

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

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

№ 4 (23)  
II часть

Август 2010

ISSN 1991-5497

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

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## Главный редактор

**А.В. Петров** - доктор педагогических наук, профессор, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Исполнительный директор

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## Технический редактор

**Н.С. Часовских** - кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Выпускающий редактор

**Л. Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## Ведущий менеджер журнала

**С.Х. Марабян** - член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

## Ответственный редактор электронной версии журнала

**А.А. Петров** - инженер-программист (г. Горно-Алтайск)

## УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала "МНКО"

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический № 68, офис 301, редколлегия журнала "Мир науки, культуры, образования".

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: mnko@mail.ru

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

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

<http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

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

Журнал зарегистрирован:

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

✓ в международном издательском центре

Centre International de TISSN 20 rue Bachaumont

75002 Paris France

✓ Журнал включен в "Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ" для кандидатских и докторских диссертаций

Подписано в печать 22.09.2010

Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № 040001

© Редакция журнала "Мир науки, культуры, образования", 2010

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Д. Чевалир** - доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

**Д. Майкельсон** - доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан** - доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)

**Б.В. Новиков** - доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)

**У. Грисволд** - доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)

**Ю. Подгорецки** - доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)

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

**Р.Т. Раевский** - доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)

**М.Г. Чухрова** - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**Д. Батчулуун** - доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Ю.В. Сенько** - академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**П.И. Костенко** - доктор педагогических наук, профессор (г. Челябинск)

**А.С. Прутченков** - доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**С. Д. Каракозов** - доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**В.И. Долгова** - доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)

**Н.Е. Мусинова** - кандидат искусствоведения, доцент (г. Кострома)

**В.В. Гафаров** - доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**А.В. Пузанов** - доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

**Д.Л. Штуден** - доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

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

# ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<b>О.А. Айкашева</b> ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ: КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОРТРЕТИРУЕМОГО ПИСАТЕЛЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ВОПЛОЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТ В.Г. КОРОЛЕНКО И Ю.И. АЙХЕНВАЛЬДА О В.М.ГАРШИНЕ) ...	6
<b>Р.П. Ляхов</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У ДЕВУШЕК .....	8
<b>Ф.Ф. Хасанова</b> АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ТАТАРСКИХ ПОЭТОВ В ОСМЕЯНИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА .....	13
<b>Б.А. Нурумов, Н.Я. Большунова, Г.К. Даржуман</b> СТАНОВЛЕНИЕ СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ЖИВОПИСИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА И ОБРАЗА .....	15
<b>М.Н. Овчинникова</b> ИДЕЯ ДУХОВНОГО СЛУЖЕНИЯ В СТИХАХ И ЖИВОПИСИ Е. Ю. КУЗЬМИНОЙ-КАРАВАЕВОЙ .....	17
<b>И.Ю. Русанова</b> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОРИЦАНИЯ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ .....	19
<b>А.С. Донченко</b> ОСОБЕННОСТИ МУЖСКИХ ИМЕНОВАНИЙ В ПЬЕСАХ Н.В. ГОГОЛЯ И А.П. ЧЕХОВА .....	22
<b>Е.В. Баронова</b> МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПОЭЗИИ ДЕРЕКА УОЛКОТТА .....	25
<b>Н.Н. Столярова</b> ИССЛЕДОВАНИЕ НИЖНЕНЕМЕЦКОГО ГОВОРА С ДИСКУРСИВНЫХ ПОЗИЦИЙ .....	26
<b>О.В. Каркавина</b> ПОВТОР КАК СРЕДСТВО РИТМИЗАЦИИ ТЕКСТА РОМАНА ДЖАЗ ТОНИ МОРРИСОН ..	29
<b>Р.А. Чеснокова</b> ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ "ТОЖДЕСТВЕННОСТЬ" НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	33
<b>Н.В. Белозерцева</b> СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЕМКОСТЬ МОДЕЛИ N VE N И ЕЕ АКТУАЛИЗАЦИЯ В ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) .....	36
<b>Д.М. Киреева</b> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ СМЕЩЕНИЯ К АНАЛИЗУ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ (STEAM IS COMING OF ONE'S EARS/ПАР ИЗ УШЕЙ ИДЕТ И ГЛАЗА ЗАГОРЕЛИСЬ) .....	38
<b>С.В. Пилипчук</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ "ИНТЕРЬЯЗЫКА" В КАЧЕСТВЕ ПОСРЕДНИКА В УСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	40
<b>М.Г. Чухрова, В.И. Хаснулин</b> АЛТАЙСКИЙ ЭТНОС В ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ .....	41
<b>А.Н. Смолина</b> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОГО КОМИЗМА: СИНЕКДОХА .....	44
<b>Т.М. Людерс</b> РЕГУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ СМИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	46
<b>Р.М. Хуснетдинов</b> ПРОБЛЕМЫ ТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ НАЧАЛА XX ВЕКА .....	52
<b>Т.Ф. Извекова</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО .....	54
<b>Н.В. Виницкая</b> ОТРАЖЕНИЕ ИДЕИ РЕЛИГИОЗНОГО МНОГООБРАЗИЯ АЛТАЯ В ТРИЛОГИИ А.В. АНОХИНА .....	56

<b>Н.Е. Титкова</b> СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОПОВЕДЕЙ СВЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ БРЯНЧАНИНОВА ..	59
<b>О.В. Никифорова</b> ОБЯДОВЫЕ АГЕНТИВЫ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ .....	60
<b>А.С. Гавенко</b> ИНТЕРМЕДИАЛЬНАЯ МЕТАТЕКСТОВАЯ СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО РАССКАЗА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. ВОЛОСА "MOON") .....	63
<b>А.Ф. Гайнутдинова</b> О РАЗНОВИДНОСТЯХ ПЕРЕХОДА ПРИЧАСТИЙ В ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	65
<b>А.И. Наева</b> ПРОВЕДЕНИЕ ОБЯДА "ВОСХВАЛЕНИЕ СВЯЩЕННОГО АЛТАЯ" В ОСЕННИЙ ПЕРИОД .....	68
<b>Г.Ц-Д. Буянтueva</b> КАРТИНА МИРА И ЕЕ ТРАНСФОРМАЦИЯ В РОМАНЕ А. АНГАРХАЕВА "ВЕЧНЫЙ ЦВЕТ" .....	70
<b>Л.Ц. Санжеева</b> ОСОБЕННОСТИ БУРЯТСКО-АНГЛИЙСКОГО ПЕРЕВОДА ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ .....	72
<b>Л.И. Нехвядович</b> РУССКАЯ ПЕЙЗАЖНАЯ ШКОЛА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВОВЕДЕНИИ .....	76
<b>В.И. Наумова</b> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ .....	78
<b>Г.А. Доброзракова</b> ПУТЬ СЕРГЕЯ ДОВЛАТОВА К ПРОЗЕ .....	80
<b>О.С. Савельева</b> КАТЕГОРИЯ ПРЕДМЕТНОСТИ КАК СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЕ СВОЙСТВО СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ .....	84
<b>Л.Х. Самситова</b> НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ГАРИПОВОЙ "БУРЕНУШКА") .....	86

## ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

<b>Т.А. Гогонова, Т.И. Лукьяненко, П.Н. Карплюк, Н.Ф. Манеева, В.А. Чистякова, О.К. Сазонова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ СТУДЕНТА - ПРЕДСТАВИТЕЛЯ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ .....	92
<b>В.В. Базелюк, З.В. Возгова, А.В. Савченков, Л.Г. Корзунова, Л.И. Дудина</b> АКТУАЛИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	94
<b>О.А. Трубникова</b> ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ ДЛЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ .....	96
<b>С.Н. Голикова</b> РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ .....	98
<b>Л.Б. Пегарева</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ .....	101
<b>Г.В. Терновая</b> ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕ-	

РЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА СОСТАВЛЕНИЕ УРАВНЕНИЙ) ..... 103

<b>А.К. Алексеевнина</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ..	106
<b>А.В. Донцов</b> РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО, ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ..	110
<b>Е.В. Кравченко</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ .....	116
<b>Е.Н. Шибун</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ .....	118
<b>И.А. Жаравина</b> ИНТЕНСИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗА НА ОСНОВЕ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН .....	121
<b>О.Г. Усанова</b> РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА ....	124
<b>З.Р. Танаева</b> ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ .....	126
<b>И.А. Верченко</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ .....	128
<b>Н.Ю. Кийкова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ .....	133
<b>Е.В. Пишеничникова</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БАКАЛАВРОВ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ .....	138
<b>В.Г. Макаренко</b> МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИКУЛЬТУРНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	142
<b>В.В. Коченко</b> ИТ-МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ВУЗЕ .....	143
<b>А.В. Абрамова</b> К ВОПРОСУ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА .....	146
<b>Н.В. Войниченко</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕССОВ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	148
<b>М.В. Найн</b> ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ .....	150
<b>О.Н. Макарова</b> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ВУЗЕ .....	153
<b>Л.А. Романова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА .....	154

<b>Е.П. Шабалина, М.Н. Шипунова</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ .....	<b>А.Б. Архипова, В.М. Белов</b> ЭНТРОПИЙНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ЭКСПЕРТОВ ПРИ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ .....	<b>С.М. Белокурова, М.Ю. Шишин</b> ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС КУЛЬТУРНЫХ УНИВЕРСАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПАДНО-МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ) .....
<b>М.И. Старовиков, И.В. Старовикова</b> КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ НАУКИ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ .....	<b>Т.А. Обухова</b> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ .....	<b>Р.Н. Иванов</b> КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ .....
<b>Е.В. Дудышева</b> ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	<b>Е.П. Позднякова</b> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	<b>Г.И. Белованка</b> О СУЩНОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ .....
<b>М.Н. Шипунова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН .....	<b>А.С. Васильев</b> О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА .....	<b>О.В. Пераушина</b> ВРЕМЯ КАК ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕН В РАМКАХ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ .....
<b>Н.В. Леготкин</b> СУЩНОСТЬ И ПУТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРИНЦИПА ПОЛИТЕХНОЛОГИЗМА .....	<b>Н.В. Харина</b> УСЛОВИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	<b>Ж.В. Пампура</b> ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ И ПЕРЕДАЧИ СМЫСЛОВ В КОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ .....
<b>Е.В. Борисова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>Е.В. Осокина</b> ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ .....	<b>П.Б. Уваров</b> КОГДА ИСТИНА ОБНАРУЖЕНА, ОНА НАЛАГАЕТ ОГРАНИЧЕНИЯ НА МЫСЛИ ЛЮДЕЙ" (К ВОПРОСУ КОРПОРАТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ) .....
<b>Е.Н. Щекалева</b> СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ИНСТИТУТА .....	<b>Г.Г. Ханцева, Л.В. Катюкова</b> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ЖЕНЩИНАМ - ОСУЖДЕННЫМ КАК УСЛОВИЕ ИХ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ .....	<b>ЭКОЛОГИЯ</b>
<b>Е.А. Калужный, С.В. Михайлова</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА И МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ БЖД В АГПИ .....	<b>Н.Л. Хиженяк</b> ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА: СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ .....	<b>И.А. Егорова, Ю.В. Кислицина</b> МИКРОЭЛЕМЕНТЫ (YB, Y, V, Ti, Zr, Nb) В РАСТЕНИЯХ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО АЛТАЯ .....
<b>Е.А. Горшков</b> ПЕРВЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НОРМАНА ТРИПЛЕТТА .....	<b>А. А. Ярышева</b> МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ .....	<b>М.А. Липчанская</b> ГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОБСТАНОВКА КАК ФАКТОР РИСКА ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ НАСЕЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ) .....
<b>Т.В. Бернштейн</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА .....	<b>И.Н. Семенова</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА .....	<b>А.В. Пузанов, А.В. Салтыков, Т.А. Рождественская</b> ПОЧВЕННО-БИОГЕОХИМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОДОСОРБНОГО БАССЕЙНА РЕКИ ТОМИ .....
<b>С.А. Лапковская</b> ОРГАНИЗАЦИЯ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ .....	<b>И.Н. Зинатулина</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>А.В. Салтыков, И.В. Горбачёв</b> РАДИОНУКЛИДНЫЙ СОСТАВ ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБЬ (ЛЕСНАЯ И ЛЕСОСТЕПНАЯ ЗОНА) .....
<b>В.А. Чесноков</b> СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ .....	<b>Г.А. Хаустова</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА .....	<b>Д. Н. Балыкин, А.В. Пузанов, С.Н. Балыкин</b> РАДИОАКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЧВАХ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ ДОЛИНЫ РЕКИ ВАСЮГАН (ТОМСКАЯ ОБЛАСТЬ) .....
<b>Е.Б. Слепова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ "ТЕХНОЛОГИЯ" В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>Л.В. Веснина</b> РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РЕГИОНА .....	<b>Т.В. Кириллова, В.В. Кириллов</b> СООТНОШЕНИЕ ХЛОРОФИЛЛА И БИОМАССЫ В ФИТОПЛАНКТОНЕ ВОДОТОКОВ И ВОДОЕМОВ БАССЕЙНА ВЕРХНЕГО ЧУЛЫМА .....
<b>С.А. Котова</b> ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЗДОРОВЬЕЗАТРАТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>М.Е. Пермякова</b> ВАРИАНТ СКРИНИНГОВОЙ И УГЛУБЛЕННОЙ ДИАГНОСТИКИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ 7-8-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА .....	<b>С.С. Мешкинова</b> РАДИОНУКЛИДЫ В РАСТЕНИЯХ ДОЛИНЫ СРЕДНЕЙ КАТУНИ .....
<b>Л.А. Суханова</b> ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ .....	<b>Ю.В. Робертус, Л.П. Рихванов, А.В. Пузанов</b> О ПРОБЛЕМЕ ТРАНСГРАНИЧНОГО ПЕРЕНОСА ОТХОДОВ ПРЕДПРИЯТИЙ ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА НА ТЕРРИТОРИЮ АЛТАЯ .....	<b>А.С. Чухров, М.Г. Чухрова</b> АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СЕЙСМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЧЕЛОВЕКА .....
<b>А.С. Чухров</b> ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ .....	<b>Н.М. Генова</b> ИНФРАСТРУКТУРА КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА КАК ОСНОВА АДАПТАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ .....	<b>АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....</b>
<b>Е.В. Валеева</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДУХОВНОГО И ЧУВСТВЕННОГО В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА .....	<b>Н.И. Макарова</b> ГЕРКУЛЕС КАК ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА .....	<b>АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....</b>
<b>Ю.В. Жакеева</b> ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, КАК НЕОБХОДИМОГО УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ .....	<b>Е.А. Полякова</b> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ ЦЕРКОВНЫХ МУЗЕЕВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕРКОВНО-АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО КАБИНЕТА ТОМСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ) .....	<b>ИНФОРМАЦИЯ .....</b>

FILOLOGY. ARTS STADIES

<b>Ajkasheva O.A.</b> LITERARY PORTRAIT: THE CONCEPT OF PERSONALITY SITTERS WRITERS, ESPECIALLY ITS IMPLEMENTATION (USED THE EXAMPLE OF V.G.KOROLENKO AND Y.I. EICHENWALD ABOUT V.M.GARSHIN) .....	6
<b>Lyakhov R.P.</b> CORRELATION OF SUBJECT AND PECULIARITIES OF THE YOUNG WOMEN'S AUTOBIOGRAPHICAL PRACTICE .....	8
<b>Khasanova F.F.</b> THE AUTHOR'S POSITION OF THE TATAR POETS IN MODERN SOCIETY DERISION .....	13
<b>Nurumov B.A., Bolshunova N.Y., Darzhuman G. K.</b> THE APPEARING OF ABILITY TO UNDERSTAND THE ART AND RESOURCES OF DEVELOPMENT OF THE WHOLE PERCEPTION OF A COLOUR AND A CHARACTER .....	15
<b>Ovchinnikova M.N.</b> THE IDEA OF SPIRITUAL SERVICE IN THE POEMS AND PEANTING OF E. YU. KUZMINA-KARAVAIEVA .....	17
<b>Rusanova I.Y.</b> STYLISTIC DEVICES OF BLAME EXPRESSION IN RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES ..	19
<b>Donchenko A.S.</b> FEATURES OF MEN NAMING IN THE PLAYS BY N.V. GO-GOL AND A.P. CHEKHOV .....	22
<b>Baronova E.V.</b> MULTICULTURAL APPROACH TO DEREK WALKOTT'S POETRY .....	25
<b>Stolyarova N.N.</b> THE RESEARCH OF LOW GERMAN DIALEKT FROM THE DISCOURSE POSITIONS .....	26
<b>Karkavina O.V.</b> REPETITION AS A MEANS OF RHYTHMIC ORGANIZATION IN TONI MORRISON'S JAZZ .....	29
<b>Chesnokova, R.A.</b> SEMANTIC SPHERE 'IDENTITY' FORMATION ON THE BASIS OF ENGLISH LANGUAGE ..	33
<b>Belozertseva N.V.</b> SEMANTIC POTENTIAL OF THE PATTERN N BE N AND ITS DISCOURSE VARIABILITY .....	36
<b>Kireeva D.M.</b> THE APPLICATION OF BLENDING THEORY TO THE ANALYSIS OF METAPHORICAL EXPRESSIONS (STEAM IS COMING OF ONE'S EARS/ПАР ИЗ УШЕЙ ИДЕТ AND ГЛАЗА ЗАГОРЕЛИСЬ) ..	38
<b>Pilipchuk S.V.</b> USE "INTERLANGUA" AS THE INTERMEDIARY IN MASTERING BY CHILDREN OF THE FOREIGN LANGUAGE .....	40
<b>Chuhrova M.G., Chuhrov A.S., Hasnulin V.I.</b> THE ALTAY ETHNOS IN THE ETHNO-PSYCHOLOGICAL FORESHORTENING .....	41
<b>Smolina A.N.</b> STYLISTIC METHODS OF LANGUAGE COMICALTY: SYNECDOCHE .....	44
<b>Lyders T.M.</b> IN THE ARTICLE THE AUTHOR CONSIDERS THE INFLUENCE OF LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT ON THE REGULATIVE FUNCTION OF A DISCOURSE OF MODERN ENGLISH- AND GERMAN-SPEAKING MASS-MEDIA .....	46
<b>Khusnetdinov R.M.</b> THE PROBLEMS OF TATAR LITERARY LANGUAGE OF THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY .....	52
<b>Izvekova T.</b> SOME PARTICULAR FEATURES OF THE CHARACTERS' SPEECH CHARACTERISTICS IN F. DOSTOEVSKY WORKS .....	54

<b>Vinitskaya N.V.</b> REFLECTION OF IDEAS OF RELIGIOUS DIVERSITY ALTAI IN THE TRILOGY, AV ANOKHIN .....	56
<b>Titkova N.E.</b> STYLE PECULIARITIES OF THE SERMONS OF IGNATY BRYANCHANINOV .....	59
<b>Nikiforova O.V.</b> RITUAL AGENTIVES IN NIZHNI NOVGOROD REGION DIALECTS .....	60
<b>Gavenko A.S.</b> INTERMEDIAL METATEXT SPECIFICS MODERN STORY (THE MATERIAL OF THE STORY A. VOLOS "THE MOON") .....	63
<b>Gainutdinova A.F.</b> ABOUT THE VARIATIONS OF PARTICIPLES' TRANSFER TO NOUNS IN RUSSIAN .....	65
<b>Naeva A.I.</b> THE CEREMONY "EULOGY OF ALTAI" INTO THE AUTUMN PERIOD .....	68
<b>Buyantueva G.Ts-D.</b> PICTURE OF THE WORLD AND ITS TRANSFORMATION IN THE NOVEL "VECHNUI TSVET" BY A. ANGARHAEV .....	70
<b>Sanzheeva L.TS.</b> THE PECULIARITIES OF BURYAT-ENGLISH TRANSLATION OF FOLKLORE WORKS .....	72
<b>Nehvyadovich L.I.</b> RUSSIAN LANDSCAPE SCHOOL AS THE RESEARCH OBJECT OF MODERN ART STUDY .....	76
<b>Naumova V.I.</b> THE DEVELOPMENT OF CREATIVE EDUCATION UNDER CHANGING CONDITIONS .....	78
<b>Dobrozrakova G.A.</b> SERGEI DOVLATOV'S WAY TO THE PROSE .....	80
<b>Savelyeva O.S.</b> CATEGORY OF THE OBJECT AS SEMANTIC AND GRAMMATICAL ATTRIBUTE OF THE NOUN .....	84
<b>L.H. Samsitova</b> NATIONAL SPECIFICITY OF CULTURAL CONCEPTS IN THE BASHKIR LINGUISTIC WORLD-IMAGE (ON THE MATERIAL OF THE NOVEL "BURYONUSHKA" BY T. GARİPOVA) .....	86

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<b>Gonohova T.A., Lukyanenko T.I., Karplyuk P.N., Maneyeva N.F., Chistyakova V.A., Sazonova O.K.</b> THE INCREASE IN THE EFFECTIVENESS OF THE STUDENT'S STUDIES IS CONNECTED WITH ITS EFFECTIVE ORGANIZATION OVER TIME .....	92
<b>Bazeluk V.V., Vozgova Z.V., Savchenko A.V., Dudina L.I.</b> ACTUALIZATION OF EMOTIONAL STABILITY STUDY OF PROFESSIONAL STAFF IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING .....	94
<b>Trubnikova O.A.</b> METHODOLOGICAL WAY TO PROBLEM LECTURE PLANNING FOR FUTURE LAWYERS .....	96
<b>Golikova S.N.</b> DEVELOPMENT OF CIVIL IDENTITY OF TEACHERS IN ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING: ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS .....	98
<b>Pegareva L.B.</b> THE PECULIARITIES BASIS OF PERSONAL COMPETENT INTERACTION OF A TEACHER AND SMALL CHILDREN OF SCHOOL .....	101
<b>Ternovaya G.V.</b> METHODS OF DEVELOPMENT OF ACTIVE COMPONENT DEALING WITH TEACHING AND	

COGNITIONAL COMPETENCE (BASED UPON SUMS ON WORKING OUT EQUATIONS) ... 103

<b>Alekseevna A.K.</b> METHODICAL SISTEM DEVELOPMENT CULTURE SPEECH LEARNING PHYSICS THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES .....	106
<b>Dontsov A.V.</b> RELIGIOSITY AS THE PERSONAL QUALITY, ITS INFLUENCE ONTO FORMATION OF SYSTEMS OF VALUES AND MORALITY ...	110
<b>Kravchenko E.V.</b> PROFESSIONAL - PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER .....	116
<b>Shibun E.N.</b> SOME ASPECTS OF MODERN SCHOOL TEACHER'S PREPARATION FOR USING OF MEANS OF TRAINING .....	118
<b>Zharavina I.A.</b> INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS DURING CORRESPONDENCE DEPARTMENT IN HIGH SCHOOL ON THE BASE OF ADAPTATION OF EDUCATIONAL MATERIAL OF HUMANITIES .....	121
<b>Usanova O.G.</b> SPEECH CULTURE AS THE BASIS OF TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE .....	124
<b>Tanayeva Z.R.</b> LAWS AND PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING TO WORK WITH JUVENILE OFFENDERS .....	126
<b>Verchenko I.A., Gagai V.V.</b> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INDIVIDUAL AND JOINT ACTION EDUCATIONAL OBJECTIVES .....	128
<b>Kijkova N.Yu.</b> PEDAGOGICAL BACKGROUND OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF MATHEMATICAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS .....	133
<b>Pshenichnikova E.V.</b> RESEARCH OF THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS ON FORMATION OF PROFESSIONALISM OF BACHELORS OF LIGHT INDUSTRY .....	138
<b>Makarenko V.G.</b> BIOMEDICAL APPROACH AS SCIENTIFIC BASIS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PHYSICAL CULTURE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN .....	142
<b>Kochenko V.V.</b> IT-MODEL AS A MEAN FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF THE ECONOMIC TRAINING OF FUTURE MANAGER IN HIGH SCHOOL .....	143
<b>Abramova A.V.</b> THE QUESTION OF SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF WOMEN OF SOCIAL RISK GROUPS .....	146
<b>Vojnilenko N.V.</b> IMPROVING OF MONITORING AND EVALUATION PROCESSES AS A FACTOR OF QUALITY MANAGEMENT OF PRIMARY EDUCATION .....	148
<b>Nain M.V. 148</b> PERSONALITY-ORIENTED INTERACTION AS A MEAN OF THE PREVENTION OF WRITING DISTURBANCES IN SCHOOL AGE CHILDREN .....	150
<b>Makarova O.N.</b> DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF ORGANIZATION OF OLYMPIAD MOTION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION .....	153
<b>Romanova L.A.</b> PROFESSIONAL SUBJECTNOST AS A MEAN OF FORMING TEACHER'S COMPETENCE .....	154



<b>Shabalina E.P., Shipunova M.N.</b> MODELLING AS THE WAY OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' INFORMATION CULTURE ..... 156	<b>Arhipova A.B., Belov V.M.</b> ENTROPY APPROACH TO THE CHOICE OF EXPERTS AT THE ESTIMATION OF QUALITY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY ..... 200	<b>Belocurova S.M., Shishin M. Yu.</b> THE ONTOLOGICAL STATUS OF CULTURAL UNIVERSALS (ON THE MATERIAL OF CULTURE OF WESTERN MONGOLIANS) .. 248
<b>Starovikov M.I., Starovikova I.V.</b> THE CLASSIFICATION OF SCIENTIFIC METHODS AND THEIR APPLICATION IN THE LEARNING CONTENT OF NATURAL SCIENCES ..... 158	<b>Obuchova T.A.</b> BUILDING THE CULTURE OF SAFE BEHAVIOR AT BASICS OF LIFE SAFETY CLASSES IN SCHOOL ..... 203	<b>Ivanov R.N.</b> CRISIS OF IDENTITY IN THE CONDITIONS OF A MASS CULTURE ..... 252
<b>Dudysheva E.V.</b> DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION ..... 162	<b>Pozdnyakova E.P.</b> MODEL OF DEVELOPING METASUBJECT COMPETENCE OF PRIMARY STUDENTS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGY ..... 205	<b>Beloshapka G.L.</b> ABOUT CONNECTION BETWEEN HUMAN AND CULTURE OF NATIONAL SOCIETY .. 254
<b>Shipunova M.N.</b> THEORETICAL ASPECTS OF PUPILS INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT WHILE STUDYING SOCIAL SUBJECTS ..... 164	<b>Vasiljev A.S.</b> ABOUT THE PSYCHOLOGICAL NATURE OF THE INTRAPERSONAL CONFLICT ..... 207	<b>Pervushina O.V.</b> TIME AS A NOTION AND PHENOMENON IN THE FRAMES OF PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE RESEARCH OF CULTURE ..... 258
<b>Legotkin N.V.</b> ESSENCE AND THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE POLYTECHNOLOGISM ..... 166	<b>Kharina N.V.</b> CONDITIONS OF DETECTION AND DEVELOPMENT INDIVIDUAL ABILITIES OF LEARNING IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL ..... 211	<b>Pampura Z.V.</b> PROBLEM REPRESENTATION AND TRANSFERS OF SENSES TO COMMUNICATION PROCESSES IN MASS MEDIA ..... 260
<b>Borisova E.V.</b> MODERN APPROACHES TO SCIENTIFICALLY-METHODICAL MAINTENANCE OF TEACHERS' ACTIVITY IN AN ADDITIONAL EDUCATION ..... 168	<b>Osokina E.V.</b> TRAINING OF FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF APPLIED COMPUTER SCIENCE FOR COLLECTIVE INFORMATION SYSTEM DEVELOPMENT ..... 213	<b>Uvarov P.B.</b> "WHEN THE TRUTH IS FOUND, IT IMPOSETH UPON MEN'S THOUGHTS" ..... 262
<b>Shekaleva E.N.</b> CONTENT OF EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE IN HISTORICAL FACULTY OF THE INSTITUTE ..... 170	<b>Hantseva G.G., Katukova L.V.</b> SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT TO CONVICTED WOMEN AS A CONDITION OF THEIR RESOCIALIZATION ..... 216	<b>ECOLOGY</b>
<b>Kalyuzhny E.A., Mikhailova S.V.</b> RESULTS OF THE USE OF EDUCATIONAL WEBSITE AND MODULAR TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF LS OF ASPI ..... 172	<b>Hijnyak N.L.</b> FORMATION OF A MARKETING SIGHT AT EDUCATION IN CULTURE AND ART SPHERE: STAGES OF MARKETING BECOMING IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ..... 218	<b>Egorova I.A., Kislitsina J.V.</b> MICROELEMENTS (YB, Y, V, TI, ZR, NB) IN PLANTS OF NORTHWEST ALTAI ..... 267
<b>Gorshkov E.A.</b> FIRST PSYCHOSOCIAL EXPERIMENT OF NORMAN TRIPLET ..... 173	<b>Yarysheva A.A.</b> INTERPERSONAL RELATIONS AS SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF ADDICTION BEHAVIOUR AT TEENAGERS ..... 221	<b>Lipchanskaya M.A.</b> GEOCHEMICAL SITUATION AS A RISK FACTOR OF CANCER INCIDENCE (FOR EXAMPLE OF NORTHKAZAKHSTAN REGION) ..... 269
<b>Bernshteyn T.V.</b> PEDAGOGICAL DESIGN OF MATHEMATICAL SERIES COURSE CONTENT ..... 176	<b>Semenova I.N.</b> THE THEORETICAL BASES OF CONSTRUCTION OF MODERN CLASSIFICATION OF METHODS OF EDUCATION HIGHER SCHOOL IN THE CONTEXT OF PARADIGM APPROACH ..... 223	<b>Puzanov A.V., Saltykov A.V., Rozhdestvenskaya T.A.</b> SOIL-BIOGEOCHEMICAL CHARACTERISTIC OF THE FORMATION OF HYDROCHEMICAL RUNOFF IN TOM' RIVER ..... 272
<b>Lapkovskaya S.A.</b> ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION SPHERE OF A TEACHER IN THE UPGRADING PROCESS ..... 179	<b>Zinatulina I.N.</b> USAGE OF THE INNOVATIVE FORM OF EDUCATIONAL STUDIES DURING THE PROCESS OF THE HUMANITARIANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION ..... 227	<b>Saltykov A.V., Gorbachev I.V.</b> RADIONUCLIDE COMPOSITION OF BED SILT OF THE RIVER OB (FOREST AND FOREST-STEPPE ZONES) ..... 275
<b>Chesnokov V.A.</b> SUBJECTIVITY OF THE STUDENTS OF LAW UNIVERSITY: PRINCIPLES, CONDITIONS AND DEVELOPMENT MECHANISM COURSE CONTENT ..... 182	<b>Khaustova G.A.</b> DESIGN FEATURES OF TEACHING COMPLEX ON DISCIPLINE LANGUAGE BASED ON COMPETENCE APPROACH ..... 230	<b>Balykin D.N., Puzanov A. V., Balykin S.N.</b> RADIONUCLIDE COMPOSITION OF SOILS AND BOTTOM SEDIMENTS OF VASYUGAN RIVER VALLEY (TOMSK OBLAST) ..... 278
<b>Slepova E.B.</b> PROFESSIONALLY-ORIENTED TECHNOLOGY EXCELLENCE AS A MEANS OF IMPROVING TECHNOLOGICAL CULTURE TEACHERS EDUCATIONAL FIELD "TECHNOLOGY" IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ..... 185	<b>Vesnina L.V.</b> DEVELOPMENT OF METHODOLOGY OF INNOVATIVE POTENTIAL EXPRESS DIAGNOSIS FOR REGIONAL SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SYSTEM ..... 232	<b>Kirillova T.V., Kirillov V.V.</b> THE CHLOROPHYLL AND BIOMASS RATIO IN PHYTOPLANKTON OF THE UPPER CHULYM STREAMS AND WATER BODIES ..... 280
<b>Kotova S.A.</b> PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS HEALTH-COSTING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION ..... 188	<b>Permyakova M.E.</b> ALTERNATIVE SCREENING AND ADVANCED DIAGNOSTICS OF ACADEMIC PROBLEMS WITH CHILDREN AGED 7-8 ..... 235	<b>Meshkinova S.S.</b> RADIOACTIVE NUCLIDES IN PLANTS OF THE MID KATUN VALLEY ..... 285
<b>Sukhanova L.A.</b> FACTORS OF THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE STUDENTS OF THE COMMERCIAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION ..... 192	<b>Genova N.M.</b> INFRASTRUCTURE OF CULTURAL SPACE OF REGION AS THE BASIS OF ADAPTATION OF THE CULTURAL POLICY ..... 239	<b>Robertus U.V., Rihvanov L.P., Puzanov A.V.</b> TO THE PROBLEM OF TRANSBORDER CARRYING DEPARTURE ENTERPRISES EAST KAZAKHSTAN ON THE ALTAI TERRITORY ..... 287
<b>Chuhrov A.S.</b> PRINCIPLES OF QUALITY MANAGEMENT OF FORMATION IN TECHNICAL UNIVERSITY ..... 193	<b>Makarova N.I.</b> HERCULES AS THE IDEAL IMAGE OF RENAISSANCE MAN ..... 242	<b>Chuhrov A.S., Chuhrova M.G.</b> THE ANALYSIS OF INFLUENCE OF SEISMIC ACTIVITY ON PSYCHOEMOTIONAL SPHERE OF THE PERSON ..... 289
<b>Valeyeva E.V.</b> MUTUAL RELATIONS OF THE SPIRITUAL AND THE PERCEPTIONAL IN THE CONSCIOUSNESS OF A MODERN MAN ..... 195	<b>Polyakova E.A.</b> SOCIOCULTURAL ROLES OF CHURCH MUSEUMS: PAST AND PRESENT (ON EXAMPLE OF THE CHURCH-ARCHEOLOGICAL CABINET OF THE TOMSK SEMINARY) ..... 244	<b>ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH ..... 293</b>
<b>Zhakeeva J.V.</b> THE CHARACTERISTIC OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF BOARDING-SCHOOL PUPILS AS A NECESSARY FACTOR OF SOCIAL AND EMOTIONAL CULTURE DEVELOPMENT ..... 197		<b>ALPHABETICAL INDEX ..... 300</b>
	<b>CULTUROLOGY</b>	<b>THE INFORMATION FOR AUTORS ..... 300</b>

# Раздел 1

## ФИЛОЛОГИЯ.

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН - доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ - доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ - доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 82.09 (470+571)

*О.А. Айкашева, асп. БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: ajikashevaolga@mail.ru*

### **ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ: КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПОРТРЕТИРУЕМОГО ПИСАТЕЛЯ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ВОПЛОЩЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТ В.Г. КОРОЛЕНКО И Ю.И. АЙХЕНВАЛЬДА О В.М. ГАРШИНЕ)**

Статья посвящена исследованию концепции личности портретируемого писателя и особенностям её воплощения в литературных портретах о В.М. Гаршине В.Г. Короленко и Ю.И. Айхенвальда. Речь также идет о жанровом своеобразии литературного портрета в творчестве В.Г. Короленко и Ю.И. Айхенвальда.

*Ключевые слова:* литературный портрет, жанр, критика, концепция личности, субъективность.

Литературная критика рубежа XIX-XX вв. характеризуется как идеологически и эстетически многослойное явление с точки зрения проблематики критических воззрений и их жанровой специфики. Об этом, в частности, свидетельствует расцвет литературного портрета в русской критике 1890-1920-х гг., в жанре которого писали В.С. Соловьев ("Поэзия гр. А.К. Толстого", 1895), Д.С. Мережковский ("Л. Толстой и Достоевский", 1901-1902), В.Г. Короленко ("Антон Павлович Чехов", 1904, "Всеволод Михайлович Гаршин", 1910), Ю.И. Айхенвальд ("Гаршин", "Чехов", 1908-1913), А. Воронский ("Литературные портреты", 1928-1929).

Распространенность жанра литературного портрета в те годы не была случайна, так как, по словам В.П. Муромского, "в литературу входило тогда много новых талантливых имен, каждое из которых было ярким, самобытным, неповторимым, заслуживало персонального внимания" [1, с. 121]. Так, творчество талантливого писателя последней трети XIX века В.М. Гаршина явилось объектом внимания многих критиков рубежа XIX-XX века. Особое место в этом ряду занимают литературные портреты В.М. Гаршина, созданные Г.И. Успенским, В.Г. Короленко, Ю.И. Айхенвальдом, в которых они не только дали оценку творчеству писателя, но и попытались разгадать тайну его трагедии, разработать оригинальную концепцию личности портретируемого писателя. Само понятие "концепция" применительно к жанрологии портрета является, на наш взгляд, одним из основополагающих, поскольку именно она (концепция) обуславливает принципиальное различие всех когда-либо написанных литературных портретов. На чем основывается концепция личности портретируемого автора, какими факторами она определяется? Прежде всего, отметим, что ее содержание определяется нравственно-эстетическим идеалом автора и его отношением к герою портрета. В настоящей статье мы рассмотрим своеобразие концепции

портретируемого писателя и особенности ее воплощения в жанре литературного портрета на примере работ В.Г. Короленко и Ю.И. Айхенвальда, посвященных В.М. Гаршину.

Сопоставление названных литературных портретов целесообразно, так как Короленко и Айхенвальд были современниками, оба работали в жанре литературного портрета, часто посвящали свои работы одним и тем же писателям (Н.В. Гоголю, М.Е. Салтыкову-Щедрину, А.П. Чехову, В.М. Гаршину). Их статьи, безусловно, обладают определенным родством с точки зрения жанровой и методологической специфики и в области применения тех или иных изобразительно-выразительных средств. Однако, проводя сравнительный анализ работ В.Г. Короленко и Ю.И. Айхенвальда, необходимо учитывать тот факт, что они принадлежали к двум противоположным литературно-критическим направлениям: первый - к революционно-демократическому, второй - к имманентному. Поэтому еще до начала анализа мы предположили, что концепция личности портретируемого писателя у данных критиков будет обладать индивидуальными особенностями.

Работа В.Г. Короленко "Всеволод Михайлович Гаршин" представляет собой классический образец литературного портрета. На это указывают заголовок статьи - имя портретируемого и авторское определение жанра работы - литературный портрет.

К личности Гаршина Короленко обратился неслучайно. Их пути в литературе часто пересекались. Писатели неоднократно публиковали отзывы друг о друге, в частности, В.М. Гаршин в одном из своих писем восторженно отзывался о появлении автора "Детей подземелья" на литературной авансцене: "Я ставлю его ужасно высоко и люблю нежно его творчество" [2, с. 411]. Для Короленко же имя Гаршина "засверкало над тогдашним литературным горизонтом яркой звездой" [2, с. 169].

Лейтмотивом портрета является мысль критика о Гаршине как писателе, который испытывал настоящую потребность в соединении лирического начала с эпической манерой письма. Опираясь на слова Гаршина о том, что "...нужно изображать не свое, а большой внешний мир" [2, с. 185], Короленко отмечает такие его произведения, как "Надежда Николаевна" и "Из записок рядового Иванова". По его мнению, слишком чувствительная психическая организация писателя не давала Гаршину возможности выйти за пределы субъективности. "Жить без литературы, - замечает критик, - он не мог, между тем каждая буква уносила у него каплю крови <...> Сила Гаршина не во внешней занимательности действия, а в глубине и интенсивности, с какой он отражал наиболее характерные настроения своего поколения" [2, с. 195-196]. Таким образом, цитируя в данном фрагменте портрета известное признание самого писателя о том, что "каждая буква уносила у него каплю крови", Короленко стремился подчеркнуть непревзойденное умение Гаршина вкладывать в свои произведения сердечную боль и муку.

Составляющими концепцию личности портретируемого писателя для Короленко в портрете, посвященном Гаршину, становятся "живое трепетание чуткой совести" [2, с. 173] и "мучительное чувство личной ответственности" [2, с. 177] за все происходящее вокруг. Эти настроения критик обнаруживает уже в ранних военных произведениях писателя. В лейтмотиве его рассказов - ужаса и несправедливой сущности войны, традиционном для русской литературы и, прежде всего, для Л.Н. Толстого, он обнаружил самостоятельное - гаршинское - видение: "Нет сомнения, что ни один русский писатель не свободен от обаяния гения и манеры Толстого <...>. Но даже поверхностного взгляда достаточно, чтобы заметить *совершенную самостоятельность гаршинского настроения*" [2, с. 175] (*здесь и далее курсив мой - Айкашева О.А.*). Очевидно, что Короленко воспринимал творчество В.М. Гаршина как явление, сходное с классической литературной традицией и в то же время глубоко самобытное, отличающееся от нее оригинальностью нравственно-философских идей.

Размышления В.Г. Короленко о В.М. Гаршине целиком построены на основных фактах биографии и автобиографии писателя. Фактографичность в сочетании с биографическим методом является у Короленко композиционной основой литературного портрета. В силу этого, характерными признаками портрета становятся точность и правдивость изображения, которые достигаются посредством упоминания критиком различных фактов из жизни писателя: "С пяти до восьмилетнего возраста, <...> мальчик увлекся чтением книг из отцовской библиотеки. В семь лет он уже прочел "Собор Парижской Богоматери" В. Гюго" [2, с. 170]. Очевидно, что этой точной датировкой событий Короленко стремился придать своему портрету черты подлинного документа, а в характере самого писателя подчеркнуть его личностные качества - увлеченность, любознательность.

Именно с биографией Гаршина критик связывает большинство событий, изображенных в его произведениях: "Много смутных воспоминаний осталось от этого времени в памяти ребенка, и, вероятно, впоследствии они послужили фоном для новых впечатлений этого же ряда; почти треть рассказов Гаршина посвящена военным темам" [2, с. 170]. Многочисленные указания на связь жизни писателя с его произведениями, которыми избилует текст портрета, также являются его важной чертой. Так, уже в начале работы В.Г. Короленко обращается к одному из самых известных рассказов Гаршина - "Четыре дня". Погружаясь в атмосферу рассказа, критик размышляет, задает вопросы, риторически восклицает ("И он пошел, и подставил. Глупец, глупец!" [2, с. 174]), приводит цитаты из рассказа, чем создает эффект субъективного авторского присутствия в произведении. Также обращает на себя внимание рассмотрение автором портрета рассказа "Трус", в котором Короленко увидел "необыкновенную характеристичность для манеры и взглядов Гаршина" [2, с. 175].

Документальное начало в портрете усиливается благодаря использованию критиком воспоминаний друзей писателя: "В июне 1876 года он писал школьному товарищу и другу Н.С. Дренгелю: "Пишу я теперь с отчаянием... Работа удовольствия не

доставляет. Скорее какое-то желчное, злобное чувство" [2, с. 172]. Ниже описан случай, когда некий господин Павловский вспоминал о споре Гаршина "с каким-то молодым человеком": "По свидетельству г-на Павловского, это был единственный раз, когда он видел Гаршина "возбужденным и почти раздраженным" ("он не выдержал, вскочил и в волнении заходил по комнате") [2, с. 173]. Этой же цели служит культурно-исторический и социально-политический колорит эпохи, в которой жил В.М. Гаршин: "12 апреля 1877 года, - пишет Гаршин в своей автобиографии, - я с товарищем (Афанасьевым) готовился к экзамену по химии. Принесли манифест о войне. <...> Мы подали прошение об увольнении <...> и уехали в Кишинев, где и поступили рядовыми в 138-й Болховский пехотный полк..." [2, с. 173].

С документальным началом анализируемого портрета также связано рассмотрение творчества Гаршина в контексте современной литературной критики о нем, в частности, статей А.М. Скабичевского и Н.К. Михайловского. В данном случае заслуживает особого внимания полемический настрой автора портрета по отношению к критикам, отмечавшим у Гаршина подражание традициям Л.Н. Толстого. Об этом свидетельствуют уже процитированные нами слова В.Г. Короленко о "совершенной самостоятельности гаршинского настроения" [2, с. 175]. Эта полемичность придает портрету "Всеволод Михайлович Гаршин" ту субъективную окраску, которая является одним из неотъемлемых свойств этого жанра.

В целом, оценка, данная В.М. Гаршину в портрете, положительная. Весь текст работы насыщен оценочными смысловыми компонентами (они сосредоточены, прежде всего, в таких речевых действиях, как выражение мнения, комментарии, оценка), метафорами ("имя молодого автора сразу засверкало над тогдашним литературным горизонтом яркой звездой" [2, с. 169]), заявленными тезисами ("Гаршин - сын своего времени" [2, с. 180]), носящими подчеркнуто положительный характер. Всё это также способствует созданию в портрете специфической концепции личности Гаршина, основанной на субъективном восприятии критиком портретируемого писателя. В.Г. Короленко выстраивает свою концепцию личности В.М. Гаршина, отталкиваясь от его биографии, воспоминаний друзей и родственников, от современной писателю критики, от социально-политического и культурного контекста эпохи. В.М. Гаршин в изображении В.Г. Короленко - это трагический художник, мыслитель, человек совести. Творческий замысел В.Г. Короленко проявился в выборе художественных средств, в том числе в описании внешнего облика писателя, пейзаже, бытовых деталях, которые в совокупности создают мрачный фон портрета.

Говоря словами Л.П. Гроссмана, портрет "Всеволод Михайлович Гаршин" В.Г. Короленко представляет собой "живой, красочный, экспрессивный критический вид, схватывающий в писательской индивидуальности самые выразительные черты творческого облика и запечатлевающий их в той тонко организованной системе, которая раскрывает нам в синтетической зарисовке весь характер оригинала" [3, с. 76].

Одновременно с портретом В.Г. Короленко, в 1910 году был опубликован портрет Ю.И. Айхенвальда "Гаршин". Уже в самом начале портрета критик создает облик портретируемого писателя с помощью положительных по эмоциональной окраске эпитетов "печальный, прекрасный, лучистые", которые прямо указывают на доброжелательное отношение автора портрета к своему герою: "Больше трех десятилетий прошло, как умер Гаршин, но его печальный и прекрасный образ с "лучистыми глазами и бледным челом" не тускнеет и для тех, кто еще в ранней юности воспринял весть о "странном стуке" его смертельного падения в пролет высокой лестницы" [4, с. 307]. При этом Айхенвальд сразу отделяет личность писателя от его творчества: "...он разумен и здоров, его очерки не судорожны и нервные, и в стиле их совсем нет той болезненности и безумства, которые характеризовали самого автора как личность" [4, с. 307]. Иначе говоря, обращаясь к созданию концепции личности В.М. Гаршина, критик сразу декларирует свой творческий принцип - принцип отказа от фактов биографии в своем суждении о писателе. Известно, что, по мнению Ю.И. Айхенвальда, для исследователя не

среда и социальные условия и их влияние на писателя являются объектом изучения, а творческая индивидуальность портретируемого, воплощенная в его произведениях. Данный подход, получивший в западном литературоведении название "медленного" или "пристального чтения", в импрессионистской критике Айхенвальда был главным и позволил ему создать особую жанровую модификацию литературного портрета - "силуэт". В основе такого подхода лежит, безусловно, стремление интуитивно-го "вчувствования" в душевный мир личности портретируемого. Этот факт позволяет нам определить первое и важное отличие концепции личности В.М. Гаршина у Айхенвальда от концепции Короленко.

В своем портрете Ю.И. Айхенвальд, в отличие от В.Г. Короленко, обстоятельно не анализирует рассказы Гаршина, хотя и останавливается на них. И это естественно, так как рассмотрение личности писателя сквозь призму созданных им произведений - одна из характерных черт жанра литературного портрета. При этом, подобно В.Г. Короленко, Ю.И. Айхенвальд был склонен к положительной оценке творчества писателя: "... общая психологическая ткань его рассказов хороша своей содержательной простотой, и отличает их (...) высокое чувство меры" [4, с. 314].

Общность подходов критиков в создании концепции личности портретируемого писателя и ее воплощения в жанре литературного портрета заключается также в их обращении к литературному контексту творчества В.М. Гаршина. При этом если Короленко сравнивал В.М. Гаршина с Н.А. Некрасовым и Л.Н. Толстым, то Айхенвальд акцентировал внимание на близости Гаршина с Ф.М. Достоевским: "Вокруг Достоевского нет зелени - она блекнет от его душевной углубленности, от его *неумолимого психологизма*; он беден пейзажем (...) *душу* он считает трагической монополией человека. Гаршин же, хотя он и писатель *внутреннего мира* с его муками, все же не замкнулся в последнем настолько, чтобы не выходить из него в природу" [4, с. 314-315]. По мнению критика, писателей объединяет обостренное внимание к внутреннему миру человека, его душе.

Отметим еще одно сходство в создании концепции личности Гаршина в портретах В.Г. Короленко и Ю.И. Айхенвальда. Оно заключается в актуализации совести как центральной этической категории в творчестве В.М. Гаршина. Сравним: "живое трепетание *чуткой совести*" [2, с. 173] Гаршина и "мучительное чувство *личной ответственности*" [2, с. 177] - в портрете В.Г. Короленко, и "У него, употребляя чеховское выражение, *болит совесть*" (...) роковая антиномия думы и дела, *совести* и поступка, терзала Гаршина, и он вдохнул ее в свои рассказы" [4, с. 308], Гаршин - это - "рыцарь совести" [4, с. 308] - у Ю.И. Айхенвальда. Таким образом, в основании концепции личности Гаршина у Айхенвальда, как и у Короленко, лежит совесть писателя.

Библиографический список

1. Муромский, В.П. Из наблюдений над особенностями развития литературно-критических жанров (Советский период) // Русский литературный портрет и рецензия: Концепции и поэтика: Сб. ст. / ред.-сост. В.В. Перхин. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000.
2. Короленко, В.Г. Собрание сочинений. - М.: "Правда", 1953. - Т. 5.
3. Гроссман, Л.П. Жанры художественной критики // Искусство. - 1925. - № 2.
4. Айхенвальд, Ю.И. Силуэты русских писателей. - М.: Республика, 1994.
5. Мурзина, И.Я. Творчество Ю.И. Айхенвальда в дооктябрьский период: Особенности мировоззрения и литературной критики: автореф. дис. ...канд. физико-мат. Наук. - Челябинск, 1995.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 159.923

Р.П. Ляхов, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: Kainsk-roman@yandex.ru

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТНОСТИ И ОСОБЕННОСТЕЙ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ У ДЕВУШЕК

В данной работе рассматриваются некоторые формы юношеского творчества и живого общения с точки зрения автобиографической практики как средства рефлексии, саморазвития. Представлены результаты исследования особенностей субъектности у девушек ведущих личные дневники.

**Ключевые слова:** субъект жизненного пути, автобиографическая практика, исповедальное общение, саморазвитие, личный дневник, автобиография.

Отечественное психологическое знание на современном этапе развития характеризуется приверженностью к субъектной парадигме исследования различных сторон жизнедеятельности человека. По мнению ученых, субъектный подход является сейчас наиболее продуктивным в прикладном плане и играет роль "объединителя" различных теоретических и практических направлений психологии [1; 2; 3]. Помимо академического критерия актуальности субъектного подхода, очевиден и другой, социальный критерий. Огромная, порой подавляющая своими масштабами система жизненных выборов в современном обществе, от сферы бытовых и досуговых услуг до более высоких сфер образования, культуры, политики, экономики и даже этики, фактически (и в этом всеми признанный парадокс), не оставляет человеку выбора - настоящего, подлинного внутреннего выбора "своего" из всех возможностей, которые предоставляет жизнь. Агрессивные рекламные технологии и развитый PR-аппарат снижают значимость самостоятельных шагов человека в освоении собственного жизненного пространства, присваивая себе формирование решающего мотива в выборе и поведении человека, при этом субъектность личности, и как научная категория, и как вершина проявления "человеческого в человеке", лишается развивающего потенциала. С другой стороны, сложности современной жизни в полной мере способствуют принятию человеком ответственности и авторства в событиях жизни, а исследование психологии субъектности, бесспорно, актуально сегодня и в обозримом будущем. Исходя из обозначенной актуальности, наибольший интерес для нас представляет житетворческий аспект субъектности, то, что обозначается как активное, авторское отношение к бытию. Из многочисленных формулировок понятия "субъект" [4; 1; 5; 6; 2; 7; 8; 9; 3], мы предпочли предлагаемую К.А. Абульхановой-Славской: "Категория субъекта философски указывает на потенциальную возможность, способность личности быть эпицентром, интегратором, координатором составляющих своего жизненного пути, прокладывая в нем свои линии, рассматривать свою логику..." [4, с. 277].

В полной мере все сказанное актуально для периода юности. Именно в этом возрасте, по мнению многих исследователей [10; 11; 12; 13], происходит самоопределение молодых людей относительно круга общения, профессии, нравственных норм и идеалов, половой и культурной идентичности, своей общественной роли. Отношение к миру устанавливается через раскрывающую индивидуальность. Указанные особенности развития позволяют говорить о становлении субъектности на данном возрастном этапе. В процессе самоопределения, установления отношений с окружающим миром в качестве взрослого человека юноше приходится, словно Адаму, именовать все окружающее, т.е. осознавать смысл и значение тех или иных явлений жизни для себя самого. Все это порождает своеобразную знаково-символическую систему или субкультуру, в рамках которой происходит самовыражение молодых людей, поиск общего языка с самим собой, обществом, природой, миром. Приведенные доводы позволяют нам представить некоторые формы самовыражения юношей и девушек как феномен автобиографической практики.

Постнеклассическая теория и методология практически ставят знак равенства между актом художественного творения и отношением человека к бытию, представляя жизнь как рассказ, текст, нарратив. Отсюда закономерен возросший интерес исследователей и практиков к текстовому выражению личности, в том числе к различным формам автобиографического творчества. Такие исследователи как В.В. Нуркова, Е.Ю. Коржова, Ф.Е. Васильюк и проч. убедительно доказали огромный исследовательский и терапевтический потенциал автобиографии [5; 14]. При этом под автобиографией возможно подразумевать не только "общепринятый канон" - письменный текст мемуарного характера, - но и систему текстов традиционной и альтернативной формы: электронный текст, рисунки, фотографии, исповедь, путевые заметки, дневниковые записи, собственно автобиографии, краткие или развернутые сюжетные рассказы о себе и т.д. В связи с изложенными аргументами, мы считаем, что наиболее адекватным для обозначения предмета нашего исследования является понятие "автобиографическая практика" как о сложный, интегрирующий различные стороны жизни рефлексивный опыт,

включающий все элементы самоописания, итогом которого является запечатление себя в текстовой форме. Отметим также, что практику С.Л. Рубинштейн рассматривал как общепсихологический критерий субъекта познания. Проявляя субъектность в практике, в том числе автобиографической, человек способен преобразовывать бытие, быть ответственным внешнему миру и самому себе, осуществлять рефлекссию и интегрирование своей индивидуальности, развивать свои лучшие качества [9].

Представленный теоретический анализ позволил нам предположить следующее: 1) молодежь, в силу специфики возрастных особенностей, привержена различным видам автобиографической практики; 2) автобиографическая практика является средством развития субъектности, способствует ее становлению; 3) существует связь между уровнем и особенностями субъектности и характером автобиографической практики. Проверка гипотез производилась с помощью психологического эксперимента, в котором приняло участие 70 девушек (студентки новосибирских вузов). На первом этапе исследования с помощью авторской анкеты "Отношение к автобиографической практике" были получены сведения о степени приверженности молодежи различным формам рефлексивного самоописания (таблица 1). Анкетирование также позволило разделить испытуемых на три экспериментальные группы. В качестве критерия распределения по группам мы взяли особенности ведения личного дневника. Таким образом, первую экспериментальную группу составили люди, постоянно ведущие дневники (средняя продолжительность 3-5 лет); вторую - те, кто вел дневник, но по каким-то причинам перестал (продолжительность от 3-х лет); в третью группу вошли молодые люди, никогда не осуществлявшие подобной практики (подробнее об анкете, ее содержании, логике построения и частных результатах анкетирования см. "Опыт применения анкеты "Отношение к автобиографической практике" для исследования специфики юношеской рефлексии" [15, с. 152 - 154]). Для определения уровня и особенностей субъектности у испытуемых мы, на основе теоретического анализа, выделили ряд "маркеров" (критериев, элементов структуры) человека как субъекта жизненного пути: 1) общая преобразовательная направленность личности; 2) развитое самосознание; личностная и социальная активность; 3) субъектная мотивация; 4) адаптивные поведенческие стратегии; 5) актуализация ценностей в поступке. Проверка степени выраженности указанных параметров проводилась с помощью следующих методик: 16-ти факторный опросник Кеттелла 16PF; УСК [16]; ОСПЗС, ОЖО [6]; "Конструктивность мотивации" [17], СКП, "Четыре вопроса" [10], рассказ на тему "Я-личность!". Обработка полученных данных производилась с помощью U - критерия Манна-Уитни, в статистической программе SPSS и путем анализа языковых единиц в проективных методиках. В данной статье мы остановимся подробнее на индивидуально-психологических особенностях девушек, входящих в три экспериментальные группы.

Результаты анкетирования, представленные в таблице 1 указывают на то, что наше первое предположение подтвердилось: выявилась приверженность молодых людей к различным формам автобиографической практики. На первом месте "устные" - составление фотоальбомов, исповедальное общение с близким человеком, церковная исповедь. Менее представлены "письменные" формы - ведение дневников и написание автобиографий.

Причины предпочтений того или иного вида автобиографической практики зависят от жизненной ситуации и душевного состояния испытуемых, к примеру: ведение дневников связано с потребностью в тайном собеседнике, желании лучше понять себя, что-то поменять в жизни; обращение к фотоальбому связано с ностальгическими чувствами об ушедшем времени, желанием вспомнить яркие моменты жизни, разделить эмоции и воспоминания с близкими. Исповедальный опыт актуален в тяжелые периоды жизни, с невозможностью носить в себе тяжелый груз переживаний. Автобиографии и фотоальбомы зачастую направлены вовне, к близкой по духу публике, тогда как дневники и исповеди привлекательны для наших испытуемых сакральностью, и вторжение чужого в подобный дискурс воспринимается как трагедия. В целом, с некоторой оговоркой, мы можем отметить следующую тенденцию: девушек первой экспериментальной

Таблица 1

## Предпочтение видов автобиографической практики относительно ведения дневников.

Виды практик	Дневниковая практика		
	1 группа - 12 чел (17%)	2 группа - 34 чел (49%)	3 группа - 24 чел (34%)
Сочинение автобиографий	25%	14%	13%
Составление фотоальбомов	50%	58%	58%
Имеют исповедальный опыт в церкви.	30%	12%	8%
Предпочитают исповедальное общение с близким человеком.	66%	88%	44%
Творчество «для себя».	33%	47%	42%

ной группы привлекают исповедальный потенциал автобиографической практики (дневники, доверительное общение), тогда как испытуемые второй и третьей групп возможность поведать о себе "ubi et orbi", т.е. автобиографический дискурс представлен как форма самовыражения, самопрезентации. Понять, есть ли у представленных предпочтений индивидуально - психологическая подоплека мы попытались с помощью упомянутых выше методик.

### Первая экспериментальная группа

Согласно тесту Кеттелла девушкам первой группы свойствен-

ны независимость в суждениях и поведении, доминантность в отношениях с другими, социальная активность, приверженность установленным нормам и правилам; целенаправленность и интегрированность личности, высокий уровень внутреннего контроля поведения. В интеллектуальной сфере - развитое воображение, ориентация на внутренний мир. По методике СКП мы фиксируем чувствительность к несвободе, устойчивость принципов и стремление к действенности, по данным теста УСК - межличностную интернальность, т.е. способность ответственно, субъектно формировать свой круг общения (см. таблицу 2)

В трудных ситуациях преобладают адаптивные стратегии поведения (таблица 3), в соотношении 2:1, в ситуации успеха наблюдаем некоторую смешанность - 1:1 (таблица 4). И благоприятные и трудные ситуации глубоко личностно переживаются, что проявляется в уединенности, философствовании, колебаниях самооценки, рационализации (как защитной реакции). Но главное, - умение руководствоваться здравым смыслом, бороться в период трудностей, не избегая их и не унижая себя самообвинением. В ситуациях успеха отметим склонность к гедонизму, на что указывает высокий средний балл по дезадаптивным соматическим стратегиям поведения в ситуациях приносящих удовлетворение.

### Вторая экспериментальная группа

По сравнению с первой группой (таблица 2) эти испытуемые более гибки в поведенческих стратегиях, отсюда некоторая уступчивость в социальном взаимодействии, менее выраженное влияние принципов, гибкость установок и вероятная робость в отстаивании своих интересов. Эмоциональная сфера представлена развитой способностью к симпатии, сочувствию, сопереживанию. Свойственно художественное восприятие мира. По некоторым характеристикам девушки данной группы находятся между первой и третьей группами, к примеру, по параметру Кеттелла "Уверенность - Тревожность", более спокойны по сравнению с первой группой, но гораздо впечатлительнее и тревожнее респонденток из третьей группы.

Данные методики СКП отчасти подкрепляют выводы, сделанные по тесту Кеттелла: у девушек второй группы меньше чувствительность к несвободе и стремление к действенности, эта тенденция вполне сопоставима с излишней гибкостью в установках и робостью в отстаивании глубоко личных интересов. По анкете ОСПЗС фиксируем широкий диапазон адаптивных поведенческих стратегий в трудных ситуациях (более равномерное распределение выборов). Преобладают соматические (физическая под-

Таблица 2

Статистические тенденции между выделенными группами по использованным методикам (U - критерий Манна-Уитни).

Наименование шкал	1 гр.	2 гр.	3 гр.	Уровень значимости $p > 0,05$
	Средний ранг			
Подчиненность – Доминантность (Кеттел).	29,5	20,36		0,32
Робость – Смелость (Кеттел).	28,69	20,69		0,62
Практичность – Развитие воображения (Кеттел).	29,31	20,44		0,37
Уверенность в себе – Тревожность (Кеттел).		33,25	23,56	0,27
Подверженность чувствам – Высокая нормативность поведения (Кеттел).	25,46		16,4	0,16
Робость – Смелость (Кеттел).	24,27		17,02	0,54
Уверенность в себе – Тревожность (Кеттел).	25,31		16,48	0,19
Низкий самоконтроль – Высокий самоконтроль (Кеттел).	25,69		16,28	0,12
Интернальность межличностная (УСК).	24,19		17,06	0,58
Чувствительность к несвободе (СКП).	к 28,54	21,72		0,80
Стремление действенности (СКП).	к 28,71	21,66		0,71
Устойчивость принципов (СКП).	22,42		16,54	0,73
Стремление действенности (СКП).	к 23,04		16,23	0,37

Таблица 3

Таблица средних показателей по методике ОСПЗС

Типы стратегий	Адаптивные стратегии в трудных ситуациях (n=70)			Деадаптивные стратегии в трудных ситуациях (n=70)		
	1 группа (12 чел)	2 группа (34 чел)	3 группа (24 чел)	1 группа (12 чел)	2 группа (34 чел)	3 группа (24 чел)
Соматические	2,33	2,52	1,79	1	0,85	0,58
Отношение к работе	3,16	2,26	2	0,92	1,17	0,83
Отношение к другой деятельности	1,92	2	1,66	0,76	0,70	0,29
Отношение к людям	0,06	2,23	2,20	0,53	0,5	0,58
Внутренний мир – непосредственное реагирование	2,46	2,23	2,45	1,53	1,14	0,58
Внутренний мир – опосредованное реагирование	0,06	2,52	2,29	1,46	1,02	0,75
Сумма	14	13,85	12,41	6,23	5,41	3,62

вижность, умеренность в отдыхе, телесных и "гастрономических" удовольствиях) и направленные на внутренний мир (необходимая рефлексия, поиск решений, обращение к книжной мудрости, остротность). Соотношение адаптивных и деадаптивных стратегий примерно 2:1 (Таблица 3). Деадаптивные стратегии в трудных ситуациях распределены примерно одинаково, что также свидетельствует о широком диапазоне предполагаемых действий в соответствующих ситуациях. Лидируют здесь "Отношение к работе" (работа на износ, до полной апатии, слабая саморегуляция и т.д.) и стратегии, связанные с внутренним миром (выход от проблем. пустое теоретизирование. "ожидание казни"

и пр.). Соотношение стратегий поведения в ситуациях, приносящих удовлетворение, примерно 1:1 с небольшим уклоном в деадаптивность, может свидетельствовать о смешанности стратегий поведения в подобных ситуациях и возможном предпочтении деадаптивной (гедонистической в широком смысле) реакции на успех (таблица 4).

#### Третья экспериментальная группа

Для девушек данной группы характерны: условное соблюдение социальных норм; попустительство во взаимоотношениях, "всеядность" при выборе круга общения, самоуверенность вкупе с безмятежностью относительно результата собственной дея-

Таблица 4

Таблица средних показателей по методике ОСПЗС

Типы стратегий	Адаптивные стратегии в ситуациях приносящих удовлетворение (n=70)			Деадаптивные стратегии в ситуациях приносящих удовлетворение (n=70)		
	1 группа (12 чел)	2 группа (34 чел)	3 группа (24 чел)	1 группа (12 чел)	2 группа (34 чел)	3 группа (24 чел)
Соматические	2,23	1,58	1,54	2,33	2,41	2
Отношение к работе	3	2,14	1,70	3	2,70	2,45
Отношение к другой деятельности	2,6	1,94	1,29	2,6	2,58	1,35
Отношение к людям	2,15	1,76	1,91	2,15	2,44	2,54
Внутренний мир – непосредственное реагирование	2,6	2,11	2	2,6	2,76	2,45
Внутренний мир – опосредованное реагирование	3,46	2	2,08	3,46	3	2,45
Сумма	16	12	10,54	16,07	16	14

тельности, реактивность в использовании жизненных возможностей (потребление готового), вероятно эмоциональная черствость и при этом конфликтность представлений о себе (все по Кеттелу, таблица 2). Относительно ценностных ориентаций, выявленных с помощью СКП, можно говорить, что у испытуемых третьей

группы, по сравнению с первой группой, меньшая чувствительность к несвободе и более слабое стремление к действенности. Используя данные ОСПЗ, отметим у респонденток самый широкий диапазон поведенческих стратегий в трудных и успешных ситуациях (см. таблицы 3,4), а также наиболее "выгодное" соот-



ношение адаптивных и дезадаптивных стратегий в трудных ситуациях - 3:1. Согласно интерпретации Е.А. Коржовой, последние два фактора играют ключевую роль в устойчивости психического самочувствия при преодолении положительных и отрицательных событий жизни [6]. Преобладающей адаптивной стратегией в трудных ситуациях является "Внутренний мир - непосредственное реагирование", что говорит о способности мобилизоваться в нужный момент, применить внутренние резервы. Среди дезадаптивных стратегий в ситуациях успеха преобладает "Отношение к людям" - потакание, растворенность в других. Соотношение адаптивных и дезадаптивных стратегий в ситуациях приносящих удовлетворение - 1:1 с небольшим креном в дезадаптивность, что свидетельствует так же, как у первой и второй групп о некоторой смешанности реакции на успех.

Анализ данных, полученных при помощи проективных методик, выявил в целом одинаковую ценностную направленность. Девушки среди главных приоритетов в жизни отметили любовь,

дружбу, искренность, взаимопонимание, доверие, духовность, развитие, жизнь и дружно отвергли лицемерие, ложь, несправедливость, предательство, злость, смерть, болезнь, одиночество (методика "Четыре вопроса"). Однако в автобиографических рассказах на тему "Я-личность!", где респонденткам предлагалось описать ситуацию, лично значимую для них, намечается следующая тенденция: девушки первой экспериментальной группы связывали свою личность с внутренним преодолением, приобретением нового опыта или качества, саморазвитием, а девушки третьей группы значение придавали конечному результату своих действий, т.е. достижению, демонстрируя больший прагматизм (таблица 5).

Суммируя все представленные данные, мы можем констатировать следующее. У принявших участие в эксперименте девушек выявлена приверженность к определенным видам автобиографической практики. Наиболее распространены устные, такие как исповедальная беседа и обращение к фотоальбомам, далее идут личные дневники и автобиографии. Испытуемых первой экспериментальной группы привлекают исповедальный потенциал автобиографической практики (дневники, доверительное общение), тогда как для испытуемых второй и третьей групп автобиографический дискурс в основном как форма самовыражения, самопрезентации.

Проективные методики указывают на наличие общих ценностей, при этом оценка поступка может быть представлена с точки зрения внутреннего преодоления (в основном первая группа) или достигнутого результата (в основном третья группа).

Индивидуально-психологические особенности респонденток, вкупе с указанными предпочтениями в автобиографической практике ценностях и поступках возможно представить в виде определенных личностных приоритетов, которым они субъектно ответчивы:

- I экспериментальная группа - внутренний мир, преодоление, личностный смысл.
- II экспериментальная группа - внутренний мир другого, эмпатия, эмоциональный комфорт.
- III экспериментальная группа - внешний мир, "мейн-стрим" (общее течение, модные тенденции), достижение.

Таким образом, на данном этапе исследования мы заключаем следующее: автобиографическая практика может выступать одним из средств (и показателей) развития субъектности, критерии субъектности взаимосвязаны с различными формами автобиографической практики.

Библиографический список

1. Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005.

2. Личность и бытие: субъектный подход: Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябинина. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2008

**Таблица 5**

**Примеры автобиографических рассказов с направленностью на преодоление и достижение.**

Условия	Состояние	Действие	Результат действия.	Семантика поступка
«Я обнаружила, что буду заниматься одна с 2-мя группами дошкольников».	«Мне было безумно страшно».	«Я вошла в класс и подумала: «Если я сегодня не справлюсь, мне нечего делать на этой работе».	«Все было довольно не страшно. Теперь я точно знала, что могу работать».	Преодоление.
«Девушка стояла на крыльце, скорчившись от боли, но никто не обращал на нее внимание».		«Взяв ее под руки, мы повели ее домой».	«После этой ситуации я задумалась, насколько нам бывает наплевать друг на друга».	Преодоление.
«Увидела кошелек и захотела взять денежку, знала, что на нее можно купить что-нибудь вкусное, соблазнительное. С тех пор я испытывала соблазн взять что-нибудь (чужое). Бороться было трудно».	«Жить так больше не могла и решила побороть это желание».	«Сначала перестала брать чужое, старалась не лгать другим, затем вернула то, что брала ранее».	«Это был трудный путь. Я рада, что его прошла».	Преодоление.
Выступление на концерте.		«Девочка заболела и я решила выйти и выступить за нее и сделала это хорошо».	«В этот момент почувствовала себя личностью»	Достижение.
«У меня возник конфликт с одной из одноклассниц... все претензии по этому поводу были адресованы не мне, а моей подруге, которая не была причастна»	«Захотелось выяснить почему именно так...»	«Я внесла ясность и все стало на свои места».	«Я поняла, что это был хороший поступок, я не даю в обиду подругу...»	Достижение.
«...В автобус зашла бабушка, очень пожилая...»		«Я уступила место...»	«В тот момент я поняла, что добрые дела облагораживают человека».	Достижение.



3. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007 (Методология, теория и история психологии).
4. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина - СПб.: Алетейя, 2001.
5. Карпинский, К.В. Человек как субъект жизни. - Гродно: ГрГУ, 2002.
6. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Издательство "СОЮЗ", 2002.
7. Митькин, А.А. Субъектность человека грани и границы // Психологический журнал, 2008. - Т. 29. - Ч. 1. - №3.
8. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. - М.: ПЕРСЭ, 2002.
9. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003 (серия Мастера психологии)
10. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005.
11. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. - СПб.: Питер, 2008 (Серия "Мастера психологии").
12. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. - М.: Школьная пресса, 2000.
13. Эриксон, Эрик Х. Идентичность: Юность и кризис: пер. с англ. / под ред. А.В. Толстых. - М.: Прогресс, 1996.
14. Нуркова, В.В. Свершенное продолжается. Психология автобиографической памяти личности. - М.: Изд-во УРАО, 2000.
15. Социокультурные детерминанты и мотивационные основы развития личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ Владимира Григорьевича Леонтьева / под ред. Н.Я. Большуновой, О.А. Шамшиковой. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010.
16. Большая энциклопедия психологических тестов. - М.: Эксмо, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 894. 321

**Ф.Ф. Хасанова**, докторант ТГГПУ, г. Казань, Республика Татарстан. E-mail: hasfar@kazandom.ru

## АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ТАТАРСКИХ ПОЭТОВ В ОСМЕЯНИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

В работе анализируется лирическая сатира в стихах современных татарских поэтов. Указывается, что на протяжении последних десятилетий заметно повысилась репутация писателей, запечатлевавших бытие как дисгармоничное явление с безысходно-мрачными умонастроениями.

**Ключевые слова:** юмор, умозаключение, ассоциация, афоризм, аллегория, символ, метафора, лирическая сатира.

Сегодня для завоевания симпатии народа (электората) каждый дальновидный политик использует в своих выступлениях острое словцо, шуточный ответ на заданный вопрос. Известно, что чувство юмора помогает найти общий язык с аудиторией, также немаловажную роль играет и для роста политического рейтинга. В борьбе за признание народа нелишне и умение пошутить над собой. Недаром в нашей стране многие не прочь привести фразу политика В.Черномырдина, превратившуюся в невольный афоризм: *"Хотели как лучше, а получилось как всегда"* [1]. Иногда публика недолюбливает политиков, но и не испытывает раздражения к тем, кто обладает чувством юмора. Таким образом, сложные умозаключения у находчивых политиков превращаются в афоризмы. Примером может служить такое выражение политика Г. Явлинского: *"Долг в тысячу рублей - моя проблема, а долг в миллион рублей - ваша"*.

Однако не следует забывать, что умение шутить требует настоящего таланта и большого ума. Недаром татарский поэт Шаукат Галиев ставит такое требование к юмору, чтоб он *"был и не слишком соленым, и не пресным (безвкусным), и не интересным, и не ниже всякой критики, и не ниже пояса, чтоб не унижал человеческое достоинство, и не стал сам ничтожным"* (подстрочный перевод - Ф.Х.). Сатира требует еще более серьезного отношения к себе. Недаром поэт Гамиль Афзал писал: *"В лирике я расцветаю и в шутку, и в серьез, а сатиры я побаиваюсь и в шутку, и в серьез"* (подстрочный перевод - Ф.Х.). В стихотворении "И вот так мы живем..." поэту Ренату Харису даже удается дать характеристику всеобщего смеха людей, живущих в России. Он пишет: *"Оглядевшись вокруг, замечаем, что смеха-то, смеха... Разоряясь смеемся, смеясь помираем... Утеха!..."* (перевод И.Тертычного) [2, с. 102].

В стихах поэта Рустема Акбегета показана даже особенность "смеха по-татарски". Он пишет: *"Рыдать бы надо, мы смеемся. Смех лучше плача, знаем это, растрепать бы в клочья, а мы с почтением заходим, по правилам приличия. Мы это тоже знаем"* (подстрочный перевод - Ф.Х.).

Исходя из выше сказанного, становится ясно, что такие понятия, как юмор, сатира были актуальны всегда, и сегодня они не сдают позиции, в перспективе возможно возникнет необходимость в отдельном поэтико-литературном исследовании афоризмов как политиков, так и произведений татарских поэтов. Уровень проблематичности избранной темы объясняется тем, что на протяжении последних десятилетий заметно повысилась репутация писателей, запечатлевавших бытие как дисгармоничное явление и склонных к универсализации трагизма, к скептицизму и пессимистическим, безысходно-мрачным умонастроениям.

Анализ текстов стихов и ответы на вопросы, какие явления действительности становятся объектом высмеивания в татарской поэзии, какие поэтические приемы при этом наблюдаются у современных поэтов, особенности сатиры начала XXI века - и представляют собой цель этого исследования.

Известно, что татарская литература берет свое начало от фольклора и мифологии [3], [4]. А татарский фольклор всегда отличался изобилием юмора. Этот юмор носит нравоучительный характер, предупреждает об осторожности в обращении с такими остротами, как уничтожающий смех и злая шутка. Недаром народ говорит: *"Смех идет улыбаясь, но догоняет и преследует"*.

Современные поэты не забывают предупреждение народной мудрости. Каждый из них по-своему находит способ проявления комического в искусстве. Например, у Равиля Рахмани - язвительная насмешка или открытый сарказм, у Рената Хариса - аллегория и символы, у Ранифа Шарипова - эзоповский язык, а у Зульфата Хакима осмеянием обличаются порочные явления личного быта.

Отличительной чертой Р.Хариса, как было отмечено, является аллегория, принимаемая форму политической загадки. Как верно замечает исследователь О. Воронушкина, *"скрытый смысл аллегории характеризуется однозначной постоянной определенностью и раскрывается не непосредственно в художественном образе, а лишь путем истолковывания содержащихся в об-*

разе явных или скрытых намеков и указаний, т.е. путем подведения образа под какое-либо понятие (моральные, философские идеи и т.д.)" [5, с. 25]. Отсюда вытекает необходимость исследования такой высшей формы метафорического выражения, как симфора - образ не названного прямо предмета. В стихотворении "Эх, времена!" называются такие предметы, как обоз, возница (кучер), колеса, лошадь, вожжи, телега. При помощи лексических средств поэт создает ассоциацию с обозом, с трудом ползущего по дороге. Впечатляет философия автора, он дает своеобразный ответ, вернее предположение: *"Быть может, виновен возница, а вовсе не лошадь? Что толку на лошадь браниться, быстрее - не может"*. Картина заставляет читателя напряженно вдуматься в идею произведения. Но прямого ответа-отгадки нет в самом стихотворении. Ответ вынесен в заголовок. Так проявляется политический характер созданного художественного образа - современной общества России. Стихотворение написано в 1996 году, но звучит актуально и сегодня. Рекомендации по ускорению хода перемен заявлены были поэтом задолго до 1996 года (1887 г.) в поэме "На повороте". Уже тогда поэт предостерегал: *"до поворота (середина 80-х годов XX века) мы скользили по гололеду, но рвались к цели, считали, что своим транспортом, своей дорогой идем, но выехали не куда хотели"*. Далее лирический герой решительно заявляет о том, что *"скорее повернуть необходимо в делах, мечтах и мыслях - только так доедем мы до цели невредимо"*. В поэме аллегорический образ обоза (воза) приобретает символическое значение непростой судьбы страны. В перестроечные годы ошибки "новаторов" поэт объясняет "скользкостью", ненадежностью выбранного пути. В поэме часто встречаются такие художественные детали, как тяжело ступающие лошади; не моргающие оком кони, ждущие, чтоб управляли с толком; кучер, бестолково дергающий вожжи.

В поэме автор часто делает лирические отступления. В них он беседует с читателем, темой разговора становится дружба народов, в частности, родство татар и чувашей [6, с. 336].

Поэма "На повороте" напоминает об аресте Владимира Ульянова в 1887 году и высылке его в Кокушкино (1987 год - событие столетней давности). Лирический герой занимает место кучера на козлах, в повозке Мария Александровна, Володя, Маняша, а сзади на конях жандармы сопровождают процессию. Дорога в Кокушкино превращается в аллгорию исторического пути России в конце XX столетия.

События 1887 года - тема совсем неподходящая для эпохи начала перестройки, и читателям не до книг. В эпоху "великого дефицита" человек озабочен житейскими хлопотами, поэтому вызвать читательский интерес необычайно трудно. Автору нужен собеседник, которого он должен увлечь, сделать своим единомышленником. Возникает необходимость подготовить его самому поэту, так в произведение вводится "воображаемый читатель".

Соотношение понятий "читатель-адресат" рассматривается учеными Германии Х. Яуссом [7, с. 79] и В. Изером под названием "рецептивная эстетика" уже в 1970-е годы [8, с. 7, 9]. В этом направлении известны труды ученого М.Наумана. Выше названные ученые рассматривают произведение искусства с двух сторон. С одной стороны, произведение объясняется как результат творческого креативного начала. С другой стороны, как рецептивная, то есть воспринимаемая, создающая впечатление сфера. Таким образом, в центре атмосферы произведения оказывается не автор, а адресат. Адресата ученые называют "имплицитным читателем", то есть предполагаемым, невыраженным читателем [9, с. 149]. При этом потенциал воздействия автора должен быть чрезвычайно высок, а структура текста рассматривается как апелляция к читателю, что характерно для многих произведений татарского поэта Р. Хариса.

Симфора в соединении с иронией рождает неповторимую поэтическую окраску в стихотворении "Закрыв глаза...". Поэт пишет: *"Сплести бы из сияния глаз серебряную нить, не заметил, как сплел железную цепь. Привязал свою жизнь к этой цепи, тяну сквозь эпохи, как сани. Сменяются вожжи друг за другом, только полозья моих саней скрепят"* (подстрочный перевод - Ф.Х.). Уместно было бы признать, что эмоциональное воздействие образов в произведениях Р. Хариса значимее, чем сами образы. Его сатиру отличает самобытность.

Проанализировав произведения ряда татарских поэтов, приходим к такому выводу: критика в них носит общий характер, она без сильной эмоции, не обращена на определенное лицо или черты характера человека, но имеет социальную направленность. Среди современной поэзии заметно от других отличается творчество Р.Хариса. У него как бы меняются задачи, которые ставятся перед словом, у него слово не изображает и не описывает, а внушает определенное настроение, намекает на то, о чем нельзя рассказать открыто. Поэт критикует адресно, предъявляя высокие требования к личности руководителя (в произведениях - "вожака").

Сила такого эмоционального воздействия проявляется в стихотворении "Караван". В нем имеет место противопоставление образов руководителя и его подчиненных. На первый взгляд, речь в произведении идет о путниках и сбившихся с пути вождах. Однако и путники сами делятся на "путных" и "беспутных". Образ "путных" очевиден. А портрет "беспутных" таков: "околевший кот", "обломок знамени", "пьяная мораль", "мертвая мечта". При этом строфа заканчивается многоточием, символизируя незавершенность перемен: *"Что заплутавшие вожжаки будут врать каравану?"*.

Изображение объективной реальности при помощи символов и аллегорий наблюдается и у поэта Ранифа Шарипова. Его произведение называется тоже "Обоз" (Телега). Несмотря на одинаковые названия обоих произведений ("Арба") Р. Хариса и Р. Шарипова, имеются и существенные различия. У Р. Хариса жизнь предстает как единое целое в неразрывном единстве положительного и отрицательного начал. У Р. Шарипова есть "мир богатых" и "мир бедных, жалких". Тем не менее символические образы у них сходны. Воз, лошадь, гнилые колеса, разбитая дорога, пьяный кучер, возница, кляча, боящаяся кнута, беззубые рта. Р. Шарипов использует много метафор, метонимии, усиленные эпитетами. А у Р. Хариса часто встречается аллегория. При этом вожак у него представляет собой или политика, или общественного деятеля, может быть, депутата, одним словом, человека власть имущего. Следственно, и среда его обитания люди не бедные. У Р. Шарипова в "обозе" сидят люди, оказавшиеся "на дне". Это безработные, бомжи, алкоголики, преступники. У них тоже есть вожак. Он представлен в образе кучера. Если путник у Хариса или "путный", или "беспутный", то у Шарипова только "нищий, с бутылкой в руке", он других вариантов не рассматривает. Следовательно, у читателя напрашивается вывод: Р. Шарипов преимущественно пишет о темных сторонах жизни, а Р.Харис оставляет место оптимизму.

Нельзя не заметить отношение обоих поэтов к символу крови. У Р. Хариса в поэме "На повороте" кровь связана со смертоносными игрушками, лазерными пушками, людской скорбью и горькими муками планеты. У Р. Шарипова этот символ крови связан с непривычным, новым образом обоза, телеги, наполненной кровотокающими телами людей. Причем эти раны получены не на войне. Эти люди сами себя обрекли на пролитие крови.

Символические детали становятся способом отражения реальной действительности и у поэта Зульфата Хакима. Система образов стихотворения "Аркан" позволяет сделать вывод, что у лирического героя нет возможности освободиться от пут, бечевы судьбы. Лексическую основу стихотворения составляют такие рифмующиеся каламбуры как *калкан* (щит), *аркан* (твоя спина), *ал кан* (алая кровь), *аркан* (аркан). Основная мысль заключается в мучительных раздумьях лирического героя о причинах нападения вероломных друзей, о том, что только щит и меч заслонили его от предательских ударов в спину. Герой приходит к выводу, что его шея стянута арканом друзей и у него не остается веры в освобождение.

Таким образом, в поэзии указанных авторов встречаются общепринятые образы, как обоз, телега (арба), возница, которые дают возможность выразить идею сложности и предельной трудности бытия. Вместе с тем поэты предпочитают передавать свои умозаключения в виде "воспитывающего смеха". Даже там, где звучат политические мотивы нет гневного уничтожающего адресного бичевания. Объектом сатиры становятся и такие общественные и человеческие пороки, как пьянство, зависть, равнодушие. Также присутствует смех над собой. При этом поэты бе-

руг на вооружение такие выразительные художественные средства, как аллегория, сатира, символ, эзопов язык, юмор.

В заключение следует отметить, что татарским поэтам присуще ассоциативное мышление, то есть в понятиях, нередко дале-

ких друг от друга, даже контрастных, ими найдены соответствия, помогающие рождению новых образов. Ассоциации по сходности предметов или явлений заставляют читателя задуматься о более важных понятиях, причинах, породивших их.

Библиографический список

1. Афоризмы российских политиков. <http://www.chtoikak.com/index.php?id=896>.
2. Харис, Р.М. Испивший молнию: книга стихов и поэм / Ренат Харис; вступ. сл. Николая Переяслова. - Казань: Татар. кн. изд-во, 2007.
3. Современная татарская поэзия / сост. Л. Газизова, С. Малышев. - Казань: Татар. кн. изд-во, 2008.
4. Татарская поэзия: вторая половина XX века / Пер. с татар. Р. Бухараева. - Казань: Магариф, 2008.
5. Воронушкина, О.В. Отличительные черты реализации двойного смысла в аллегории и метафоре // Мир науки, культуры, образования. - Горно-Алтайск: РМНКО. - 2009. - № 5 (17).
6. Iser W. Der Akt des Lesens. Theorie aesthetischer Wirkung. Munchen, 1976.
7. Яусс, Х.Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое лит. обозрение. - М., 1995. - № 12.
8. Хасанова, Ф.Ф. Посвящения чувашским поэтам в современной татарской литературе // Вестник Чувашского университета. Серия "Гуманитарные науки". - 2009. - № 3.
9. Хализев, В.Е. Теория литературы: Учебник. - М.: Высш. шк., 2002.

Статья поступила в редакцию 05.08.10

УДК 159.923:18

**Б.А. Нурумов**, асп. НГПУ, г. Павлодар, Республика Казахстан; **Н.Я. Большунова**, д-р. психол.наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск; **Г.К. Даржуман**, канд. биол. наук, доц. ПГПИ, г. Павлодар, E-mail: baur\_abl@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ СПОСОБНОСТИ К ПОНИМАНИЮ ЖИВОПИСИ И СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА И ОБРАЗА

В работе рассматривается проблема формирования эстетических ценностей как один из ведущих критериев уровня развития ценностных ориентации в сознании личности.

**Ключевые слова:** ценности, эстетические ценности, эстетическая мотивация, восприятие, целостное восприятие цвета, уровень понимания искусства, эмоциональное впечатление, эстетический эмоционально-выразительный образ.

Становление эстетических ценностных ориентаций предполагает рациональное оценивание, связанное с осознанием побуждений, мотивов, поступков, что и составляет когнитивную основу элемента эстетических ценностей. Важное место в структуре ценностей принадлежит и поведенческому элементу. При этом следует подчеркнуть, что названный элемент представляет собой "практическое выражение" ценностных ориентаций, учет реальных возможностей личности в данной деятельности.

Согласно "Краткому словарю по эстетике" качества любой художественной ценности - это гармоничность и композиционная стройность, выразительность и вынута художественного языка, завершенность, единство формы и содержания и т.д. Она есть также органическое единство значений и смыслов, воплощенных в данном художественном произведении (смыслообразующая функция ценностей) [1, с. 127].

Л.Д. Рондели отмечает следующие особенности народного прикладного искусства: единство декоративно-изобразительной и утилитарной сторон произведения, коллективный характер, не исключая самобытности автора, огромная роль преемственности и традиций. "Народное искусство отражает не внешний облик окружающего мира, а внутреннюю жизнь народной души, глубины народного духа. И действительность у мастера получается преображенной в поэтически-фантастическом духе" [2, с. 9].

И наконец, формирование эстетических ценностей личности происходит в условиях взаимодействия мировой и национальной культур. И хотя общечеловеческие мотивы признаны ведущими в структуре общественного сознания и поведения, влияние национальных особенностей нередко оказывается решающим фактором, который во многом определяет облик человека. Феномен национального в процессе социализации поставил перед социологией вопрос о поиске новых резервов его сочетания с общечеловеческими ценностями, привел к необходимости более глубокого понимания социально-психологических механизмов признания особого места в общественной жизни каждого народа, каждой нации и народности и каждого отдельного их представителя [3, с. 235].

В процессе становления эстетических ценностей взаимосвязи между элементами, их конкретное содержание могут быть различными, это и обнаруживается в характере эстетических ценностных ориентаций личности. В итоге эстетическую ценность можно определить как избирательное отношение личности к явлению-ценности, имеющие результатом овладение явлением в процессе деятельности.

Эстетические ценностные ориентации являются характеристикой личности. Процесс их развития длителен и многоступенчат. Для школьника он организуется, прежде всего, целенаправленным воспитательным воздействием школы.

Любовь детей к цветам "активной стороны" проявляется и в их рисунках. В работе В.С. Мухиной [4, с. 320] показано, что дети дошкольного и младшего школьного возраста чаще всего используют в своих рисунках с характеристиками "яркий", "светлый", "чистый". Предпочтение их настолько выражено, что дети стараются использовать эти цвета при рисовании как можно чаще, что, в свою очередь, приводит, с точки зрения взрослого наблюдателя, к нереалистическому изображению. Так возникают красные и желтые дома, самолеты, люди, деревья и т.д. Мрачные, холодные, темные тона используются детьми (особенно до 5 лет) только в тех случаях, когда взрослый просит их нарисовать нечто нелюбимое и неприятное для ребенка. При этом дети могли давать пояснения типа: "черное - грязное - некрасивое".

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности ребенка является ролевая игра. Значение игровой деятельности в морально-этическом развитии ребенка подробно раскрывается в классических исследованиях Л.И. Божович, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, С.Г. Якобсона и др. В процессе ролевой игры посредством идентификации происходит усвоение критериев этической оценки, по которым ребенок осуществляет выделение социально одобряемых ценностей. Образцами поведения для детей при этом служат прежде всего взрослые, их поступки и взаимоотношения. Ролевая игра служит также и формой апробации усвоенных ценностей в самых различных ситуациях, что является

необходимым условием реального включения их в собственную ценностную систему. Кроме того, Дж. Мида, через принятие ролей детская игра служит моделью процесса познания отношения к себе со стороны других людей, основой развития рефлексии [5, с. 60].

Важную роль в формировании индивидуальной системы ценностей играет учебная деятельность. По словам Й. Лингарта, в зависимости от содержания и способа учения может измениться не только темп, но и направление всего психического развития, а сама деятельность учения выступает в качестве условия и фактора этого развития [6, с. 452].

Становление у школьников эстетических ценностей, которые определяют направление и содержание деятельности и активности, критерии оценок и самооценок, начинается в подростковом возрасте. В младшем школьном возрасте лишь выделяются личные ценности, происходит их эмоциональное освоение, закрепляющееся в практической деятельности и постепенно входящее в правильное мотивационное выражение. В старшем возрасте стабилизируются основные психологические характеристики личности. При этом многообразие общественных явлений приобретает систематизированный, обобщенный характер и отражается в сознании старшеклассника в виде понятий и ценностей. Именно в этот период эстетические ценности оказывают существенное влияние на формирование социально ценных отношений старшеклассников, на выбор ими социально значимой деятельности после школы, на формирование их нравственной активности. Именно поэтому педагогические организованные процессы формирования нравственной активности и ценностных ориентаций личности должны рассматривать в тесной зависимости.

Эстетические ценности являются характеристикой личности, сформированной в психологическом и социальном плане. Процесс их развития длителен и многоступенчат. Для школьника он осуществляется, прежде всего, в условиях целенаправленной развивающей работы с детьми. Одним из важных факторов такой работы является становление способности к целостному восприятию цвета.

Надо отметить, что одной из самых распространенных и хорошо известных методик изучения эстетических ценностных ориентаций личности являются методы ранжирования и сравнения, которые могут дать не только представления о жизненных приоритетах и предпочтениях личности, но и весьма значимую информацию о каких-то позитивных или негативных тенденциях ее развития [7, с. 17].

Исследование школьников экспериментальной группы (образовательные школы: гимназия № 3 и № 22 г. Павлодара) по методике "Впечатление" (Полуянов Ю.А.) показало, что более высокому уровню развития способности к целостному восприятию цвета соответствует, в основном, и более высокий уровень понимания искусства.

Методика "Впечатление" Полуянова Ю.А. предполагает определение уровня понимания картины через отношения испытуемых к художественному образу. При высказывании детей о картине при кратковременной экспозиции отражается эмоциональное состояние и впечатление от картины, или воспоминание отдельных деталей.

При неограниченном времени наблюдения субъективный образ строится на основе восприятия всей картины. После долговременной экспозиции можно установить реально сложившийся уровень понимания детьми искусства изобразительной деятельности. В высказываниях выделяются особенности картины, которые стали темой обсуждения.

До специально организованного обучения у большинства учащихся экспериментальной и контрольной групп были отмечены III уровень понимания искусства. Для которого характерно следующее: в результате кратковременной демонстрации картины (не более 2 секунд) учащиеся могли воспринять общее эмоциональное ее содержание; при долговременной демонстрации картины (неограниченно) учащиеся перечисляли отдельные объекты, объясняя их лишь с точки зрения функциональности предметов. Например, при демонстрации иллюстрации картины советского художника В.Бакшеева "На окраине города Касимо-

ва" (1948 г. Ярославский областной художественный музей), где на левой части картины изображены два дома с оранжевыми крышами и общей оградой, деревом с правой стороны композиции и желтым лесом на заднем плане, дети после кратковременной экспозиции утверждали, что на картине художник изображает деревню летом. При долговременной экспозиции, дети утверждали, что "на картине осень: деревья и трава желтые, крыши домов оранжевые".

По итогам первого и второго года обучения учащиеся экспериментальной группы стали показывать значительно более высокие результаты по уровню развития понимания искусства, в сравнении с учащимися контрольной группы. Анализ данных учащихся контрольной группы показал появление у них способности к восприятию отдельных частей внутри целостной картины. Учащиеся после кратковременной экспозиции иллюстрации картины французского художника Жана-Батиста Симеона Шардена "Мыльные пузыри" (Нью-Йорк. Музей Метрополитен) правильно говорили, что человек на картине занят выдуванием пузырей. При долговременной экспозиции описания учащихся были более подробными, но не противоречили первоначальному образу: "Человек опирается на горячие кирпичи и наклонился вниз. Здесь он выдувает стекло. Значит он стеклодув".

Результаты обследования учащихся экспериментальной группы показывают, что вместе с развитием способности к целостному восприятию цвета приходит развитие понимания искусства.

Анализ данных помогает раскрыть психологические особенности развития у учащихся понимания художественной композиции. До обучения из 176 учащихся экспериментальной группы 88% имели (самый низкий) III уровень развития способности к целостному эстетическому восприятию, 12% учащихся имели II уровень развития.

Развивающий эксперимент строился следующим образом.

На первом этапе учащиеся соединяли изображения различных объектов в общий замысел рисунка. Это способствовало тому, что они могли выделить отдельные части картины в общую связь композиционного строя. Мы можем отметить, что на этом этапе еще не наблюдался существенных изменений в развитии целостного восприятия: учащиеся пока не могут одновременно воспринимать картину целиком и связывать различные объекты в общий композиционный строй.

На втором этапе обучения учащиеся осваивали целостное восприятие цвета. По данным методики "Чужой цвет" (Полуянов Ю.А.). Эта методика позволяет диагностировать уровень способности к цветовому восприятию на плоскости композиции. Для эксперимента в этой методике применяются детали аппликации с разным цветом и насыщенностью, совпадающие по очертанию с изображенным предметом. Так как цветные детали имеют разную степень трудности, то по соотношению правильных ответов и общего количества проб можно определить уровень развития эстетических способностей к целостному восприятию.

По результатам исследования у 24% учащихся имелся III уровень целостного восприятия, у 69% учащихся был определен II уровень, а у 7% учащихся - I уровень (самый высокий).

Анализируя данные исследования по методике "Впечатление" можно отметить, что школьники достигли больших результатов в понимании образного содержания произведений живописи. При описании картин различных художников, учащиеся характеризовали общую выразительность цветового решения, что позволяло актуализировать ее смысл и в целостный образ. В результате им удалось верно определить эмоциональное впечатление композиционного строя картины.

На третьем этапе учащиеся совмещали цвета в содержательное гармоничное сочетание. В результате по данным методики "Чужой цвет" уже у 47% учащихся выявлен самый высокий - I уровень развития способности целостного восприятия цвета, 51% учащихся имели II уровень, а 2% учащихся - III уровень.

Особенность восприятия произведений искусства учащимися с I уровнем целостного восприятия цвета состоит в том, что они сначала характеризуют общее эмоциональное впечатление, после этого раскрывают полноту композиции художника, его замысел с помощью сопоставления, композиционного решения. У учащихся появилась способность мысленно представлять раз-

вление действий на картине и посредством анализа художественной формы показывать замысел художника. Это доказывает способность учащихся ориентироваться на общие отношения, способствующие эстетическому и художественному развитию.

В результате первого и второго года обучения учащиеся экспериментальной группы значительно опередили учащихся контрольной группы по уровню развития целостного восприятия цвета и способности к созданию эстетического эмоционально-выразительного образа.

При  $\alpha = 0,05$  и двух степеней свободы  $\chi_{гр}^2 = 5,991$ . До обучения по обоим классам значение  $\chi_1^2 < 5,991$ . Это говорит о том, что учащиеся соединяли цвета в сочетании случайно. При втором обследовании учащиеся контрольных классов действовали так же ( $\chi_1^2 < 5,991$ ).

#### Библиографический список

1. Словарь "Краткий словарь по эстетике". - Москва: Просвещение, 1983.
2. Рондели, Л.Д. Народное декоративно-прикладное искусство. - М.: Просвещение, 1984.
3. Татков, М.М. Ориентация личности в обществе. - М., 2004.
4. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М., 1981.
5. Антилогова, Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности. - Омск, 1999.
6. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения. - М., Прогресс, 1970.
7. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. - М.: Рос. акад. наук. Ин-т психологии, 1998.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 821. 054. 7

*М.Н. Овчинникова, соискатель УрГПУ, г. Екатеринбург, E-mail: ovnmn@list.ru*

## ИДЕЯ ДУХОВНОГО СЛУЖЕНИЯ В СТИХАХ И ЖИВОПИСИ Е. Ю. КУЗЬМИНОЙ-КАРАВАЕВОЙ

В статье предпринят сопоставительный анализ образного воплощения религиозных исканий Е.Ю. Кузьминой-Караваевой в поэзии и в живописи. Отмечается влияние поэтики авангардистов на стилистику ее картин. Общим для поэзии и живописи является тяготение к обобщенности аллегории и притчи. Однако живопись более непосредственно, чем стихи, выявляет внутреннюю страстность матери Марии - необычной "монахини в миру".

**Ключевые слова:** модернизм, авангард, богоискательство, лирическая героиня, мотив, дискурс.

Рубеж XIX-XX веков стал тем временем, когда люди творческие пытались, демонстрируя "отвращение к прозе буржуазного мира", познать в поэзии, музыке, живописи "подлинную сущность предметов и явлений" [1, с. 7]. К феноменам этого времени с полным правом можно отнести поэта, мыслителя, художника, монахиню Е.Ю. Кузьмину-Караваеву.

Исследованию поэтического, религиозно-философского творчества Е.Ю. Кузьминой-Караваевой посвящены работы А.Н. Шустова, Г.И. Беневица, Е. Савкиной, Е. Богата и др. В центр нашего внимания мы поставили вопрос: насколько и каким образом связаны между собой в один узел богословская мысль, художественное слово и живопись матери Марии, как, взаимодействуя и взаимопроникая друг в друга, проясняют они характер лирической героини.

Уже первые произведения Е.Ю. Кузьминой-Караваевой объединены особым пониманием своего пути с "христианским уклоном". В сборнике "Скифские черепки" она открывает "дверь в заповедную природу славян, создаёт некую скифскую мифологию" [2, с. 7]. Многие поэты в это время направляют свои взоры на Восток. Так, поэт-символист А. Блок и футурист В. Хлебников сближаются в своём интересе к Востоку.

Параллельно с литературными опытами Е.Ю. Кузьмина-Караваева пробует себя в живописи. Акварель 1917 года "Горный путь" есть результат размышлений о христианском подвиге восхождения на высоты. Если в начале своего пути к Богу она писала: "Неизбежность заставила меня подняться на высоты", то в 1937 году, подводя итоги, уже монахиня мать Мария скажет: "Иисус стоит и ждёт, но людям дана свобода следовать за Ним

Следовательно, учащиеся стали составлять сочетания цветов, ориентируясь на определенное эмоциональное содержание. Таким образом, формирование эстетических ценностей личности связано непосредственно с такими психологическими факторами как обучение, воспитание, мотивация, деятельность и оценка. При благоприятных условиях обучения и воспитания в период школьного возраста у детей последовательно развиваются эмоциональное впечатление и оценка содержания произведения. Дети включают в восприятие картины знакомые жизненно важные стороны действительности. Такое понимание искусства в основе своей соответствует развитию художественной и эстетической направленности. На наш взгляд, все эти факторы тесно взаимосвязаны и именно их влияние способствует формированию эстетических ценностей личности.

или остаться у подножия горы" [3, с. 115]. И она начинает трудный путь восхождения:

Ещё не чётко в небе знак,  
Пророчество вещает глухо:  
Брат, верь: язык Святого Духа  
Огнём прорежет вечный мрак [2, с. 66]

Образы огня, пламени, горения, пожара занимают особое место в поэтическом дискурсе Е. Ю. Кузьминой-Караваевой. Во многих стихотворениях этой поры обнаруживаются общие мотивы: ветра, грозы, огня: "Взмывает ветер пыль с дороги...", "И свилось небо в пыльный свиток...", "Предвечный, гулкий, вещий шум...". Мотив горения, по мнению А. Ханзен-Лёве, является "выражением высшего воодушевления и энтузиазма... состояния высшей интенсивности жизни" [4, с. 304]. "Паронимическая связь слов "гора" и "гореть" также отсылают к возвышенной сфере небесного света" [4, с. 288]. Горный путь для Е.Ю. Кузьминой-Караваевой становится символом пути небесного, пути Господня, на котором она одолевает все тяготы и сомнения. В стихотворениях "Исход", "Вестники" звучит мотив смирения, полная отдача себя воле Бога: "Мой дух к мучению готов..." [2, с. 69], "Увижу ведущие к небу ступени, / Приму мой надмирный и вечный полёт" [2, с. 75], задаётся вектор от горизонтали к вертикали.

Акварели этого же периода: "Горный путь", "Добрый пастырь", "Ангелы трубящие" и др. представляют Е.Ю. Кузьмину-Караваеву совсем иной: натурой страстной, лишённой кротости и смирения. Она пользуется локальной цветописью. Чистые яркие цветовые пятна на тёмном общем фоне очерчены чётким де-

формированным контуром. Горы-треугольники на картинах сродни духовным треугольникам-горам В. В. Кандинского, "медленно движущимся вперёд и высь" [5, с. 23]. С картин на нас смотрят глаза разной величины на асимметричных кирпично-красных лицах героев - всё говорит о тяготении к авангарду, влиянии на технику письма творчества Гогена, которым Е.Ю. Кузьмина-Караваева увлекалась в юности. Акварели скорее напоминают эскизы, подготовленные для фресковой живописи, которая активно будет использована матерью Марией в эмиграции для росписи храма. Творчество этого периода будто подтверждает слова В.В. Кандинского, который писал в 1920 год: "...в наши дни различные искусства учатся друг у друга..." [5, с. 32].

Важное место в лирике Е. Ю. Кузьминой-Караваевой занимает образ Пастыря. В книге пророков и Псалтири более 20 раз используется образ Его и его стада. Встречается он также в Евангелиях и в Посланиях Нового Завета. Наиболее известное лирическое оформление мотива Пастыря нам предлагают первые строки 22 Псалма: "Господь-Пастырь мой; я ни в чём не буду нуждаться: Он покоит меня на злачных пажитях и водит меня к водам тихим, подкрепляет душу мою, направляет меня на стези правды ради имени Своего. Если я пойду и долиною смертной тени, не убоюсь зла, потому что Ты со мной; Твой жезл и Твой посох - они успокаивают меня" [6, с. 543-544].

В акварели Е.Ю. Кузьминой-Караваевой сложно узнать в молодом человеке Пастыря: ни нимба, ни креста на посохе нет. Лишь сам пастушеский посох в руках юноши да овцы, жмущиеся к нему, позволяют угадать библейский сюжет. Приближенный к зрителю первый план и условность пейзажа на втором плане, яркие цветовые пятна, однородная затуманенность лица и тела коричневым тоном вновь демонстрируют тяготение Е.Ю. Кузьминой-Караваевой к искусству авангарда.

Написанная в период 1913-1917 г. акварель "Пророки" также позволяет лишь догадываться, что в условных образах выписаны евангелисты. Землистые мрачные лица с резкими восточными чертами напряжены и спокойны одновременно. Нельзя не увидеть аналогии между этими акварелями Е.Ю. Кузьминой-Караваевой и "Евангелистами" Н. Гончаровой. Темные краски, статичность фигур, экспрессивно-драматичная манера письма - так проявляется реакция художника на разломный XX век, трагедию мировой войны и всемирный хаос. Статика героев этих полотен напоминает застывших "каменных баб".

В книге Е.Ю. Кузьминой-Караваевой "Стихи" (1937 г.) можно увидеть стихотворения, написанные в традиции жанра псалмов Давида. Мы не найдём в стихотворениях прямых переложений псалмов, хотя содержание лирических стихотворений напрямую соотносится с тематикой сакральных текстов, их композицией, стиливой окраской. В стихотворениях м. Марии усилен мотив богооставленности, духовного томления лирического субъекта, обнажённой тоски о Боге, вопль души, измученной тоской по России, предчувствие трагического конца. "Мать Мария не подражает образцам, потому что ощущает канон "изнутри", как естественный способ лирического самовыражения. Она продолжает древнюю традицию, насыщая жанр псалма обострённой эмоциональностью человека катастрофического XX века" [7, с. 384-385].

В отличие от канонических текстов, в стихотворениях м. Марии молитвенное высокое звучание часто связано с событиями личной жизни и глубоко интимно:

Принимаю Твоей же силой  
И кричу через силу: "Осанна!"  
Есть бескrestная в мире могила,  
Над могилою надпись: Гаяна.  
Под землей моя милая дочь,  
Над землей осиянная ночь.  
Тяжелы Твои светлые длани,  
Твою правду с трудом принимаю.  
Крылья дай отошедшей Гаяне,  
Чтоб лететь ей к небесному раю.  
Мне же дай мое сердце смирять,  
Чтоб тебя и весь мир твой принять [2, с. 148]

Образы могилы, земли, ночи связаны с мотивами смерти, тоски и материнского страдания (Е.Ю. Кузьмина-Караваева по-

теряет двух дочерей и сына). Но, несмотря на безмерное горе, она готова принять Бога, и это порыв явный, страстный: "Принимаю... / И кричу через силу: "Осанна!"

Мать Мария отделяла, как она пишет, "похотливую материнскую любовь", когда мать думает, "что достоинства её ребёнка несравнимы с достоинствами других детей, что его болезни гораздо мучительнее, чем у других, и, наконец, что можно пожертвовать сытостью и благополучием чужого ребёнка, чтобы добиться сытости и благополучия своего собственного", от истинной (христианской) любви, когда мать "видит в своём ребёнке подлинный образ Божий, присущий не только ему, а всем людям, но отданный... на её ответственность" [8, с. 121]:

Подвёл ко мне, сказал: усынови  
Вот этих, - каждого в его заботе.  
Пусть будут жить они в твоей крови,  
Кость от костей твоих и плоть от плоти <...>  
О, Господи, не дай ещё блуждать  
Им по пугам, где смерть многообразна.  
Ты дал мне право, - говорю, как мать,  
И на себя приемлю их соблазны [2;125].  
Устало дышит паровоз,  
Под крышей лёгкий пар клубится,  
И в лёгкий утренний мороз  
Торопятся людские лица <...>  
Где зелена струя реки,  
Где всё в зеленоватом свете,  
Где забрались на чердаки  
Моей России милой дети,  
Опять я отрываюсь вдаль,  
Опять душа моя нищает,  
И только одного мне жаль,-  
Что сердце мира не вмещает [2, с. 179].

Светлое чувство всеобъемлющей любви матери к детям в стихотворениях и рисунках к циклу "Стихи" (1937 г.) контрастно изображено в акварели "Материнство" (1913-1917 гг.), с которой на нас глядят пределы напряжённые лица характерного восточного типа. Общий мрачный тон акварели, коричневые лица женщин и тела детей, тянущих к ним руки, и взгляды, полные неизбежной тоски и страдания, передают ощущение трагичности мира.

Зная и почитая традиции, м. Мария не боялась идти своим путём в творчестве. Модернистское сознание вело к поиску новых или давно забытых техник: вышивки, инкрустация жемчугом и самоцветами. Выполненные в технике "энкаустика" иконы: "Пресвятая Троица", "Рождество Христово", "Богоявление", "Нагорная проповедь", а также вышивки, облачения, гобелены, хоругви, иконы с аппликацией - говорят о прикладном характере её картин, о собственном представлении образов Господа, Богородицы. Зная, что цель иконы - не в том, чтобы возбудить и усилить в нас то или иное человеческое чувство, не в индивидуальном понимании изображённого на иконе, мать Мария тем не менее не хочет остаться бесстрастной и "отстранённой", а пытается донести до нас "эмоциональный внутренний огонь и напряжение" [8, с. 61]. Эта мысль была близка В. Кандинскому, который утверждал, что "дух, ведущий в царство завтрашнего дня, может быть понято только чувством" [5, с. 23].

В 1932 году Е.Ю. Кузьмина-Караваева принимает постриг, в период подготовки к которому пишет "Икону преподобной Марии Египетской". Если в ранний период творчества картины, связанные с евангельскими эпизодами, демонстрировали максимализм, активность, энергию и страстность юной художницы, то данная икона свидетельствует о преображении души человека. Бывшая александрийская блудница после суровой аскезы склонилась в изнеможении голову и опустила руки. "И именно в том, что духовная жизнь передаётся одними глазами совершенно неподвижного облика, - символически выражается необычайная сила и власть духа над телом", - писал Е. Трубецкой в очерке "Умозрение в красках" [9, с. 18]. Положение тела Марии Египетской имеет сакраментальный характер: икона показывает нам тело святого человека, освобождённое от греха, тело, которое "стало

в некоторой мере причастным тех свойств духовного тела, какие имеет получить оно в воскресение праведных", "тело смирения нашего" [10, с. 146]. Красота здесь - красота внутренняя, духовная, красота приобщения дальнего к горнему. "Всё... в лице, что не есть самоё лицо, отнесается здесь забившей ключом пробившейся через толщу вещественной коры энергией образа Божия: лицо стало ликом..." [11, с. 28]. Таков путь м. Марии от акварели "Горный путь" к истинному стяжанию подобия Божия:

Смотрю, смотрю, - и нету дна.  
Что, - заглянула в преисподню?  
Иль в высь бездонную Господню  
Дорога стала мне видна [2, с. 177].

При соблюдении канона м. Мария представила в иконе своё понимание монашеского служения: монашество не как аскеза, а монашество в миру. Прикрывая и осеняя склонившуюся в смирении женщину, ангел рукой указывает ей путь в сторону города и вверх, предлагая "отдать свои силы делу Христову... - не стяжать, а расточать их во славу Божию" [3, с. 129].

#### Библиографический список

1. Русакова, А.А. Символизм в русской живописи. Энциклопедия мирового искусства / А.А. Русакова. - СПб.: Белый город, 1995.
2. Кузьмина-Караваева, Е.Ю. Равнина русская: Стихотворения и поэмы. Пьесы-мистерии. Художественная и автобиографическая проза. Письма / Е.Ю. Караваева. - СПб.: Искусство - СПб, 2001.
3. Кузьмина-Караваева, Е. Ю. (Мать Мария). Жатва духа: Религиозно-философские сочинения / Е.Ю. Кузьмина-Караваева (Мать Мария). - СПб.: Искусство, 2004.
4. Ханзен-Лёве, А. Мифопоэтический символизм. - СПб.: Академический проект, 2003.
5. Кандинский, В.В. О духовном в искусстве. - М.: Архимед, 1992.
6. Библия. Книги Святого писания Ветхого и Нового завета. - М.: Издательство Московской Патриархии, 1992.
7. Овчинникова, М.Н. Традиции псалма в творчестве Е.Ю. Кузьминой-Караваевой // Дергачёвские чтения - 2008. Русская литература и национальные особенности. Проблема жанровых номинаций: в 2 т. - Екатеринбург: Уральский университет, 2009. - Т. 1.
8. Мать Мария (Скюбцева). Красота спасающая: живопись, графика, вышивка. - СПб.: Искусство, 2004.
9. Трубецкой, Е. Три очерка о русской иконе: Умозрение в красках. - Новосибирск: Сибирь XXI век, 1991.
10. Успенский, Л.А. Богословие иконы православной церкви. - М.: "Западно-европейский экзархат. Московский патриархат", 1989.
11. Флоренский, П. Иконостаз. Избранные труды по искусству. - СПб.: Мифрил. Русская книга, 1993.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 811.13

**И.Ю. Русанова**, ст. преподаватель кафедры романских языков, соискатель Удмуртского государственного университета, г. Ижевск, E-mail: rusanova2@rambler.ru

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ПОРИЦАНИЯ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются стилистические средства выражения порицания в двух языках: русском и французском. Автор находит, анализирует общие черты и различия в их использовании при выражении порицания в исследуемых языках.

**Ключевые слова:** порицание, стилистические средства, повтор, метафора, сравнение, гипербола, обобщение.

Изучение и анализ языковых фактов с точки зрения антропоцентричности языка является одной из наиболее значимых тенденций современного языкознания. Язык изучается как феномен, ориентированный, прежде всего на человека.

Особую важность приобретают исследования, посвященные межличностному общению, которое складывается из взаимного влияния людей друг на друга. Одним из основных механизмов регулирования взаимоотношений в обществе выступают высказывания, содержащие отрицательную оценку собеседника, то есть высказывания с функцией порицания.

Целью данной статьи является анализ стилистических средств выражения порицания в русском и французском языках. Актуальность настоящей работы обусловлена недостаточностью существующих исследовательских подходов к описанию стилистических средств используемых для выражения порицания в высказываниях с соответствующей функцией.

В исследовании применялся метод сплошной выборки из художественных произведений современных французских и русских писателей конца XX - начала XXI века, а также комплексная методика когнитивно-прагматического анализа.

В рамках данной статьи представляется возможным описать и проанализировать стилистические приемы в русском и фран-

цузском языках для выражения порицания. Под порицанием нами понимается частный случай выражения неодобрения, отрицательной оценки поведения, поступка, слов адресата (или лица не участвующего в диалоге), высказанного с целью вызвать самокритичную реакцию адресата и побудить его к исправлению поведения или ситуации.

Как в русском, так и во французском языке используются следующие стилистические приемы: повтор, сравнение, метафора, гипербола и обобщение. Однако вышеперечисленные средства в двух языках представлены по-разному.

#### Повтор

Использование такого приема как повтор при выражении порицания позволяет выделить основную мысль, подчеркнуть тональность речевого отрезка. Повтор в функции выражения оценки может быть восклицанием, переспросом, а также повествовательным высказыванием.

- Глупая комедия! Зря я ее затеял. Все, труса праздновать, настала пора объяснить, кто в доме хозяин. Всю жизнь тряся, не пойми чего и кого боялся, из-за этого Машу потерял, с тобой не общался. Дурак! Дурак! Дурак! Превратился в подкаблучника. Все! Закончено! [1, с. 79].

В данном примере, порицание адресанта обращено на самого себя, осознавая все нелепость своего положения в доме, говорящий признает свой страх перед семьей и решает покончить с существующим положением дел. Повтор слова "дурак" выражает крайнее недовольство самим собой, злость на самого себя.

- *Pourquoi ne m'avez-vous pas laissée crever, Capitaine? Pourquoi m'avez-vous sauvée?* [2].

Девушка обращает порицание на своего спасителя, спрашивая его зачем он не оставил её умирать, зачем он её спас. Повтор слова "pourquoi" направлено на усиление недовольства субъектом, его действиями.

Чтобы оказать воздействие на собеседника, сделать порицание более эффективным, авторы высказываний используют повторы эмоционально-оценочной лексики или лексики несущей смысловую нагрузку для выражения неодобрения.

По нашим наблюдениям стилистический прием повтора более широко представлен в русском языке, чем во французском и отличается использованием оценочной лексики.

### Порицание через сравнение

Сравнение - образное выражение, в котором одно явление, предмет, лицо уподобляется другому.

Предметами сравнений чаще всего становятся адресаты, либо их поведение. Тот факт, что адресанты используют подобные конструкции при порицании, объясняется необходимостью подчеркнуть то, как не следует поступать и тем самым ускорить достижение эффекта, на который рассчитывает адресант. Замысел состоит в том, чтобы адресат представил наглядно то, как он выглядит со стороны.

В русском языке для выражения порицания также характерно использование сравнений таких как: **как, словно, как будто, вроде, подобно**. Для порицания во французском языке характерны следующие сравнительные конструкции: *comme, aussi...que*.

Сравнения можно описать следующими схемами, где N1 - это тот, кого порицают, N2 - тот, с кем сравнивают, при этом N1 всегда со знаком минус, именно его действия, поступки или качества признаются неверными, недопустимыми, отступающими от общепринятой нормы и требующие исправления. N2 - может быть как положительным, так и отрицательным, в зависимости от ситуации.

### 1. N2 (+) comme N1(-) N2 (+) лучше, чем N1 (-)

В очень интересной форме женщина высказывает порицание своей подруге, которая грязно выругалась на улице.

*Une mobylette vint couper la route de Shirley qui lâcha une salve d'injures en anglais.*

- *Heureusement qu'Audrey Hepburn ne parlait pas comme toi! J'aurais du mal à la traduire* [3, с. 119].

Упор в данном сравнении делается на то, что другой человек (для автора высказывания он является примером) никогда так не говорил.

В следующем примере, муж не оказывает должной поддержки жене в воспитании дочери, чем вызывает ее осуждение. Стараясь сильнее задеть его самолюбие, она сознательно ставит его ниже других мужчин.

*... Да любой мужик понимает в людях больше, чем ты! Ну что ты делаешь? От тебя же никакого проку...* [4].

Подобный вид сравнения для выражения порицания, недовольства, неодобрения встречается равным образом, как в русском, так и во французском языке.

### 2. N1(-) comme (aussi...que) N2(-) N1 (-), как N2 (-)

- *Я все ждала, когда же в Иване Павловиче вылезут гены Николетты. А ты, мой друг, любопытен, как и маменька* [5, с. 38].

Начальница упрекает своего подчиненного в излишнем любопытстве, сравнивая его с матерью, чье любопытство переходит все границы.

*Tu es comme ces gens qui regardent la télévision en changeant sans arrêt de chaîne pour n'assister qu'aux séquences les plus intenses. C'est une sottise. ... Tu es aussi infantile que tes parents. ... Pardonne ma véhémence, mais te*

*voir faire l'imbécile me rappelle mes erreurs. Et puis pense à Fanfan, bon sang! Tu n'as pas le droit de démolir ses espérances. Tu as agi avec elle comme un voyou* [6, с. 228].

В данном контексте адресат сравнивается с телезрителями, которые в поиске наиболее интересного сюжета постоянно переключают каналы. Сравнение дается для того, чтобы адресат (молодой человек) осознал глупость своих действий. Также второй участник диалога сравнивается со своими родителями, которые, даже достигнув зрелого возраста, ведут себя как дети. И, наконец, приводится еще одно сравнение с хулиганом, то, как поступил молодой человек по отношению к девушке.

Этот вид сравнительной конструкции наиболее частотен в высказываниях порицаниях в обоих языках.

### 3. N2(-) comme (aussi que) N1(-)

- *Des cons comme toi, grogne le bosco qui dissimule mal son émotion, faut sûrement aller en Toscane pour en trouver* [7, с. 49].

- *En tout cas, les industriels qui veulent se débarrasser de leur déchets sont aussi pourris que les mecs qui nous les font transporter. Y savent que c'est toxique* [7, с. 129].

В вышеприведенных примерах отрицательно оценивается адресат, однако объект сравнения также оценивается отрицательно.

В особый тип мы выделяем зооморфные сравнения в русском языке, когда адресат или не присутствующее лицо сравнивается с каким-либо животным. Можно привести следующие примеры:

- *У нас сегодня родительский день, а ты бухаешь, как корова* [8].

- *Черта с два бы ты додумалась до этого, если бы не услышала наш разговор!* - произнесла она. - *У тебя мозгов как у курицы!* [9, с. 294].

Подобные сравнения используются в качестве экспрессивно-оценочной характеристики.

Во французском языке зооморфные сравнения не получают такого широко употребления, поскольку адресант старается остаться тактичным, предельно вежливым и выразить свое недовольство и порицание в более "мягкой" форме.

### Метафоризация

Одним из способов выражения порицания является метафоризация. Метафора возникает как результат подразумеваемого сравнения, в котором один компонент остается потенциальным.

В следующем примере покупатель направляет свое недовольство на продавщицу, которая пытается обратить на себя внимание другого покупателя. Он разговаривает с ней весьма грубо, обращается на "ты" и называет её Барби. Как известно, под Барби в русской культуре подразумевается девушка со смазливой личиком и полным отсутствием мозгов.

- *Слышь, ты, Барби недоделанная, - рявкнул стоящий сзади меня парень, - если где увидишь живую колбасу, свистни, прибеги посмотреть. А сейчас заканчивай к мужику клепаться, работай, блин, скорей. У него своего бабья без тебя хватает! Небось уже заучили до отключки* [10, с. 91].

*M. de Chantebise offrit à sa femme le même cadeau que deux ans auparavant, une pelle à tarte en argent. Il bredouilla quelque excuse sous les sarcasmes de son épouse, qui bientôt ne se contenta plus:*

- *Maurice, vous avez un Spontex à la place du cerveau! S'écria-t-elle en risquant une métaphore qui passa au-dessus des implants de Maurice* [6, с. 52].

В вышеприведенном примере жена крайне недовольна подарком, который муж ей преподнес на юбилей свадьбы, поскольку он дарил такой же подарок двумя годами раньше. Она возмущена и выговаривает мужу, что у того вместо мозгов "un Spontex" (губка).

*Elle était absolument hors d'elle. J'ai vu le moment où elle allait casser du matériel.*

- *Mais qu'est-ce que je fous avec ce curé à sauce laicarde, comme que je suis! Avec ce maniaque de compassion, ce mégalo de l'empathie, maso jusqu'au sang, bon qu'à se tresser des couronnes d'épines et à prendre des mines de saint suaire dès que la réalité ne correspond pas à ses idéaux rose bonbon!* [11, с. 83].



В следующем контексте используется целый ряд образных метафор с целью выделить и подчеркнуть негативные стороны характера человека, то, что он лишь прикидывается и хочет казаться хорошим, а на самом деле таковым не является. Муж задумывается об убийстве одного человека, а жена резко осуждает его поведение. Она называет его кюре, который хочет отделиться от церкви, маньяком сострадания, мегаломаном сопереживания, мазохистом.

Таким образом, создается яркий образ, на столкновении противоположных друг другу определений, на своеобразном контрасте. Подобное сопоставление является весьма неожиданным и дает пищу для размышлений.

... *C'est pas une femme, c'est un gangster. Et tu prétends qu'elle t'aime, pauvre imbécile? Elle te cisaille les couilles avec des ciseaux à ongles. Ma parole, t'as l'intelligence au ras de la moquette?* [3, с. 218].

В приведенном примере мужчина, узнав об условиях брачного контракта своего друга, говорит, что будущая жена не женщина, а гангстер, он ясно дает понять, что для нее главное всего материальные ценности и блага, а не избранник. Подобная метафора очень ярко передает чувства автора высказывания, его искренние переживания за друга и его неразумное поведение.

Оценочно-образное переосмысление создает эмотивно-экспрессивные коннотации, которые способствуют достижению запланированного прагматического эффекта.

Можно констатировать, что стилистический прием метафоризации получает широкое применение во французском языке.

#### Гиперболизация

Гипербола - стилистический прием, заключающийся в чрезмерном преувеличении каких-либо качеств или свойств изображаемого предмета, явления и т.п. с целью усиления впечатления.

Степень гиперболизации в разных культурах различна.

При выражении порицания широко используются качественные прилагательные в сравнительной и превосходной степени, в оценочных репликах используется лексическая гиперболизация.

– *Mais pourquoi es-tu sortie? La gronda-t-il. On t'avait répété mille fois de ne jamais t'éloigner dans les magasins. Il pleuvait, c'était dangereux...* [12, с. 275].

– *Снова подсунул Антоше вместо сахара соль, - она затопала ногами, - ты сто раз проделывал с ним такие штуки!* [10, с. 271].

Данный прием часто используется в двух анализируемых языках.

#### Обобщение

Достаточно часто в высказываниях порицания встречается стилистический прием обобщения. Простейшие обобщения заключаются в объединении, группировании объектов на основе какого-то отдельного, порой случайного признака. Все обобщения, которые оказались представленными в порицании можно разделить на следующие группы:

- 1) обобщение по половому признаку;
- 2) обобщение по профессиональной группе (все служащие, рабочие и т.д.);
- 3) обобщение по национальному признаку;
- 4) обобщение по месту жительства.

- 1) обобщение по половому признаку

Приведем примеры, которые иллюстрируют первую группу:

– *Vous êtes comme tous les hommes: vous adorez vous vanter de votre vie sexuelle* [2].

В вышеприведенном случае обобщение используется в виде сравнения. Поведение отдельно взятого мужчины приравнивается к типичному поведению всех мужчин. Выражая порицание одному человеку, оно косвенно относится ко всему мужскому населению (все мужчины любят хвастать своей половой жизнью).

В двух других примерах с помощью обобщения подчеркиваются типичные ошибки и манеры поведения, присущие мужскому или женскому полу.

– *Нет, на такое способен лишь мужчина, - захихикала девушка. - Зачем воду включили на полную мощность? Гляньте, как брызги летят!* [10, с. 266].

– *Я тебя умоляю, - скривился майор, - тоже мне задача! Походить по двору! Только баба способна из такой ерунды создавать проблему* [1, с. 23].

- 2) обобщение по профессиональной группе

В нижеприведенном случае хозяйка порицает секретаря компании, прибегая к обобщению по профессиональному признаку, порицается поведение секретаря на рабочем месте.

– *Vous n'êtes plus la petite fille. Reprenez-vous. Si tous les employés transportent leurs problèmes personnels dans l'entreprise, où va la France?* [3, с. 126].

- 3) обобщение по национальному признаку

В следующем примере звучат взаимопреки, которые имеют форму обобщений по признаку принадлежности к той или иной народности (Вы, французы... Вы, канадцы...). С помощью подобных высказываний на самом деле порицается не нация, а вполне конкретный человек.

– *À la maison, Camille ouvrit grands les volets et Lawrence étala la carte de France sur la table en bois.*

– *Elle pue le gras. Sais pas ce que vous avez dans le nez, vous les Français, pour être jamais gênés.*

– *On a dans le nez deux mille ans d'histoire pleine d'odeurs de gras. Vous, les Canadiens, vous êtes trop jeunes pour comprendre ça.*

– *Doit être ça, dit Lawrence. Doit être pour ça que les vieilles nations puent tout le temps* [13, с. 95].

В другом примере мы можем увидеть, что одна женщина порицает свою подругу, говоря, что та поступает как все белые: как все белые она всегда права и никогда не слушает собеседника.

– *Oui, c'est ce que je veux te dire depuis le début, mais toi, t'es comme tous les Blancs, t'as toujours raison et t'écoutes jamais!* [14, с. 24].

Преподавателю не нравится студентка, и в адрес последней постоянно звучат упреки и порицание, при этом, зная, что девушка по национальности цыганка, педагог каждый раз подчеркивает отрицательные черты, приписываемые людям этой национальности.

К третьему курсу Лаура наконец-то расцелась, и тогда характер замечаний изменился.

– *Вы, цыгане, вечно опаздываете...*

– *Вы, цыгане, слишком шумные...*

– *Вы, цыгане, чересчур активные...* [15, с. 22].

- 4) обобщение по месту жительства

В следующем примере, качества адресата приписываются целой группе людей по месту жительства (только москвички). Адресат не доверчив, подозрителен и не внимателен, как и все москвичи.

– *Экие вы, москвички, встрепанные, - вклинился в мои воспоминания голос смуглянки, - чего так пугаться? Одна я, с дитем, родственница вашей соседки. Неужто воды жал?* [1, с. 12].

Также всем москвичам приписывается злость, неприятие провинциальности происхождения.

– *В Москве все одинаковые, злые, и на того, кто на них не похож, сразу ярлык наклеивают - провинциал. Какой смысл класс менять, в новом то же самое будет. У нас в Новоклимовске люди другие. Вот вылезешь и уеду назад?* [1, с. 191].

Интересен тот факт, что в русской культуре порицание направляется на жителей Москвы, а во французской на жителей Парижа.

По мнению повара из пригорода, парижане не умеют есть,

– *Les Parigots, y savent pas manger... Les femmes elle font du régime et les hommes y pensent qu'à leurs notes de frais... Je suis sûr que t'as jamais d'amoureux... A midi, t'as que des hommes d'affaires qui se foutent bien de ce qu'y mangent et le soir, t'as que des couples qui fêtent leurs vingt ans de mariage en se faisant la gueule parce que leur voiture est mal garée et qu'ils ont peur de la retrouver à la fourrière...* [14, с. 275].

так как женщины думают о диете, мужчины о расходах, люди не ценят и не замечают то, что едят, они поглощены будничными проблемами.

Все виды обобщений могут быть представлены для выражения порицания в двух языках, однако группа обобщений по полному признаку является доминирующей.

Итак, анализ стилистических средств порицания в русском и французском языках позволяет говорить о том, что применяются одни и те же средства (повтор, сравнение, метафора, гипербола и обобщение). Тем не менее, вышеперечисленные средства в двух языках представлены по-разному. Так в русском языке

более широко используется повтор, гиперболизация, обобщение, тогда как во французском - метафоризация, обобщение. И для русского и для французского языка при порицании характерно использование сравнений, однако имеются отдельные виды сравнений свойственные только для какого-то одного языка, например зооморфные. Выбор того или иного стилистического средства обусловлен, прежде всего, адресантом и адресатом высказывания.

Библиографический список

1. Донцова, Д. Синий мопс счастья. - М.: Эксмо, 2006.
2. Nothomb, A. MERCURE. Электронная библиотека Грамотей. [Э/п] - Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/>
3. Pancol, K. Les Yeux jaunes des crocodiles. - Paris: Albin Michel, 2006.
4. Стругацкий, А., Стругацкий Б. Гадкие лебеди. Электронная библиотека Грамотей. [Э/п]. - Режим доступа: <http://www.gramotey.com/books/>
5. Донцова, Д. Тушканчик в бигудях. - М.: ЭКСМО, 2004.
6. Jardin, A. FANFAN. - Paris: FLAMMARION, 1990.
7. Clavel, B. Cargo pour l'enfer. - Paris: Albin Michel, 1993.
8. Кивинов, А.В. Каникулы строгого режима. Электронная библиот. LoveRead.ru. [Э/п] - Режим доступа: [http://www.loveread.ru/index.php?id\\_genre=26](http://www.loveread.ru/index.php?id_genre=26)
9. Никольская, Н. Двойной портрет. Любимой ценой. - М.: ООО "Издательство АСТ", 2001.
10. Донцова, Д. 13 несчастий Геракла. - М.: Эксмо, 2003.
11. Pennac, D. Aux fruits de la passion. - Paris: Gallimard, 1999.
12. Musso, G. Parce que je t'aime. - Paris: XO Editions, 2007.
13. Vargas, F. L'homme ? l'envers. - Paris: Viviane Hamy, 1999.
14. Gavalda, A. Ensemble, c'est tout. - Paris: j'ai lu, 2004.
15. Донцова, Д. Фигура легкого эпатажа. - М.: Эксмо, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.08.10

УДК 811.161.1792

А.С. Донченко, преп. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: [tasy\\_78@mail.ru](mailto:tasy_78@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ МУЖСКИХ ИМЕНОВАНИЙ В ПЬЕСАХ Н.В. ГОГОЛЯ И А.П. ЧЕХОВА

Данная статья посвящена изучению имён собственных в пьесах Н.В. Гоголя и А.П. Чехова. В работе впервые даётся сравнительно-сопоставительный анализ антропонимов пьес названных драматургов. Автор приходит к выводу, что личное имя в произведениях обоих писателей не нейтрально, его выбор и структура определяют для читателя характер и суть персонажа.

**Ключевые слова:** антропоним, антропонимическая игра, антропонимическая модель, апеллатив, таутоном, этимологически мотивированный антропоним.

Анализу имён собственных в отдельных произведениях русской литературы, как и в творчестве отдельных писателей, посвящено много работ. Исследователи творчества Н.В. Гоголя и А.П. Чехова отмечают использование ими так называемых "говорящих имён", т.е. имён с ярко выраженной характеристической семантикой. Через семантику таких антропонимов можно легко определить образ, черты характера, социальную принадлежность персонажа. Такие имена собственные обладают ясным этимологическим значением. В данном случае речь идёт о номинативно-характеристической функции имени собственного. В представленной статье рассматриваются особенности употребления мужских именований в пьесах указанных выше авторов.

Цель работы - определить особенности употребления имён собственных драматургами путём сравнительно-сопоставительного анализа. Именно в этом заключается новизна исследования. Материалом для исследования в творчестве Гоголя выбраны пьесы "*Ревизор*" (1836 г.) и "*Женитьба*" (1833 г.). Что касается творчества Чехова, то наше внимание обращено к "малой драматургии": "*О вреде табака*" (1886 г.), "*Медведь*" (1888 г.), "*Предложение*" (1888 - 1889г.), "*Трагик поневоле*" (1889 г.), "*Свадьба*" (1890 г.), "*Юбилей*" (1891 г.). Гоголь, как и Чехов при создании своих пьес используют разные способы достижения комического эффекта. Основным из них является подбор антропонимов.

В анализируемом нами материале присутствуют разнообразные по строению и функциям именные антропонимы. Так, в пьесах Н.В. Гоголя имя и отчество играют значимую роль для создания художественного образа. В этой связи можно выделить

антропонимический вариант *Антон Антонович*, принадлежащий персонажу городничего. В данном случае автор употребляет таутоном (повторение имени-отчества), который выполняет функцию гиперболизации, т.е. усиливает характеристику персонажа (в нашем случае негативную), связанную с фамильным антропонимом. Фамилия городничего *Сквозник-Дмухановский* является мотивированной. Так, словарь В.И. Даля фиксирует следующее значение у слова "*сквозник*": "*хитрый, зоркий умом, проницательный человек, пройдоха, опытный плут и пролаз*" [1, с. 195]. Вторая часть фамилии только подтверждает всё вышесказанное: в древнерусском языке слово "*дмухать*" имело значение дуть, надувать. Именно надувательство является главной чертой гоголевского персонажа, а первая часть *сквозник* с заменой суффикса *ик* на *як* будет только усиливать характеристику городничего. По сюжету комедии городничий озабочен тем, чтобы не пропустить того, что плывёт в руки. Таким образом получается, что городничий - "продувная бестия" в квадрате. Городничий - это человек необычной практичности и жизненной хватки. Далее следует отметить, что фамильный вариант не употребляется ни в речи персонажей, ни в авторских ремарках. Персонажи обращаются к городничему только по имени-отчеству, т.е. официально, что соответствует его социальному положению, автор же в своих ремарках и репликах использует для наименования данного персонажа существительное *городничий*, т.е. употребляет апеллатив в роли антропонима, тем самым подчёркивая своё нейтральное к нему отношение и указывая на социальный статус.

В пьесах Гоголя среди таутономов встречаются ещё и такие: Лука Лукич, Балтазар Балтазарович. Антропонимический вари-

ант *Лука Лукич* указывает на социальную принадлежность персонажа, причём отчество усиливает эту принадлежность. Этот двухкомпонентный вариант выполняет социально-знаковую функцию. Таутоном *Балтазар Балтазарович* является антропонимической доминантой иноязычного происхождения, что акцентируется именем и отчеством (Балтазар заимствовано из ассирийского языка). В данном случае двухкомпонентная формула "имя-отчество" также выполняет функцию гиперболизации, тем самым усиливается негативная характеристика персонажа, связанная с фамильным антропонимическим вариантом. Фамилия же этого персонажа Жевакин (пьеса "Женитьба") автологически мотивирована, такие антропонимы передают прямое значение апеллятива. В толковом словаре живого великорусского языка В. Даля слово "жевака" обозначает *жеваньё, жевакать - жевать, говорить одно и то же, мямлить как бы пережёвывая, т.е. человек, докучающий повторением одних и тех же острот и рассказов* [1, с. 528]. Это подтверждается тем фактом, что на протяжении всей комедии Жевакин рассказывает одну и ту же историю о том, как он служил на Сицилии. При назывании персонажа только однажды в речи Агафьи Тихоновны, невесты, встречается разговорный вариант с усеченной формой отчества, а именно *Балтазар Балтазарыч*.

Использование же таутономов Чеховым есть показатель преемственности именования сына от отца. Это же явление в антропонимии Гоголя свидетельствует о сохранении того или иного качества, черты характера или поведения. В "малой драматургии" Чехова такого явления мы не встретили. В качестве примеров можно привести следующие таутонимы из пьес: Андрей Андреич ("Юбилей", "Свадьба"), Степан Степанович ("Предложение"), Иван Иванович ("Трагик поневоле"). В каждом из них легко заметить усечение суффикса в патрониме, что является результатом процессов, происходящих в живой разговорной речи и воссозданных драматургом. Это явление наблюдаем во всём творчестве А.П. Чехова.

Рассмотрев данные варианты, можно утверждать, что, как и фамильный вариант, компонентная формула "имя-отчество" также несёт эмоциональную нагрузку в художественном тексте или, наоборот же, может быть стилистически нейтральной.

В пьесах Н.В. Гоголя встречаем и другие именны антропонимы, которые, в свою очередь, также выполняют определенные функции.

Так, варианты *Аммос Фёдорович*, *Артемий Филиппович* выделяются среди других имён собственных своим первым компонентом. Имена *Артемий* и *Аммос* встречаются очень редко, но указывают на распространённость определённого человеческого типа. Если обратиться к Словарю русских имён А.В. Суперанской, можно встретить вариант имени *Амос*, который имеет следующее значение: из др.-евр. *амос* "нагруженный, несущий ношу". В пьесе "Ревизор" *Аммос Фёдорович* - судья, а потому и должен нести ношу законодательства, ответственности за судьбу народа, это должностное, обязанность подтверждается репликами действующих лиц. Так, из речи Артемия Филипповича: *Да, Аммос Фёдорович, кроме вас, некому. У вас что ни слово, то Цицерон с языка слетел.* (Гоголь Н.В. "Ревизор"). В обращении всех действующих лиц (Луки Лукича, Артемия Филипповича, Шпекина, Бобчинского, Добчинского): *...нет, Аммос Фёдорович, не оставляйте нас, будьте отцом нашим!* [2, с. 55]. В данном случае персонажи видят в нём доверенное лицо, уповают на него, апеллируют к нему, т.к. Аммос Фёдорович является служителем закона. Однако в реальности Аммос Фёдорович беспокоится только о себе, о своём благополучии.

Следующей особенностью использования именных антропонимов Гоголем является тождественное имя и отчество. Здесь имеются в виду имена собственные, которые принадлежат городским помещикам Добчинскому и Бобчинскому. Речь идёт о двухкомпонентной формуле *Пётр Иванович*. Как именным компонент, так и патронимический указывают на распространённость подобных человеческих типов, а также на неразделённость героев (в нашем случае совместная их деятельность по распространению слухов). *Пётр Иванович* Добчинский и *Пётр Иванович* Бобчинский представляют собой единое целое. По сюжету комедии

эти персонажи - городские сплетники, шуты и бездельники, которые всем нужны. В замечаниях для господ актёров автором дана такая характеристика: *оба низенькие, коротенькие, очень любопытные и чрезвычайно похожи друг на друга, ... оба говорят скороговоркою* [2, с. 7]. Отсюда и возникает эффект сходства, их художественная функция заключается в том, чтобы быть похожими. Можно с уверенностью сказать, что Гоголь этого добился, используя имя собственное. В то же время в замечаниях для господ актёров можно прочитать и отметить отличия: *Добчинский немножко выше и серьёзнее Бобчинского, но Бобчинский развязнее и живее Добчинского*. В данном случае проявляется всё мастерство Гоголя как драматурга. Ведь у каждого из его персонажей свой характер. Бобчинский проворнее Добчинского. Добчинский же сплетничает так, как будто делает что-то очень важное. Его важность этого подчёркивается сюжетом комедии. Ведь именно Добчинский прибегает к жене городничего с запиской, где даны указания. Никогда не упустит этот персонаж последних новостей. *Ну, Анна Андреевна, я побегу теперь поскорее посмотреть, как там он обзорекает* [2, с. 40]. И всё-таки при этих отличиях Пётр Иванович Добчинский неотделим от Петра Ивановича Бобчинского, т.к. все "новости" они создают совместно. Разница в характерах вызывает у них дух соперничества, каждый из них стремится стать первым, кто поведает городу ту или иную новость. В последней сцене персонажи наконец-то раскрывают глаза на действия Бобчинского и Добчинского и приходят к выводу: *если б не они, то ничего бы и не было*.

**Аммос Фёдорович.** *Да кто выпустил, - вот кто выпустил: эти молодцы!* (Показывает на Добчинского и Бобчинского.)

**Бобчинский.** *Ей-ей, не я! И не думал...*

**Добчинский.** *Я ничего, совсем ничего...*

**Городничий.** *Только рыскаете по городу да смущаете всех, трещотки проклятые! Сплетни сеете, сороки короткохвостые!* [2, с. 91].

Среди мужских именований в пьесах Н.В. Гоголя наблюдаем и антропонимические варианты с часто встречающимся первым компонентом: *Иван Александрович*, *Иван Кузьмич*, *Иван Павлович*, *Никанор Иванович*, *Алексей Дмитриевич*, *Илья Фомич*, *Степан Ильич*. На наш взгляд, эти антропонимические варианты немотивированные, однако следует отметить, что разные по частотности употребления имена указывают на распространённость, типичность русских характеров.

В пьесе Гоголя "Ревизор" интерес представляет антропоним, принадлежащий уездному лекарю. Вариант имя-отчество также является апеллятивно не мотивированным, но если рассматривать его в сочетании с фамилией, то можно сделать следующие выводы: имя *Христиан* означает "христианин", то есть речь идёт о милосердии, в фамильном компоненте явно выделяется русский корень "гибнуть", что совсем не сочетается с именем. Здесь можно говорить о сочетании несочетаемого, оксюмороны, что усиливает комизм всей ситуации. По сюжету комедии этот персонаж не произносит ни одного слова и не понимает по-русски.

**Артемий Филиппович.** *... Да и Христиану Ивановичу затруднительно было бы с ними изъясняться: он по-русски ни слова не знает* [2, с. 10].

Комизм ситуации состоит в том, что доктор, который не понимает по-русски, каким-то образом лечит русских больных, и они "выздоровливают как мухи".

А.П. Чехов не уделяет особого внимания именным антропонимам, в отличие от фамильных, все они, на наш взгляд, немотивированные. Компонентная формула "имя" встречается как в авторской, так и в персонажной речи. Все второстепенные персонажи в пьесах именуются полными, часто каноническими именами, без сокращений и качественных форм: *Семён*, *Лука*, что отражает их социальный статус и происхождение. Пример: *"Лука, выведи этого господина!"*; *"Семён, распрягай"*. Мы не скоро поедим!" ("Медведь"). То же самое наблюдаем и в пьесах Гоголя: антропонимы, принадлежащие персонажам низшего сословия, однокомпонентны, например: *Влас* (трактирщик), *Мишка* (слуга городничего), *Осип* (слуга Хлестакова), *Сидор* (кучер городничего), *Степан* (слуга Подколесина). В этих пьесах данные антропонимы указывают лишь на социальный статус слуги.

В пьесах Чехова нами отмечено употребление иноязычного графического облика и именования на французский манер, что совсем не встречается у Гоголя. Так, при анализе пьес нами выявлено только два случая их употребления в "малой драматургии" (пьесы "Медведь" и "Юбилей"). В пьесе "Медведь" выделяется антропоним *Nicolas* (во франц. граф. облике.), который употреблён в речи Поповой, когда та вспоминает о покойном муже. В лингвистическом плане иноязычная форма сохранена для точности произношения, а в функциональном - для подчёркнуто возвышенного пафоса употребления антропонима в речи героини. В пьесе "Юбилей" Шипучин говорит Хирину: *Человек вы прекрасный, почтительный, а с женщинами держите себя, как какой-нибудь Джек* [3, с. 291]. Это английское имя в русском графическом облике употреблено в ироническом ключе. Усиление иронии создаётся также за счёт местоимения какой-*нибудь*: с постфиксом *-нибудь*, подчёркивающим уничижительное значение "всё равно какой".

В отношении к мужским персонажам драматург не допускает отсутствия фамилии в списке действующих лиц, что вполне объяснимо патриархальной традицией, сложившейся в русском обществе. Мужнина - глава семьи - носитель фамилии, именно по его линии она передаётся другим поколениям. Как и фамильные антропонимы, компонентная формула "имя-отчество" тоже может носить эмоциональную нагрузку в тексте или, же наоборот, быть стилистически нейтральной. Например, в сочетании с фамилией *Апломбов* имя-отчество *Эпяминонд Максимыч* является явным её "усилителем" (также *Харламтий Спиридоныч Дымба*, *Осип Лукич Бабельмандебский*). Фамильный антропонимический вариант *Апломбов* относится к числу "говорящих". Данный вариант этимологически восходит к французскому слову *aplomb*, что означает "излишняя самоуверенность (в поведении, в речи)" [4, с. 22]. Каждая реплика пьесы является подтверждением наших предположений. Речи "с апломбом" разоблачают персонажа в его откровенной необразованности, излишней и беспочвенной самоуверенности, желании стать богатым за счёт выгодного брака по расчёту. Антропонимический вариант *Харламтий Спиридонович* выполняет эмоционально-экспрессивную функцию: в сочетании с абсурдной фамилией *Дымба* усиливается комический эффект. Герой привлекает внимание не только необычностью своей фамилии, но и тем, что говорит на ломаном русском языке, отвечает на нелепые вопросы гостей, рассказывает о том, что в Греции есть всё. Словарь русских имён А.В. Суперанской указывает на греческое происхождение имени *Харламтий*, что также обозначено в списке действующих лиц. Антропонимическая модель "имя-отчество-фамилия" употреблена в полной форме, что подчёркивает важность и экзотичность образа персонажа, его исключительную роль среди всех гостей свадьбы. Трёхкомпонентный антропоним *Осип Лукич Бабельмандебский* употреблён в речи Нюнина в диалоге: *Осип Лукич Бабельмандебский! И прочие и прочие... Остальные все - чепуха* [3, с. 212]. Антропонимическая модель "имя-отчество-фамилия" выполняет репрезентативную функцию в данной реплике Нюнина. Фамильный антропоним относится к числу абсурдных, поскольку носит намеренно экзотический характер. Усечение суффикса патронима естественно для разговорного стиля речи, воссозданного в водевиле. Если в случае с фамилией *Апломбов* антропонимический вариант имя-отчество является усилителем этимологии, то по отношению к фамильному антропониму *Чубуков* таутоном *Степан Степаныч* является "нейтрализатором" (также *Кузьма Николаич Хири*, *Григорий Степанович Смирнов*, *Иван Михайлович Ять*).

В пьесе "Предложение" нам показалась интересной антропонимическая игра в связи с персонажем Чубуковым: "*Уважай Степаныч*" и "*Степан Уважаемыч*". В сумбурной речи помещика Ломова допускается намеренно подобная речевая ошибка, усиливающая комизм водевильной сцены (экспрессивная функ-

ция). Степан Степаныч (*Степан Степанович*, *Степан Уважаемыч*, *Уважай Степаныч*, *Чубуков*) - именование персонажа шутки в одном действии А.П. Чехова "Предложение", *Степана Степановича Чубукова*, помещика. Антропоним представлен таутоном. Усечение окончания патронима естественно для разговорного стиля речи, воссозданного в пьесе. Антропонимический вариант *Степан Уважаемыч* так же, как и *Уважай Степаныч*, употреблён в речи Ломова в обращении: ... *виноват, Степан Уважаемыч, ... то есть я ужасно волнуясь, как изволите видеть ...*, *Видите ли, Уважай Степаныч, ... виноват ...* [3, с. 119]. Данные антропонимические варианты построены по принципу игры слов и служат для придания комического эффекта действию.

Проведённый антропонимический анализ пьес Гоголя и Чехова помог нам выявить своеобразные и общие черты в использовании имён собственных. Так общими чертами при употреблении имён собственных является *использование*:

- *таутономов*, которые выполняют различные функции. Так в пьесах Н.В. Гоголя - это функция гиперболизации, то есть усиления характеристики персонажа, в чеховских произведениях - это только лишь показатель преемственности. Следует также отметить использование усечённой формы отчества, например, *Степан Степаныч*. Это связано с особенностями выбранного Чеховым жанра. *Водевиль - короткая комическая пьеса, обычно с пением и танцами* [4, с. 84], т.е. в пьесах такого типа всё должно быть легко и просто. Усечение патронима свидетельствует и о разговорном варианте произношения;

- *часто встречающегося именного компонента*, как-то: *Иван Александрович*, *Иван Кузьмич*, *Иван Павлович*, *Пётр Иванович* в гоголевских пьесах, в произведениях Чехова - *Григорий Степанович*, *Иван Михайлович*, *Иван Васильевич*. В данном случае можно согласиться с О.И. Фонаковой, которая выделяет такие соотносительные категории, как: *имя-время*, часто встречающееся имя является отражением того времени, той эпохи;

- *немотивированного имени-отчества*, которые без фамильного компонента не несут смысловой нагрузки. Наряду с экспрессивно насыщенными фамильными антропонимами в пьесах всегда соседствуют стилистически нейтральные антропонимы. За счёт фамилии усиливается комический эффект. (*Христиан Иванович Гибнер* - у Гоголя), (*Эпяминонд Максимыч Апломбов*, *Харламтий Спиридоныч Дымба*, *Осип Лукич Бабельмандебский* - у Чехова);

- *редкого именного компонента*, который является, в свою очередь, этимологически мотивированным (*Аммос Фёдорович*, *Артемий Филиппович* - у Гоголя) и (*Эпяминонд Максимыч*, *Харламтий Спиридоныч* - в пьесах Чехова);

- *немотивированного именного компонента*. В этих наименованиях прослеживается соотношение *имя - социальный статус* (*Влас*, *Мишка*, *Осип*, *Сидор* - в пьесах Гоголя), (*Семён*, *Лука* - в пьесах Чехова).

Своеобразными же чертами при употреблении мужских имён собственных можно выделить следующие:

- это использование тождественного имени-отчества (*Пётр Иванович Добчинский*, *Пётр Иванович Бобчинский* - в гоголевской пьесе "Ревизор");

- использование имени собственного англоязычного происхождения (*Джек*) и иноязычного графического облика антропонима *Nicolas* (во франц. граф. облике.) в пьесе Чехова. Как одну из особенностей идиостиля Чехова можно отметить антропонимическую игру, связанную с вариантом *Степан Степанович Чубуков*.

Как видим, личное имя персонажа у обоих драматургов не нейтрально, его выбор и структура определяют для читателя характер и поведение героя. Исходя из этого, можно сделать вывод, что имя собственное значимо, выразительно и социально характерно в творчестве этих великих русских писателей и является отражением индивидуального стиля каждого из них.

Библиографический список

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. - М., 1995.
2. Гоголь, Н.В. Пьесы / примеч. Ю.В. Манна. - М., 1983.
3. Чехов, А.П. Вишнёвый сад: Пьесы. - М., 2008.

4. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. - М., 2004.
5. Манн, Ю.В. Постигая Гоголя. - М., 2005.
6. Суперанская, А.В. Словарь русских имён. - М., 2005.
7. Фонакова, О.И. Имя собственное в художественном тексте. - Л., 1990.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 821.111

**Е.В. Баронова**, канд. филол. наук, государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Арзамасский государственный педагогический институт имени А.П. Гайдара", г. Арзамас, E-mail: [ippprepod@yandex.ru](mailto:ippprepod@yandex.ru)

## МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПОЭЗИИ ДЕРЕКА УОЛКОТТА

Работа посвящена провокационной поэзии Дерек Уолкотта, реалистично воссоздающей политическое, культурное и социальное многообразие современного мира и отражающей многочисленные конфликты наших дней. Автор статьи исследует интерпретацию Дерек Уолкоттом понятий "толерантность", "расизм", "этническая принадлежность", "насилие" в стихотворении "Блюз".

**Ключевые слова:** мультикультурализм, культурный посредник, толерантность, расизм, этническая / расовая принадлежность.

После Второй мировой войны горизонты литературы на английском языке значительно расширились за счет расцвета творчества писателей и поэтов из бывших колоний Британской империи. Посредством английского эти "культурные посредники" ("cultural mediators") [1, с. 59] открыли для остального мира сокровища духа, созданные их народом, и в тоже время вышли за рамки национальных стереотипов, преодолевая политические границы и языковые барьеры. Перед писателем, поэтом возникает проблема выбора в пользу одной из культурных опций или сплава различных традиций, этническими практиками и мейнстримом. "Находясь между двумя мирами, иммигрант создает новую социальную среду; писатель в ситуации двоемирия и двуязычия создает новую литературную среду" [1, с. 59].

Мультикультурный подход к изучению литературного творчества Дерек Уолкотта (1930) вполне обоснован. В своих произведениях он исследует природу менталитета жителей Карибского региона и его трансформацию в результате взаимодействия с другими культурами.

Поэт и драматург родился на острове Сент-Люсия (Вест-Индия) от брака англичанина с африканкой. Школу закончил на родине, высшее образование получил на Ямайке. В 1958 - 1959 получил грант на обучение в Нью-Йорке. Писать стихи начал в восемнадцать лет, но широкую известность приобрел лишь после того, как вышел в свет его сборник стихов "In a Green Night" (1962) - подлинная ода, воспевающая красоту родной природы. В самой неординарной работе Уолкотта - эпической поэме "Omeros" (1989) - переплетаются карибский фольклор, гомеровские мотивы и история Сент-Люсии.

Вопрос толерантности и возможности преодоления расовой нетерпимости поднимается Уолкоттом в провокационном стихотворении "Blues". Уже в названии ощущается первый слой поликультурного полотна, сотканного поэтом из своих нью-йоркских впечатлений. Блюз - одно из достижений афроамериканской культуры. Жанр предполагает, в частности, социальную тематику, т.е. акцент делается на трудностях и препятствиях, которые приходится преодолевать ради торжества справедливости. Кроме того, лучшие образцы этого музыкального жанра передают состояние опустошенности, когда меланхолия доминирует над всеми остальными эмоциями.

Уолкотт с самого начала не ограничивает себя рамками негритянского фольклора, значительно расширяя культурное пространство произведения.

Those five or six young guys  
Hunched on the stoop [2, с. 141]

Лексема *guy* указывает лишь на неформальность ситуации общения. Это парень из твоего двора, которого воспринимаешь как знакомого или друга безотносительно его расовой или социальной принадлежности. Окружающая обстановка также не вызывает чувства тревоги. Напротив, поэт нацеливает нас лишь на

поток положительных ассоциаций. Топонимика связана с поликультурным прошлым Северной Америки: Mac Dougal Street вызывает в памяти имена певца Боба Дилона, художника Джексона Поллока. Здесь была резиденция Либерального клуба, членами которого были и Теодор Драйзер, и Джек Лондон. Улица Кристофера, где когда-то располагался один из старейших книжных магазинов, ассоциируется с гей-движением. Атмосфера скорее богемная, нежели криминальная, что подчеркнуто в следующих строках:

Mac Dougal and Christopher  
Street in chains of Light...  
...this wasn't Central Park [2, с. 141]

Все происходит не в Центральном Парке Манхэттена, печально известном своей криминальной ночной жизнью, особенно во времена учебы в Нью-Йорке самого поэта. Лирический герой в первых десяти строках словно занимается самовнушением: "Все хорошо. Я в безопасности. Ничего страшного не может произойти на прекрасно освещенной улице в день праздника".

Поликультурность мегаполиса акцентирована в следующей строке: "A summer festival. Or some saint's" [2, с. 141]. В Нью-Йорке столько представителей различных мировых религий и сект, что невозможно понять, не относясь к определенной диаспоре, что именно празднуется.

Противительный союз *but* предопределяет мотив всего случившегося далее:

...but not too bright  
for a nigger, and not too dark [2, с. 141].

Лексема *nigger* повторяется во втором четверостишии стихотворения трижды. Слово, так далеко отстоящее от современного политкорректного "афроамериканец", Уолкотт употребляет в рамках следующей оппозиции: часть общества, ставшая из-за расовой принадлежности мишенью сегрегации ("я думал, все мы были единым целым" [2, с. 141]), и те, кому она, движимая идеей о равенстве, противостоит.

Перед дракой упоминается расовая принадлежность каждого участника (*wop* - "итальяшка, макаронник", *nigger*, *jew* - "еврей"). Все перечисленные существительные (кроме последнего) даны в словарях с пометой "крайне оскорбительное". *Jew* вопреки правилам написано не с заглавной буквы, что также указывает на уничижительный характер номинации. В обществе все участники драки имеют равный статус, и у них, казалось бы, нет повода для распрей.

Далее картина резко меняется. Блюзовые импровизации часто строятся по схеме "вопрос - ответ". К такому приему прибегает и Дерек Уолкотт:

I'm coming on too strong? You figure right! [2, с. 141]

После достаточно длинного вступления в одном драматическом предложении описан акт насилия: "They beat this yellow nigger black and blue" [2, с. 141]. Цветовой эпитет *yellow* (жел-

*myi*) символизирует страх, ведь лирический герой оказался один против пяти или шести парней. Праздничная, следовательно, заполненная людьми улица, оказалась сродни пустыне, в которой бесполезно взывать о помощи. Следующие два прилагательных (*black and blue*) означают, что истязатели были настолько беспощадны, что все тело несчастного превратилось в одну ужасную гематому. Игра слов, основанная на полисемии (*blue* - 1) "синий"; 2) "подавленный"), возвращает нас к музыкальному жанру, выбранному в качестве названия стихотворения. Это нота горькой иронии: герой избит теми, к кому он испытывает более чем симпатию.

Графический реализм и нарочитая отстраненность первых четверостиший сменяются описанием настоящей кровавой драмы. При этом детали передаются достаточно спокойным и ровным тоном. Кажется, героя больше волнует сохранность новой куртки, которую он вешает на пожарный гидрант, чтобы ее не повредили ножом. Следовательно, он знает, как тяжело зарабатывать деньги, если даже здоровье и жизнь отходят на второй план. Цвет куртки также символичен (*Olive-green* - "цвета оливы"). Оливковая ветвь - общепризнанный знак примирения. Ранние христиане иногда использовали венки из ветвей оливкового дерева как символы мученичества Христа, молившегося в рощах Гефсиманского сада.

Герой даже не пытается сопротивляться или хотя бы защитить лицо и голову руками:

I did nothing [2, с. 141].

Он словно позволяет использовать себя в качестве боксерской груши, чтобы подростки выместили на нем всю накопившуюся злобу, разочарование, поскольку "Life gives them a few kicks" [2, с. 141]. Общая картина представлена как криминальный фоторепортаж с места событий. Такое ощущение возникает из-за использования поэтом нераспространенных, односоставных предложений. Перечислены телесные повреждения: обезображенное лицо, кровотечение. Нейтральное лицо сменяется грубым *tug* (*морда*), т.е. на нем нельзя уже различить человеческие черты, настолько оно изуродовано.

Вновь появляются инвективы (*the spades, the spicks*). Общее количество лексем, выражающих расовую нетерпимость, - семь, что делает стихотворение, на первый взгляд, крайне провокационным.

В четвертой строфе внезапно упоминаются зрители ("a few watchers waved"), что говорит о почти полном их равнодушии; и имена некоторых нападавших: "Jackie, Terry". Они на мгновение

перестают быть безликой группой и воспринимаются читателем безотносительно какой-либо этнической общности. Это всего лишь подростки, не знающие, чем себя занять.

В стихотворении есть несколько трактовок девиантного поведения. Одна из них дана в пятой строфе:

You know they wouldn't kill  
you. Just playing rough... [2, с. 142]

Оправдание подобных "шалостей" юным возрастом в свете произошедшего избиения кажется холодным безразличием по отношению к жертве и отсутствием родительской ответственности за своих детей и их поступки.

Сам автор объясняет это в третьей строфе: "They fought each other, really" [2, с. 141]. Насилие нельзя оправдать невыносимыми социальными условиями, нищетой, непримиримостью интересов разных этнических сообществ. В последних четверостишиях нет упоминания о национальностях, фигурирует общее понятие "young America". Проблема насилия связана с особенностями государственной политики, воспитания конкретной личности и с ее нравственным выбором.

Дважды в стихотворении мы встречаем слово *любовь*. В четвертой строфе ее отсутствием автор объясняет жестокость поведения подростков: "They don't get enough love" [2, с. 141]. Определение *tough* по отношению к этому понятию в пятой строфе связывает любовь с мотивом мученичества. Лирический герой испытывает жалость и сострадание по отношению к своим истязателям, поскольку им неизвестно, что такое милосердие, терпимость, понимание иной культуры, традиций иного этноса. Они сами уничижают себя, снискаемые беспричинной злобой на весь окружающий мир, бросая вызов всему, что выходит за рамки системы их национальных ценностей и стереотипов.

В финале стихотворения Уолкотт завершает диалог с читателем. Он говорит о том, какой жестокий урок преподала ему жизнь: ...it taught me something about love [2, с. 142].

Обращаясь к тем, кто все еще не желает замечать проблем современного поликультурного общества, связанных с насилием, расовой нетерпимостью, неонацизмом, поэт предлагает и дальше игнорировать угрозу разобщения и атмосферу взаимного недоверия. Уолкотт не отказывается от роли "культурного посредника", но он хочет, чтобы каждый из нас сам сделал свой выбор. Лакоичное "forget it" [2, с. 142] - последний такт в его блюзе. Отчуждение, отстраненность всегда безопаснее и мудрее, но они не имеют ничего общего с идеей любви.

#### Библиографический список

1. Diasporic subjectivity and cultural brokering in contemporary post-colonial Literatures / edited by Igor Maver. - Plimouth: Lexingtone books, 2009.
2. Fields of Vision / D. Delaney, C. Ward, C. R. Fiorina. - Harlow: Pearson Education Limited, 2003.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 801.3

Н.Н. Столярова, асп. АГУ, г. Барнаул, E-mail: nadezhda\_stolyar@mail.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ НИЖНЕНЕМЕЦКОГО ГОВОРА С ДИСКУРСИВНЫХ ПОЗИЦИЙ

В работе автор обращается к дискурсивному описанию нижненемецкого говора, которое позволяет охарактеризовать языковое существование представителей диалекта и внутреннюю форму говора, ориентированного на создание коммуникативной истории представителей говора, исходной языковой формой которой является предложение.

**Ключевые слова:** дискурсивное описание, языковое существование, внутренняя форма говора, жизненный мир, жизненное событие.

Актуальным в период языковых эпох вновь становится понятие родного языка как средства идентификации в глобализирующемся мире, базовой константой которого признается диалектный язык. Говор является особой формой бытования языка, отличающейся в своем функционировании и основных характеристиках от литературного языка. Основными чертами диалекта

являются отсутствие кодифицированной нормы, тенденция к сохранению реликтовых явлений с одной стороны и спонтанность развития, вызванная открытостью к изменениям, с другой стороны. Диалект является составной частью национального языка и национальной культуры, способные рассказать историю той или иной местности и являющиеся, по словам И. Гете, тем элемен-

том, из которого душа черпает дыхание, хотя они уже во многом приспособились к общим нормам языка.

Выступая в качестве со-творца истории, язык, по убеждению Л. Вайсгерберга, представляет могучую историческую силу, "которая не только обретает историческую действенность со всеми отдельными составляющими в каждом "использовании" языка, но и оказывает как целое непрерывное воздействие на историческую жизнь его языкового сообщества" [1]. Процесс идиоэтнического освоения мира Л. Вайсгербер определяет как раскрытие мира, в ходе которого конкретный язык выступает в качестве стиля языкового освоения и преобразования мира.

Особым видом духовного освоения фрагментов мира Л. Вайсгербер признает синтаксические средства, которые представляют собой языковое освоение конкретного события или конкретной ситуации в жизни человека.

Дискурсивный анализ позволяет в диалектных формах обнаружить приемы "непрерывного воссоздания системы действительности через включение в нее каждого экспонируемого понятия в его надлежащем разумном месте и в то же время - раскрытие собственного содержания понятия в систему, согласованную с системой целого" [2, с. 116].

Исследование нижненемецкого говора с позиции дискурсивного описания определяется необходимостью изучения особенностей функционирования немецкого говора в новых условиях существования - условиях глобальной коммуникации, истории и состояния нижненемецкого говора как языка традиционного в российском коммуникативном пространстве.

При изучении немецких говоров большое внимание уделялось вопросам в области фонетики, морфологии, синтаксиса, исследуются говоры с позиций социолингвистического направления. Всего в период с 1961 -2009 гг. защищено 43 кандидатских и докторских диссертации по немецкой диалектологии в России. К настоящему моменту немецкие "островные" говоры, бытующие в России, исследованы неравномерно. В Сибири, в последние десятилетия, с позиций разных наук изучаются преимущественно говоры территорий наибольшей концентрации немецкого населения, т. е. Алтайского края и Омской области (Л.В. Малиновский, В.И. Матис). Большое количество работ посвящено фонетическому строю и грамматическому строю островных говоров Ю.В. Серых [3], Т. Б. Иоганзен [4], И.Я. Авдеева [5], И.Г. Гамалей [6]. Большое количество исследований посвящено морфологическим особенностям немецких говоров Гринёва [7], И.А. Канакина [8], Н.Г. Беренд [9], Н.Н. Степанова [10], изучает характерные черты глагольной валентности южногессенского островного говора на Алтае в сравнении с немецким литературным языком. Н.В. Трубакина [11] исследует особенности развития зависимых предикативных конструкций в островном верхненемецком говоре. М. М. Степанова [12] детально описывает структурно-семантические особенности устных текстов-воспоминаний (на материале говоров немцев Красноярского края). Л. М. Штейнгарт [13] занимается изучением признаков репрезентации языковой картины мира российских немцев (на материале пословиц и поговорок). Изучено небольшое количество лексических пластов, например, Л.И. Москалюк [14]. Т.Н. Москвина [15] исследует лексические средства выражения эмоций в островном верхненемецком говоре. Ряд работ посвящен фразеологии, синонимии и стилистическим особенностям лексики островных говоров: исследования А.И. Кузьминой [16], Р.А. Бони [17], Ж.А. Сержанова [18] исследует проблему выбора языкового варианта на примере речевого поведения немцев Сибири и ряд других. Дискурсивного описания сибирских - немецких говоров, предполагающего исследование речевого потока с учетом коммуникативного, социального пространственно-временного и символического аспектов, до настоящего времени не предпринималось.

Основанием дискурсивного описания диалекта признается теория языкового существования, полагающая изучение языковой жизни человека как особой формы жизни, и теория внутренней формы языка в понимании Л. Вайсгерберга, рассматриваемой в качестве совокупности языковых содержаний.

При дискурсивном описании языкового существования используется опыт дискурсивного анализа немецкой классической

школы, представителями которой, являются З. Егер, Р. Келлер, Ю. Линк, Г. Брюннер, Р.Филера, В.Киндта. Д. Буссе, Ф. Херманнс, В. Тойберт, Г.Штётцель М. Юнг. На базе положений немецкой классической школы дискурсивного анализа разрабатываются основания дискурсивного описания немецкого островного говора.

*Дискурс-анализ диалекта* - анализ, позволяющий в диалектных формах обнаружить приемы "непрерывного воссоздания системы действительности через включение в нее каждого экспонируемого понятия в его надлежащем разумном месте и в то же время - раскрытие собственного содержания понятия в систему, согласованную с системой целого"

Исследуя языковое существование алтайских немцев, мы создаём дискурсивное описание, предполагающее исследование речевого потока с учетом коммуникативного, пространственно-временного и символического аспектов.

"Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира. Это мир, создающийся в их мыслях и действиях, который переживается ими в качестве реального. Реальность повседневной жизни "здесь" моего тела и "сейчас" моего настоящего времени. Это "здесь и сейчас" - фокус моего внимания к реальности повседневной жизни" [19, с. 38].

Язык возникает в повседневной жизни и соотносится с повседневной реальностью, которой управляет прагматический мотив (т.е. совокупность значений, имеющих непосредственное отношение к настоящему и будущим действиям).

Рассматривая дискурс алтайских немцев, вслед за З. Егером в дискурсе алтайских немцев мы выделяем ветви, каждая из которых представляет собой самостоятельный дискурсивный процесс. Дискурс алтайских немцев состоит из четырех ветвей, которые в дальнейшем мы будем называть: унарная структура дискурса; бинарная структура дискурса; тернарная структура дискурса; тетрарная структура дискурса. Ветви названы таким образом по количеству участников в дискурсивном процессе. Дискурсивное описание нижненемецкого говора включает в себя несколько этапов:

- Выявление особенностей духовной деятельности представителя немецкой культуры
- Описание общих семантических и структурных характеристик простого предложения унарной, бинарной, тернарной, тетрарной структур дискурса.
- Создание модели дискурса нижненемецкого говора отдельного поселения, которая является маркером языкового существования определенного периода коммуникативной истории.
- Определение сложного предложения как элемента внутренней формы говора.

При создании модели дискурса нижненемецкого дискурса происходит структурирование жизненного мира, которое опирается на три процедуры дискурсивизации А. Греймаса и Ж. Курте: установление действующих лиц (актоариялизация); пространство (специализация); время (темпорализация), начиная от родовых наименований и кончая индивидуальными (событийные имена, пространственно- временные указатели, датировка). Эти процедуры позволяют нам определить желаемую степень точности восприятия повседневной реальности носителями [20].

В унарной структуре дискурса мы выделяем основные блоки моделей по частотности их использования носителями говора.

В унарной структуре дискурса мы выделили три основных структурных блока моделей простого повествовательного предложения:

- блок моделей с именным сказуемым;
- блок моделей с глагольным сказуемым;
- блок моделей односоставных предложений, состоящих из одного второстепенного члена.

В силу того, что в диалекте процессы изменения во всех уровнях системы выражены во всей полноте, потому что говоры - это область живой разговорной речи, на которую оказывает воздействие устная форма бытования, в первых двух блоках мы выделяем подблоки, которые являются продолжением коммуникативного пространства.

Блок моделей с именным сказуемым представлен подблоком моделей с полным именным сказуемым, подблоком моделей с опущением глагола связки.

Блок моделей с глагольным сказуемым представлен подблоком моделей с полным сказуемым, подблоком моделей с опущением спрягаемой части сказуемого и с опущением инфинитивной части.

Приведем пример блока моделей двусоставного простого повествовательного предложения с полным именным сказуемым. Блок моделей двусоставного простого повествовательного предложения с полным именным сказуемым объединяет следующие модели предложения, наиболее часто используемые носителями говора:

1. **N1 cop N1**, где подлежащее - указательное местоимение среднего рода, *cop* - глагол связки,

a) **Pron1 - cop - S1** Dot wie de Gof t oll. (Это была осень).

Pron1 - cop - Pron1 Dot es olles. (Это всё)

б) **N1 cop Num/Adj/Advtemp - Num**, где подлежащее местоимение в именительном падеже, *cop* - глагол связки, сказуемое имя прилагательное, числительное.

**Pron1 - cop - Num** Etj wie fif Joa. (Мне было пять лет)

**Oba - Pron1 - cop - Adj** Oba wi wire jletlich.

(Но мы были счастливы)

**Pron1 - cop - Advtemp - Num** Wi bleuwe dann olla era feuja. (Мы тогда остались вчетвером).

1) Установлением действующих лиц в данных моделях являются личные локализаторы (личные местоимения *etj*, *wi*), которые отражают внутренний жизненный микромир человека. Личный локализатор *wi* (мы) используется для описания конкретного круга лиц (под "мы" понимается я и мои братья и сестры). Коммуникативная рациональность, отраженная в данном блоке отражает модель "поведенческого организма", отношение действующего лица к миру и осознание своего места в этом мире.

2) Пространственным ориентиром в подобном типе моделей относительно, которого ведется описание, является действующее лицо, сам говорящий.

3) Время (Темпорализация) проявляется в использовании носителями диалекта времени **Imperfekt** глагола связки *zein* в формах *wie* и *wie* и наречия времени *dann*. Подобная модель показывает состояние "тогда, потом", момент жизненной действительности, в конкретный момент коммуникативной истории.

В данных примерах действующее лицо - актер дискурсивных процессов ставит на первое место личностный локализатор, показывая тем самым какое место в этом жизненном мире ему отводится.

2. **Advtemp - cop - Pron1 - Adj/ Num/S1** где подлежащее местоимение в именительном падеже, *cop* - глагол связки, сказуемое имя прилагательное, числительное, существительное в именительном падеже.

**Advtemp - cop - Pron1 - Adj** Dann wie etj tlinj. (Я была тогда маленькая)

**Advtemp - cop - Pron1 - доярка** Dann word etj доярка. (Я стала дояркой)

**Advtemp - cop - Pron1 - Num - Num** Dann wie etj eun Joa en sass Mounat (Мне тогда было год и шесть месяцев)

Подлежащим в данных моделях выступает единственный личностный локализатор (личное местоимение в именительном падеже *etj*), *cop* - глагол связки, сказуемое - прилагательное, числительное, существительное, заимствованное из русского языка.

1. Установлением действующих лиц в подобного рода моделях выступает личное местоимение 1-го лица единственного числа.

2. Темпорализация проявляется в использовании глагола связки *zein* в прошедшем времени в форме глагола *wie* и глагола связки *wern* в форме прошедшего времени *word*. В подобном типе предложений действующее лицо смещает равновесие в сторону временной оси и выносит на первое место временной локальный компонент *dann*.

3. Пространственным ориентиром, как и в предыдущих структурных моделях, является само действующее лицо, показывая тем самым, что пространственный локальный компонент для него именно в тот момент коммуникативной истории был неважен.

3. **Advmod - cop - Pron1/ Advtemp/ Adj - os - S2**, где подлежащее - местоимение в именительном падеже, *cop* - глагол связки, сказуемое - прилагательное, наречие.

**Advmod - cop - Pron1 - Advtemp** Schreitlich om wie wi doa. (Жили мы ужасно бедно там)

**Advmod - cop - Pron1 - Adj - os - S2** Sou wort wi gr't os Wese. (Таким образом, мы выросли как сироты)

1. Установлением действующих лиц в данном подблоке моделей с составным именным сказуемым выступает личное местоимение 1-го лица множественного числа *wi*, которое раскрывает особенности бытия, повседневной реальности в тот момент.

2. Темпорализация в данных моделях представлена глаголом связки *zein* и *wern* в Imperfekt в форме глаголов *wie* и *word*. Действующее лицо на первое место выносит не временной или пространственный ориентир, а обстоятельство образа действия, акцентируя внимание слушателей на том, как тяжело им давалось выживание, сохранение своей позиции "здесь и сейчас" в этом жестоком мире. Вынос на первое место носителем диалекта данного члена предложения может актуализировать в сознании слушателей такие интенциональные состояния, как безысходность, потеря веры в будущее.

3. И вновь пространственный ориентир для носителя диалекта в момент "вот тогда" оказывается не столь важным, так как не только они одни находились в таких ужасных условиях. Действующее лицо выражает пространственный локальный компонент, представляющий на тот момент совсем небольшой фрагмент мира наречием места *doa*, отводя ему последнее место.

2. Без глагола связки

**Pron1 en S1 - Adj - Advtemp** Etj en eun Brouda liwe noch (Я и один брат ещё живы), где подлежащее - местоимение в именительном падеже и существительное в именительном падеже, сказуемое - прилагательное.

При анализе унарной структуры дискурса нам встретился единственный пример с опущением глагола связки. Несмотря на это, мы считаем необходимым создать модель для подобных предложений, так как опущение глагола связки было не случайным.

1. Установлением действующего лица в данной модели является личное местоимение 1-го лица в именительном падеже и существительное в именительном падеже. Актер - участник дискурсивного процесса неслучайно не стал заменять подлежащее личным локализатором (личным местоимением *wi* (мы)). Носителю диалекта важно подчеркнуть, что не просто "мы", а именно "я" и "брат" прошли все тяжёлые моменты вместе и всё ещё живы и продолжают конструировать свою повседневную реальность, сохраняя свою коммуникативную рациональность в повседневном мире.

2. Темпорализация в модели представлена завуалировано. Связывая структурную модель со смыслом, слушатель легко может снять эту завуалированность и восполнить не достоящий элемент. Действующее лицо не акцентирует внимание слушателя на моменте "тогда", носитель говора живет моментом "здесь и сейчас" и радуется тому моменту, что они вообще живы.

3. Пространственным ориентиром является сам говорящий и то действующее лицо, которое волей или неволей стало участником данного дискурсивного жизненного события. Под дискурсивным жизненным событием для данной языковой общности мы понимаем жизненное событие на определенном этапе его исторического и коммуникативного развития, маркируемого в сибирско-немецком говоре структурными моделями. Дискурсивные жизненные события отражают социальные практики языковой общности и очерчивают социально - исторический контекст, детерминируя определенное пропозициональное содержание, транслирующее экстралингвистические знания.

Структурирование мира, закрепление своей позиции "здесь-и-сейчас" в представлении носителя нижненемецкого говора происходит посредством выделения моделей, организующих коммуникативную рациональность в повседневной жизни и получающих воплощение в простых и сложных предложениях. Наиболее часто использованные модели простого предложения с их конкретно - языковым наполнением образуют "духовный остов говора", являясь главным носителем идиоэтничности говора.



## Библиографический список

1. Weisgerber, J.L. Die ganzheitlich Grammatik der deutschen Gegenwartsprache. - Mannheim, 1959.
2. Шпет, Г.Г. Внутренняя форма слова (Этюды и вариации на тему Гумбольдта). - М.: КомКнига, 2006.
3. Серых, Ю.В. Звуковой строй и акустическое качество ударного вокализма южногенесенского (самаркинского) немецкого островного говора на Алтае: дис. ... канд. филол. наук. - СПб., 1996.
4. Серых, Ю.В. Звуковой строй и акустическое качество ударного вокализма южногенесенского (самаркинского) немецкого островного говора на Алтае: дис. ... канд. филол. наук. - СПб., 1996.
5. Авдеев, И.Е. Фонетический строй нижненемецкого диалекта Алтайского края: дис. ... канд. филол. наук. - Новосибирск, 1965.
6. Гамалей, И.Г. Оформление начальной позиции простого предложения в Северобаварском говоре Алтая // Вопросы диалектологии и истории немецкого языка. - Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ун-та, 1983.
7. Канакин, И.А. Опыт структурно-типологического описания морфологии имени и местоимения в немецких говорах Алтайского края: дис. ... канд. филол. наук. - М., 1975.
8. Беренд, Н.Г. Морфологические особенности и семантический потенциал глагольных категорий в южнонемецком языковом ареале: дис. ... канд. филол. наук. - Омск, 1980.
9. Степанова, Н.Н. Особенности глагольной валентности южногенесенского (самарского) островного говора на Алтае в сравнении с современным немецким литературным языком: автореф. дис. ... канд. фил. наук. - Барнаул, 2002.
10. Трубакина, Н.В. Особенности развития зависимых предикативных конструкций в островном верхненемецком говоре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Барнаул, 2003.
11. Степанова, М.М. Структурно-семантические особенности устных текстов-воспоминаний (на материале говоров немцев Красноярского края): автореф. дис. ... канд. фил. наук. - Барнаул, 2006.
12. Штейнгарт, Л.М. Особенности репрезентации языковой картины мира российских немцев (на материале пословиц и поговорок): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. - Иркутск, 2006.
13. Москалюк, Л.И. Бытовая лексика островных немецких говоров (традиции и динамика): дис. ... канд. филол. наук. - Омск, 1986.
14. Москвина, Т.Н. Лексические средства выражения эмоций в островном верхненемецком говоре: автореф. дис. ... канд. фил. наук. - Барнаул, 2004.
15. Кузьмина, А.И. Говор деревни Камыши и особенности его сложения и развития: дис. ... канд. филол. наук. - Томск, 1961.
16. Бони, Р.А. Некоторые особенности немецко-русского билингвизма // Вопросы диалектологии и истории немецкого языка. - Омск: Изд-во Омск. гос. пед. ин-та, 1983.
17. Сержанова, Ж.А. Детерминирующие факторы речевого поведения этнических немцев в ситуации иноязычного окружения: дис. ... канд. филол. наук. - Красноярск, 2007.
18. Вайсгербер, Л. Родной язык и формирование духа. - М.: Изд-во МГУ, 1993.
19. Бергер, П., Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. - М.: "Медиум", 1995.
20. Греймас, А. Семиотика Объяснительный словарь / А.Ж. Греймас, Ж. Курте // Семиотика. - М. Радуга, 1983.

Статья поступила в редакцию 25.06.10

УДК: 802.0

**О.В. Каркавина**, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: oksana-karkavina@yandex.ru

## ПОВТОР КАК СРЕДСТВО РИТМИЗАЦИИ ТЕКСТА РОМАНА ДЖАЗ ТОНИ МОРРИСОН

В статье рассматривается один из аспектов музыкальной прозы - ее ритм. Автор считает, что повтор выступает одним из ведущих средств ритмизации текста прозаического произведения. Осуществляется попытка сопоставить ритм романа Джаз с ритмом джазового произведения.

**Ключевые слова:** повтор, ритм, проза, музыкальность, джаз.

В рамках лингвистики текста по-прежнему актуальной остается проблема изучения особенностей порождения и восприятия различных типов текстов и, в первую очередь, художественных, как наиболее сложных объектов исследования. Отличительной чертой современной лингвистики является переход к принципам антропоцентричности и диалогичности, которые широко используются в подходах к изучению текстов. Наиболее полное воплощение идеи диалогичности нашли в работах М.М. Бахтина, который рассматривал каждый текст как звено в цепи, как диалог не только между автором и читателем, но и между эпохами и культурами: "...высказывание в целом оформлено как таковое внелингвистическими моментами (диалогическими), оно связано с другими высказываниями. Эти внелингвистические (диалогические) моменты пронизывают высказывание изнутри" [1, с. 306]. Таким образом, художественный текст может рассматриваться как составная часть культурного наследия, а пространство окружающее текст как важный текстообразующий компонент. Этот подход согласуется с современной тенденцией изучения текста, позволяющей говорить о тексте как о диалоге или полилоге автора со всей предшествующей и современной ему культурой. В связи с этим, особенно актуальной является проблема интертекстуальных отношений. Однако несмотря на то, что за последние 20-30 лет появилось достаточно большое количество работ,

посвященных исследованию феномена интертекстуальности, некоторые ее виды остаются мало изученными до сих пор. Речь идет, в частности, об интермедийных текстовых включениях.

Феномен интермедийности возникает вследствие усложнения принципов организации художественного текста, который заимствует и ассимилирует свойства текстов других видов искусства. В качестве рабочего будем использовать определение интермедийности, предложенное Н.В. Тишуниной. Интермедийность определяется двояко: 1) как особый способ организации художественного текста; 2) как специфическая методология анализа и отдельного художественного произведения, и языка художественной культуры в целом [2, с. 153]. Эта методология опирается на принципы междисциплинарных исследований. При этом исследуются связи таких видов искусств, как литература и музыка, литература и живопись, литература и кинематограф, литература и архитектура, литература и театр, и ряд других.

До настоящего времени вопрос об интермедийных включениях, как важной характеристике идиостиля писателя, часто оставался за рамками исследований. Большинство попыток выявления, в частности, музыкально-литературных корреляций сводится к поискам сходства музыкальной формы и структуры художественного текста. Крайне мало изученными остаются особенности языковой реализации интермедийных отношений

в художественном тексте. Кроме того, творчество лауреата Нобелевской премии, американской писательницы Тони Моррисон, до сих пор должным образом не рассматривалось, хотя, несомненно, представляет лингвистический интерес, в том числе, с точки зрения использования этим автором интермедийных включений.

Многие исследователи творчества Тони Моррисон, в частности, П. Капуано, Р. Рубинштейн, Т. Шерард [3; 4; 5] отмечают музыкальность ее произведений. Более того, почти все литературоведы и лингвисты проводят параллель между романами этого автора и джазовой музыкой. Изучение связи литературы и музыки стало актуальным с развитием теории интермедийных отношений и объединяет интересы исследователей различных научных областей: литературоведов, музыковедов, лингвистов.

По мнению С. Шера [6], музыкальность текста может проявляться через отсылку его содержания к существующим или вымышленным музыкальным произведениям; через соответствие его композиции определенной музыкальной форме; и, наконец, через особую организацию его фонетического, лексико-синтаксического и других уровней. Исследование, представленное в данной статье, затрагивает третий из перечисленных способов воплощения музыкальных мотивов в художественном тексте.

Одной из главных составляющих музыкальности текста является ритм. По-мнению Ю.И. Мориц, "...ритм в литературном произведении теоретически может обнаруживать себя на различных его уровнях: в интонационно-звуковой и лексико-синтаксической структуре, в повторах и чередованиях тем и мотивов, в развитии образной структуры и в сюжетно-композиционной организации" [7, с. 2]. Приведем также высказывание А.В. Чичерина о пути становления целостной системы ритмов в художественном произведении: "Исходные позиции ритма - в поэтическом строе речи, в интонационной и синтаксической форме, дальнейшее развитие - во внутренней и внешней структуре образов, итоговый ритм - в движении сюжета" [8, с. 172]. Именно такое комплексное развитие характерно для системы ритмов в романе *Джаз* [9].

В рамках данной публикации будет исследована роль повтора как одного из средств ритмизации художественного текста. В романах Тони Моррисон повтор является самым частотным художественным приемом. Мы не утверждаем, что роль повтора исчерпывается выполнением ритмической функции. Эта фигура речи, независимо от контекста, всегда обеспечивает связность текста, участвует в создании когерентности текста. Так, при применении дистантных повторов актуализируется внимание читателя, выделяется важная деталь. Дистантные повторы, создавая сложную ткань структуры текста, служат средством связи между различными частями текста, средством соединения макротекста. Повтор может служить созданию и иного эффекта: чем больше говорится о ком-то или о чем-то, тем больше внимания привлекается к другой объект; повтор оказывается фоном, на котором ярче выступают другие смысловые элементы текста.

Роман *Джаз* чрезвычайно насыщен повторами. Повторы в текстах Тони Моррисон весьма разнообразны по самым разным основаниям: по количеству воспроизводимости в тексте одного и того же элемента (2-, 3-, 4-, n-элементные); по позиции, занимаемой повторяющимися единицами в тексте (дистантные и контактные повторы); по лексическому, морфологическому, синтаксическому типу этих единиц и др. Наличие большого количества повторяемых элементов в тексте романа Джаз не случайно. Именно эта особенность текста позволяет нам соотнести текст произведения с соответствующим музыкальным жанром. Своеобразным строительным материалом музыкального развертывания в джазе, средством динамизации изложения и формообразования является так называемый паттерн. Паттерн представляет собой "устойчивое структурное образование - модель (ритмическую фигуру, мелодический оборот, акцентный цикл, аккордовую последовательность, фактурную формулу и т.п.), которая при повторениях - не утрачивая своей устойчивости - допускает многообразное ее видоизменение и варьирование за счет смещения во времени, переакцентировки, транспозиции

и т.п." [10]. Как повторяемый элемент в художественном тексте, так и паттерн в джазе относятся к синтагматической оси произведения, то есть участвуют в линейном развертывании художественной ткани. Интересно в этом отношении высказывание И.В. Арнольд: "Серии лексических повторов могут чередоваться в тексте или переплетаться, подобно мотивам в музыкальном произведении, причем каждый ряд соответствует какому-нибудь одному идейному, сюжетному или эмоциональному мотиву" [11, с. 249].

Если говорить о ритме джаза, то можно выделить две его основные ритмические особенности. Это: 1) простое синкопирование; 2) особого рода конфликтное сочетание ритмов или полиритмия. Суть приема синкопирования, речь о нем пойдет ниже, знакома всем. Что касается полиритмии, здесь не все однозначно. Бесспорным однако является наличие четкого базисного ритма, на который накладывается ритм другой метрической структуры. Следовательно, если проводить параллель между прозаическим текстом и джазом, то правомерным видится поиск в художественном тексте и четкого ровного ритма, и его синкопированного варианта.

Как отмечалось выше, в тексте романа *Джаз* встречаются как дистантные, так и контактные повторы. Весьма важным для понимания эмоционального состояния персонажей текста представляется повтор глагола *to freeze*, производного от него причастия *freezing*, а также синонимичных существительных и прилагательных: *ice, snow, icy, cold*. К этой же группе можно отнести причастие *winterbound*. Выше названные лексические единицы встречаются на протяжении всего романа, тем самым образуя смысловое ядро всего текста. Трагические события, описываемые в романе, произошли зимой. Молодая девушка была убита тогда, когда была очень холодная погода, жена убийцы Джо Трейса пыталась от безысходности изувечить тело девушки в сильнейший снегопад. Поскольку автор неоднократно возвращается к описанию сцены убийства, он всякий раз использует лексические единицы, описывающие ненастную погоду: "the snow she ran through was so windswept she left no footprints in it" [9, с. 4]; "breathing hurts in weather that cold" [9, с. 10]; "Joe is wondering about all this on an icy day in January" [9, с. 180]; "she took the birds from their cages and set them out the windows to freeze or fly" [9, с. 3]. Следует отметить то, что данные синонимичные единицы служат не только для описания погоды. Нельзя переоценить их роль и в описании эмоционального состояния персонажей в момент совершения преступления и сразу после него. Они передают не столько физическое ощущение холода, сколько состояние эмоционального истощения, страдания, парализующего страха, отчаяния. Измены мужа пробудили в душе главной героини ощущения потери, пустоты, никчемности: "Wherever it was, it was cold and I was cold and nobody had got into the bed sheets early to warm up a spot for me" [9, с. 95]. Непосредственно перед убийством своей возлюбленной Джо Трейс одновременно испытывает и чувство страха и непреодолимую потребность отомстить Доркас за предательство: "What you said I know you didn't mean. It hurt, though, and the next day I stood freezing on the stoop worrying myself sick about it" [9, с. 132].

Весьма примечательно то, что анализируемые лексические единицы используются не только с целью характеристики ключевого события, но и в ряде других важных эпизодах романа. Так, в описании марша протеста, в котором участвовали чернокожие американцы, пытаясь отстоять свои гражданские права, неоднократно появляется сочетание существительного *faces* с прилагательным *cold*, причастиями *freezing, frozen*: "cold black faces"; "beautiful faces were cold and quiet" [9, с. 53]; "freezing faces hurt her"; "a tide of cold black faces, speechless and unblinking" [9, с. 54]; "the frozen black faces" [9, с. 58]. То, что этот социальный протест имел место в июле, то есть тогда, когда нет объективных причин мерзнуть, еще раз доказывает тот факт, что анализируемые лексические единицы используются, прежде всего, для описания эмоций, непосредственных переживаний персонажей, более того, они распространяются не только на непосредственных участников событий, но и имеют обобщающую силу, описывая

мироощущения всего чернокожего населения. В данном случае речь идет о чувствах несправедливости, унижения, осознания невозможности что-то изменить.

Таким образом, мы имеем дело с дистантным повтором лексических синонимов, которые являются средством формального и смыслового структурирования текста. Они проходят лейтмотивом по всему роману, каждый раз приобретая вариативность. Сквозные повторы способствуют обогащению смысла, нагнетанию эмоционального напряжения и, что является немаловажным, способствуют ритмическому развитию сюжетной линии.

Помимо дистантных повторов, проходящих по всему тексту, в романе *Джаз* существуют серии повторов, охватывающих отдельные главы. Так, на протяжении всей четвертой главы неоднократно повторяется указательное местоимение *that*. Оно используется в качестве определения к имени главной героини и повторяется 19 раз. Повтор местоимения *that* обращает на себя внимание еще и потому, что он выделен курсивом. Неоднократное использование *that* в равной степени важно и для понимания той информации, которая за ним стоит, и для создания определенного, весьма характерного для джазового стиля ритма. Многократное обращение автора к указательному местоимению *that* призвано подчеркнуть контраст между обычной Виолет и той, что пыталась обезобразить тело мертвой соперницы; между Виолет, которая в течение месяца не могла найти нож для чистки когтей птиц, и той Виолет, которая нашла этот нож сразу, чтобы использовать его в качестве орудия преступления: "*that Violet not only knew the knife was in the parrot's cage and not in the kitchen drawer, that Violet remembered what she did not: scraping marble from the parrot's claws and beak weeks ago*" [9, с. 90]. Кроме того, повтор *that* не только создает ритм, но и делает этот ритм особенным. Этому способствует графическое выделение повторяемого элемента. По правилам английского языка, указательное местоимение остается в безударном положении, если за ним следует традиционно ударное имя существительное. Вследствие графического выделения акцент смещается с имени существительного на местоимение, т.е. с сильной доли на слабую. Аналогичное явление можно наблюдать в ритмической организации джазовой музыки. Это так называемый синкопированный ритм. Он определяется как "нарушение регулярности ритма путем перемещения акцента на долю такта, обычно не акцентируемую, нарушение нормальной метрической пульсации посредством подчеркивания слабой доли, в результате чего последующая сильная доля становится безударной" [12, с. 55]. Если внимательно проанализировать чередование сильных и слабых долей в следующих предложениях: "*They were the ones that Violet had to push aside*" [9, с. 90]; "*A power that Violet had not lost because she gave the usher boys, and the grown men too, a serious time*" [9, с. 92], то можно увидеть, что в приведенных примерах нарушается традиционное для английского языка чередование сильной доли с несколькими слабыми долями. Там, где по велению ритма должен быть безударный слог, вследствие графически выделенного *that*, появляется два последовательных ударных слога. Таким образом, происходит смещение акцентов: местоимение получает окказиональное ударение, т.е. нормативно безударный элемент становится ритмически выделенным, а традиционно ударное имя собственное деакцентируется, т.е. смещается в безударное положение.

Особое внимание обращает на себя и неоднократное упоминание автором молочного коктейля, который заказывает Виолет, сидя в кафе. Описания его внешнего вида, трансформации его формы появляются в тексте 6 раз: "*she sat in the drugstore sucking malt through a straw*" [9, с. 89]; "*the malted was gone ... she ordered another ... there she could sit and watch the foam disappear, the scoops of ice cream lose their ridges and turn to soft, glistening balls like soap bars...*" [9, с. 93]; "*... and played with the straw in a chocolate malt*" [9, с. 94]; "*The malt was soup now, smooth and cold*" [9, с. 94]; "*... even she couldn't drink the remaining malt - watery, warm and flat-tasting*" [9, с. 114]. Многократное упоминание названия напитка и описание его вида не только придают определенный ритм повествованию, но и выполняют еще не менее важную функцию. Коктейль является частью фона описываемых

событий. Его упоминание не играет определяющей роли в развитии сюжетной линии. Это как раз тот случай, когда повтор оказывается фоном, на котором ярче выступают другие значимые элементы текста. В этом смысле упоминание места действия через описание автором молочного напитка позволяет читателю сориентироваться в том потоке мыслей и воспоминаний Виолет, которые описаны в этой главе. Поскольку они носят хаотичный характер и переносятся то в прошлое, то в настоящее, такого рода опора необходима читателю. В джазовом направлении также существуют некоторые опорные элементы, на фоне которых разворачивается импровизация основной мелодии: "... джаз импровизируется лишь в незначительной своей части. И даже в этой его малой части импровизация затрагивает лишь некоторые стороны ритма и мелодии. Гармония и форма не импровизируются даже в так называемом "импровизационном джазе". Их основой в большинстве случаев являются одни и те же модели" [12, с. 215].

Как отмечалось выше, ритм прозаического произведения основан на более или менее устойчивом чередовании повторяющихся элементов. Любой случай повтора предполагает неоднократное появление в тексте той или иной единицы. Но то, какую именно позицию занимает повторяющийся элемент, также имеет большое значение. Разные типы повторов вносят неравноценный вклад в развитие ритмической структуры текста. Поскольку мы ограничены рамками данной публикации, остановимся на тех видах повтора, которые, на наш взгляд, являются более значимыми при создании ритмической прозы.

Контактный повтор, который в текстах Тони Моррисон включает от 2 до 5 последовательных повторяющихся элементов, может подчеркивать количество чего-либо: "*Plenty times, plenty times I have carried the welts given me ... Plenty times, plenty, I chopped twice the wood ...*" [9, с. 96]; "*Years and years and years ago she had guided the tip of the iron ...*" [9, с. 83]; интенсивность признака: "*The important thing, the biggest thing Violet got out of that was to never never have children*" [9, с. 102]. Как видно из приведенных примеров, повторы, как правило, носят комплексный характер и один вид повтора сопровождается другим, тем самым усиливается ритмический эффект. Так, в первом предложении контактный повтор появляется в начале двух последовательных предложений, иллюстрируя тем самым другой вид повтора - анафору. Второй пример включает контактный повтор существительного *years* в сочетании с многосоюзием. Использование многосоюзов приводит к тому, что ряд перечисляемых элементов остается незамкнутым, каждый присоединенный союзом элемент получает дополнительное выделение, и все высказывание становится не только более экспрессивным, но и ритмичным. И, наконец, в третьем предложении контактный повтор сопровождается повторением существительного *thing* в сочетании с синонимичным повтором прилагательных *important, biggest*. Контактный повтор может выполнять и сугубо ритмическую функцию. В предложении "*...while her hand ...was under the table drumming out the rhythm on the inside of his thigh, his thigh, his thigh, thigh, thigh*" [9, с. 95] повтор существительного *thigh* ничего не добавляет к предметно-логической информации, выраженной этим существительным, но сообщает тексту определенный ритм, который усиливается к концу перечисления вследствие отсутствия местоимения *his* перед повторяемым существительным в конце ряда.

Одним из видов повтора, который делает текст особенно ритмичным, является повтор слова в конце двух или более фраз, т.е. эпифора. Предложения с повторяющимися конечными элементами более всего близки поэтическому языку, в котором концы фраз, как правило, зарифмованы. Рассмотрим следующий пример:

"Blues man. Black and bluesman. Blacktherefore blue man.

Everybody knows your name.

Where-did-she-go-and-why-man. So-lonesome-I-could-die man.

Everybody knows your name" [9, с. 119].

В приведенном отрывке повторяется существительное *man*,

которое заканчивает ряд последовательных предложений. Кроме того, лейтмотивом проходят прилагательные *black, blue* (в значении "грустный, угнетенный, подавленный"), а также существительное *blues*, которое также выступает в качестве определения к определяемому существительному *man*. Оформление данных предложений напоминает поэтическую строфу. Очевидно, что ритмическому звучанию отрывка способствует повтор не только отдельных слов, но и фразы "*Everybody knows your name*", а также специфическое расположение определений. Так, И.Р. Гальперин говорит о том, что ритмическую организацию предложений создает его особое синтаксическое строение и наличие, в частности, парных определений, появляющихся перед определяемыми словами, влечет за собой четкое ощущение ритма [13, с. 287]. В приведенном фрагменте попарно соединены *black and blues, blacktherefore blue*. Фразовые эпитеты также не только способствуют усилению экспрессивности, но и участвуют в создании четкого ритма.

К повторам примыкает синтаксический параллелизм, под которым традиционно понимается "семантико-структурное единство, состоящее минимально из двух компонентов, которые характеризуются синтаксической тождественностью и логико-смысловой общностью" [14, с. 195]. Синтаксический параллелизм служит не только для установления соответствий между предметами, но и для ритмической организации текста. Рассмотрим следующее предложение: "*When she isn't trying to humiliate Joe, she is admiring the dead girl's hair; when she isn't cursing Joe with brand-new cuss words, she is having whispered conversations with the corpse in her head; when she isn't worrying about his loss of appetite, his insomnia, she wonders what color were Dorcas' eyes*" [9, с. 15]. Рассматриваемое предложение звучит весьма ритмично, т.к. построено по принципу синтаксического параллелизма. Оно состоит из трех сложноподчиненных предложений. Каждое из них начинается союзом *when*, который вводит придаточное предложение времени. И главные, и придаточные предложения структурно идентичны. Кроме того, здесь наблюдается и морфологический параллелизм: все сказуемые, за исключением последнего, представлены глаголами в Present Continuous Tense.

Определенное ритмическое чередование появляется в случае использования автором однородных членов. В предложении: "*All for Joe Trace, a double-eyed nineteen-year-old who lived with an adopted family, worked gins and lumber and cane and cotton and corn, who butchered when needed, plowed, fished, sold skins and game - and who was willing*" [9, с. 106] можно выделить два ряда однородных членов, первый из которых представлен серией од-

нородных дополнений, скрепленных многосоюзием; второй - серией однородных сказуемых, связанных бессоюзием. О роли многосоюзия в создании ритма прозы говорилось выше, но и пропуск союзов может быть продиктован требованиями ритма. При длинных перечислениях он дает стремительную смену описываемых событий, невозможность перечислить их все. Использование бессоюзной связи приводит к тому, что синтаксическая цельность сложного единства оказывается выраженной ритмомелодическими средствами, что придает речи большую компактность и динамичность.

Весьма часто в текстах Тони Моррисон встречаются целые серии повторов. Рассмотрим следующий отрывок: "*They came on a whim because there it was and why not? They came after much planning, many letters written to and from, to make sure and know how and how much and where. They came for a visit and forgot to go back to tall cotton or short. Discharged with or without honor, fired with or without severance, dispossessed with or without notice, they hung around for a while and then could not imagine themselves anywhere else*" [9, с. 32]. Ритм анализируемого отрывка задается целым комплексом повторов. Первые три предложения начинаются анафорическим повтором фразы *they came*. Неоднократно появляются серии однородных членов, связанных либо бессоюзно, либо с помощью повторяющихся союзов: *much planning, many letters; to make sure and know how and how much and where*. Особенно интересным в плане анализа видится последнее предложение. Начинаясь синтаксическим параллелизмом трех последовательных фраз, оно заканчивается фонетическим повтором звуков [e, s] в словах *themselves, else*. Созданию ритма также бесспорно способствует попарное соединение антонимичных предлогов *with* и *without*, а также морфемный повтор префикса *dis-* и собственно суффикса причастий *-ed* в единицах: *discharged, dispossessed, fired*.

Таким образом, повтор является одним из средств ритмической организации прозаического текста. В большей степени, ритмизации способствуют лексические повторы эпифорического характера, микропараллелизм (использование однородных членов), макропараллелизм (повтор фраз, придаточных или самостоятельных предложений), а также многосоюзие. Чаще всего требования ритма вызывают конвергенцию, т.е. скопление стилистических приемов. Одно предложение или фрагмент текста могут объединять как разные типы повтора, так и повтор в сочетании с другими выразительными средствами: графическим выделением, особым расположением определений, бессоюзием.

#### Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эпос и роман. - СПб.: Азбука, 2000.
2. Тишунина, Н.В. Методология интермедиального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. - СПб.: Санкт-Петербургское философское общество. - 2001. - Вып. №12.
3. Caruano, P. Truth in timber: Morrison's extension of slave narrative song in *Beloved* // [www.luminarium.org/contemporary/tonimorrison/toni.htm](http://www.luminarium.org/contemporary/tonimorrison/toni.htm)
4. Rubenstein, R. Singing the blues/reclaiming jazz: Toni Morrison and cultural mourning // [www.luminarium.org/contemporary/tonimorrison/toni.htm](http://www.luminarium.org/contemporary/tonimorrison/toni.htm)
5. Sherard, T. Women's classic blues in Toni Morrison's *Jazz* // [www.luminarium.org/contemporary/tonimorrison/toni.htm](http://www.luminarium.org/contemporary/tonimorrison/toni.htm)
6. Scher, St. Verbal Music in German Literature. - New Haven: Yale University Press, 1968.
7. Мориц, Ю.И. "Мелодия на два голоса": содержательность ритмов словесно-речевого уровня в романе Германа Гессе: "Нарцисс и Гольдмунд" // [weblii.ssu.samara.ru/DLib/vestnik/documents/199930603.html](http://weblii.ssu.samara.ru/DLib/vestnik/documents/199930603.html)
8. Чичерин, А.В. Ритм образа. - М.: Советский писатель, 1980.
9. Morrison, Toni. *Jazz*. - New York: Vintage International, 2004.
10. Словарь специальных терминов // <http://jazzys.narod.ru>
11. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык. - М.: Флинта, 2002.
12. Сарджент, Уинтроп. Джаз. - М.: Музыка, 1981.
13. Гальперин, И.Р. Очерки по стилистике английского языка. - М.: ИЛИЯ, 1958.
14. Разинкина, Н.М. Функциональная стилистика. - М.: Высшая школа, 1989.

Статья поступила в редакцию 26.03.10

УДК 811.11

*Р.А. Чеснокова, соискатель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: RenataBiysk@mail.ru***ФОРМИРОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ "ТОЖДЕСТВЕННОСТЬ" НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В статье определены критерии, позволяющие идентифицировать семантику "тождественность", описана семантическая сфера "тождественность", включающая семантические блоки "равенство", "сходство" и "подобие". Построена модель семантической сферы "тождественность".

**Ключевые слова:** семантическая сфера, семантические блоки, сема, дифференциальные признаки, интегральные признаки, семантика "тождественность", семантика "равенство", семантика "подобие", семантика "сходство".

Одной из категорий, в том или ином смысле изучаемой философией, логикой и лингвистикой, является тождество. В философии тождество рассматривается как отражение реальности, путь к ее познанию. Тождество как семантическая категория является предметом изучения лингвистической науки. В основе заявленной семантической сферы лежит философский подход.

Проблема тождества получила развитие в трудах Аристотеля. Обозначить тождественность двух единиц по Аристотелю – это выявить их основные, сущностные признаки, иными словами тождество устанавливается по основным характеристикам объектов при наличии второстепенных [1]. В современной философии и логике тождество немислимо без различия, как и не существует различия вне тождества – этот тезис подтвержден такими философами как Юм, Гегель, Кант, Энгельс [2; 3; 4]. В зависимости от выделяемых признаков, между одними и теми же объектами может иметь место как тождество так и различие. Согласно концепции античных философов Платона и Аристотеля объект может быть тождественным самому себе при изменении пространственной траектории. Вслед за философами Платоном, Аристотелем, Д. Юмом, под "тождеством" понимается отношение между разными временными или пространственными ипостасями одного и того же объекта. Говоря, что два объекта тождественны друг другу, мы имеем в виду, что объект, существующий в один момент времени в одном пространственном срезе, тождествен сам себе как существующему в другой момент времени в другом пространственном срезе.

Одна из задач семантики состоит в описании системы лексических и грамматических значений. В процессе такого исследования устанавливаются отношения между значениями различных слов. Наличие разноуровневых языковых единиц актуализации семантики "тождественность" позволяет объединить их в одну систему. Использование системного подхода представляется оптимальным в данном случае, так как данный подход позволяет унифицировать средства выражения семантики "тождественность". Одной из форм частичного решения этой задачи является презентация отдельных семантических полей. В данном исследовании возникает необходимость сопоставить понятия "семантическое поле" и "семантическая сфера", выделив факторы общности и различия.

Семантическим полем называется множество слов, объединенных общностью содержания, или, говоря более конкретно, имеющих общую нетривиальную часть в толковании [5, с. 158]. М.А. Кронгауз считает, что семантическим полем следует называть не только само множество слов, но и их семантическое описание, сделанное по особой схеме, причем ключевыми в описании семантического поля считаются понятия интегрального и дифференциального признаков [5, с. 159].

Е.В. Гулыга и Е.М. Шендельс выделяют следующие признаки поля, многие из которых актуальны и для семантической сферы "тождественность":

1. Наличие инвентаря (набора) средств разных уровней, связанных между собой системными отношениями. Что касается семантической сферы "тождественность", это лексические, грамматические и словообразовательные средства.

2. Наличие общего значения, которое в той или иной степени присуще его конституентам. В данном случае это присутствие некоего общего признака в семантической структуре рассматриваемых единиц.

3. Общее значение поля не едино, оно распадается на минимум два значения, которые могут быть противоположными или полярными. Каждое из этих значений образует микрополе. В семантической сфере "тождественность" в отличие от поля не представлен фактор противоположности (тождество – различие).

4. Поле обладает неоднородной и, как правило, сложной структурой, которую можно представить в виде горизонтального и вертикального сечений. По горизонтали располагаются семантические участки – микрополя [6]. Анализ семантических связей внутри семантической сферы "тождественность" демонстрирует неоднородность сферы, в которой располагаются семантические блоки: "равенство", "сходство" и "подобие".

Статус единиц, составляющих ядро и периферию любого лингвистического поля неодинаков. "Самое главное, что характеризует полевою структуру: полнота и максимальная интенсивность признаков в центре структуры и их разреженность и ослабление на периферии" [7, с. 51]. Чем больше семантических признаков заключено в значении слова, тем дальше оно удалено от ядра. В ядре концентрируется основная информация о поле в целом. Семантическая сфера "тождественность" как и поле, характеризуется наличием ядра и периферии.

Средства, актуализирующие семантику "тождественность" целесообразно рассматривать в рамках семантической сферы, так как этот подход предполагает объединение языковых единиц в семантической взаимосвязи внутри данной сферы. **Семантическая сфера в отличие от поля не предполагает фактор противоположности в основе сравнения (тождество-различие).** Под термином "семантическая сфера" в работе понимается множество языковых единиц, объединенных общим значением. Тождественность как семантическая сфера включает в себя семантические блоки: "равнозначность", "сходство", "подобие". Под термином "семантический блок" понимается относительно независимая часть семантической сферы, содержащая языковые единицы, объединенные семантической общностью. Данные семантические блоки представлены в сфере "тождественность" по семантической соотнесенности входящих в них единиц с наличием общего признака \ признаков в рассматриваемых объектах. При актуализации семантики "сходство" и "подобие" сопоставляемые объекты демонстрируют наличие общего признака \ признаков, в случае семантики "тождественность" объект, находясь в различном темпоральном пространстве, сопоставляется сам с собой, при выражении семантики "равнозначность" объект, находясь в одном и том же темпоральном пространстве, при сопоставлении с самим собой не проявляет каких-либо различительных свойств.

**Семантика "тождественность"** характеризуется наличием в своей структуре семы "равенство", однако ведущим показателем является возникновение релевантного дифференциального признака при общности остальных средств. При сравнении таких семантических признаков как "тождественность", "равенство", "сходство" и "подобие" следует уточнить факторы их общности и различия.

*1. Here was 'Smith' in mortal terror lest his pals should hear of his identity with the aristocratic 'Smythe', and discard him [9, c. 178].*

Именная субстантивная лексема identity в данном тексте содержит в своей семантической структуре указание на то, что объект номинации Smith обладает свойствами объекта Smythe по параметру "один и тот же объект" (один и тот же человек),

а различительный признак актуализируется через различие в фамилиях человека и рассматривается как дифференциальный признак "именование объекта". Эксплицитная актуализация общности признаков двух объектов при единичном различительном признаке, позволяет выделить лексему identity как эксплицитное средство актуализации семантики "тождественность".

2. *The Dragon, the Beast, and the False Prophet can all be identified in history.... The Dragon, it has been sufficiently established, is pagan Rome.... The Beast, alternatively symbolized as a Woman, is undoubtedly the Papal power.... There is only one power which answers to the description of the False Prophet... and that power is the so-called 'Society of Jesus' [10, с. 84].*

Глагольная лексема identify содержит в своей семантической структуре указание на наличие двух проявлений одного и того же объекта: объект и его символ. Таким образом, семантика "тождественность" актуализируется эксплицитно по параметру "один и тот же объект", дифференциальный признак представлен имплицитно и диагностируется контекстом по параметру "фактический \ условный объекты".

Под семантикой "тождественность" в данном исследовании понимается совокупность семантических компонентов, включающих в свой состав семы "множественность", "равнозначность" и некоторого дифференциального признака, которые предполагают наличие одного и того же объекта, находящегося в различном темпоральном пространстве либо объект демонстрирует дифференциацию по параметру "дистантность \ контактность" или по какому-нибудь иному различительному параметру. Под свойством "дистантность \ контактность" рассматривается местоположение объекта / объектов: различное либо одно и то же. Семантика тождественность выражается формулой:  $a+b+c = a^1+b^1+c^1 + x$ , где  $x$  - дифференциальная сема. Термин "сема" употребляется в статье для обозначения минимальной единицы языкового плана содержания.

3. *She thought Aunt Polly the silliest of old ladies and the very idea of living under the same roof with Ashley's wife was abhorrent [11, с. 139].*

The same манифестирует тот факт, что объект не является другим, отличным от данного, иными словами, равен самому себе. Для анализа семантики the same, можно представить следующую трансформацию:  $O_1$  lives under this roof и  $O_2$  lives under this roof. Следовательно, the same эксплицитно актуализирует семантику "равнозначность" по параметру "дистантность \ контактность".

4. *One of our great-great-great-great grandfathers was the same under Anne [12, с. 101].*

The same содержит в своей семантической структуре указание на то, что некий объект является родственником различных индивидов. Представим следующую трансформацию:  $X$  is a great-great-great-great grandfather of  $O_1$  and  $X$  is a great-great-great-great grandfather of  $O_2$ . Следовательно, the same является эксплицитным средством актуализации семантики "равнозначность" по параметру "родственные отношения".

5. *On the walls were the effigies of Victorian statesmen, and she roamed from one to the other; but they might all have been the same statesman with his whiskers at different stages of development [12, с. 311].*

Лексема the same актуализирует то, что объекты не являются различными, а представляют собой один и тот же объект, следовательно, the same реализует сему "единичность" и представляет объект как равный самому себе, эксплицитно выражая семантику "равнозначность".

Признак "равенство" актуализируется при сравнении двух и более предметов с одинаковыми объективными параметрами, что более характерно для артефактов.

6. *The two persons compared are approximately equal in height [13, с. 18].*

Equal имплицитно указывает на наличие двух или более объектов, равных по параметру, на который указывает текст (height). Дифференциальный признак не представлен в семантической структуре данной адъективной лексеме, следовательно, лексема equal содержит сему "равенство". Таким образом, адъективная лексема equal эксплицитно актуализирует семантику "равнозначность",

так как указывает на равенство конкретных параметров объектов по количественному признаку.

При актуализации семантики "равнозначность" языковые средства реализуют семы "множественность", "равенство" при отсутствии какого-либо дифференциального свойства, а также семантика "равнозначность" выражается в том случае, когда объект сопоставляется сам с собой при неизменившихся свойствах, в последнем случае сема "множественность" не представлена, а лишь сема "единичность" и сема "равенство". Семантика "равнозначность" представлена формулой:  $a+b+c = a^1+b^1+c^1$ .

7. *....the place instantly reminded her of the house Eileen and Jack lived in Boston. It had the same fetid smell, worn-out furniture, and a battered look [14, с. 126].*

The same содержит в своей семантической структуре указание на существование объектов  $O_1, O_2, O_3$  очень похожих на объекты  $O_4, O_5, O_6$ . Между ними нельзя поставить знак равенства, так как данные признаки (fetid smell, worn-out furniture, a battered look), принадлежат различным объектам (houses), и имеют дифференциацию по параметру "дистантность \ контактность", так как относятся к различным объектам. Некоторая дифференциация по параметру "внешние свойства" представлена имплицитно: fetid smell в различных помещениях может быть сильнее или слабее, worn-out furniture отличается размером, цветом, формой. Наличие общего признака по параметру "внешние свойства" и "статус объектов" при дифференциальных: "дистантность \ контактность" и "внешние свойства" позволяет отнести данную лексему к эксплицитным средствам актуализации семантики "подобие".

8. *Everyone knew that a woman of Belle's type couldn't have made enough money by herself to set up such a luxurious establishment [11, с. 64].*

Данная предложная конструкция является выражением некоего неопределенного объекта (a woman), общий признак объектов неопределенного (a woman) и конкретного (Belle) - "общественный статус", интегральные признаки реализуются по параметру "физиологический статус" и "женский род", так как лексемы a woman и Belle имеют общие семы "человек", "женский род". Общий признак "общественный статус" является основным для сопоставляемых объектов, так как неопределенный объект (a woman) вводится для характеристики конкретного (Belle). Дифференциальные признаки реализуются имплицитно: возраст, внешность.

9. *With him and with people of his kind - and they made up most of her world - she felt outside of something she could not understand [11, с. 592].*

Предложная фраза является средством сопоставления множественного объекта (people) и единичного объекта (he) на основании общего признака "социальный статус", данный признак является ведущим при сопоставлении объектов, так как объект (he) определяет объект (people) по параметру "социальный статус", еще один общий признак реализуется по параметру "физиологический статус", так как лексемы (people) и (he) имеют общую сему "люди". Дифференциальные признаки реализуются имплицитно: качество (возраст, внешние данные), количество (единичность \ множественность). Наличие трех общих признаков в тексте 9 и двух интегральных в тексте 10, являющихся основной характеристикой сопоставляемых объектов, при имплицитной реализации двух различительных позволяет сделать вывод о принадлежности данных предложных конструкций к семантическому блоку "подобие" в семантической сфере "тождественность".

Семантика "подобие" актуализируется при наличии семы "множественность", общих признаков объектов, являющихся их основными свойствами и нескольких дифференциальных свойств. Семантика "подобие" выражается формулой:  $a+b+c = a^1+b^1+y+x$ .

Как языковое средство актуализации семантики "сходство" следует рассмотреть метафорическое сравнение. Так как метафора, по мнению лингвистов [15, с. 112] основана на сходстве двух объектов: реального объекта речи и того, который исполь-

зуется для обозначения первого. При этом сходство, на котором основана метафора, может касаться любого свойства вещи.

10. *The poor brutes are thin as rails, and haven't half their strength* [12, с. 40].

Союз *as* содержит в своей семантической структуре указание на наличие объектов, имеющих общий признак. Текст иллюстрирует общий признак объектов (*brutes*) и (*rails*) по параметру "ассоциирование" (*thin*); так как союз *as* эксплицирует сходство при сравнении объектов, то имплицитно он включает дифференциальные признаки, вследствие того, что сходство предполагает также дифференциацию. Лексемы (*brutes*) и (*rails*) относятся к различным семантическим группам (живой \ неживой), следовательно, имеют только одну общую сему (*thin*) и большое количество дифференциальных признаков. Под понятием "семантическая группа" понимается совокупность слов, принадлежащих к одной части речи и объединенных на основе взаимообусловленных и взаимосвязанных элементов значения. На основании наличия одного общего признака при прочих дифференциальных союз *as* является эксплицитным средством актуализации семантики "сходство".

Семантика "сходство" представлена формулой  $a+b+c = a^1+x+y+z$ , где  $x$   $y$   $z$  - дифференциальные признаки. При метафорическом сравнении сопоставление происходит по какому либо одному параметру: поведение, внешность; номинации объектов принадлежат к различным семантическим группам и имеют большое количество дифференциальных сем.

Семантика "сходство" и семантика "подобие" различаются не столько по количеству общих и дифференциальных сем, сколько по объектному фактору. Подобными могут быть какие-то черты, иными словами "что-то" подобно "чему-то", при этом объекты с такими чертами могут относиться к различным видовым категориям, тогда как "сходство" может характеризовать разные объекты одной видовой категории, например, когда речь идет о внешнем сходстве одушевленных объектов.

11. *Awfully like Jean, isn't she?* [12, с. 127].

Именная адекативная лексема *like* содержит в своей семантической структуре указание на объекты, имеющие внешнее сходство. Сходство предполагает наличие как общих свойств так и дифференциальных по параметру "внешность", общие семы по параметрам "физиологический статус" и "род" диагностируются текстом. Наличие трех общих сем по параметрам: "физиологический статус", "род", "внешнее сходство" и двух дифференциальных: "внешность", "характер" позволяет описать лексему *like* как конституент семантической сферы "тождественность", актуализирующей семантику "сходство" эксплицитно.

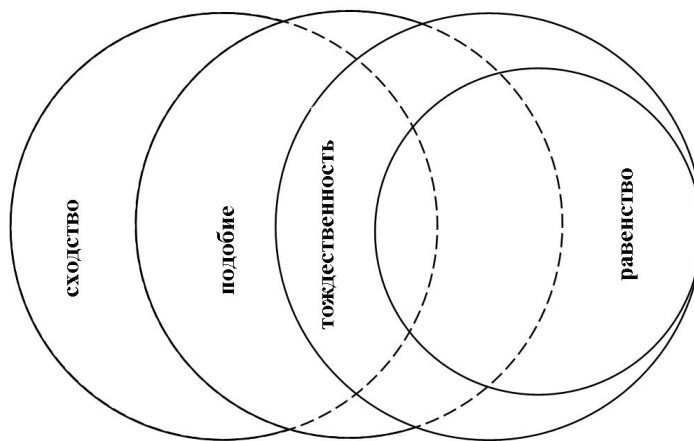
Семантика "сходство" предполагает наличие двух или более объектов, демонстрирующих какой-либо общий признак \ признаки по какому либо параметру. Под семантикой "сходство" в данном исследовании понимается совокупность семантических компонентов, включающих в свой состав семы множественности, равенства, иными словами репрезентируется общий признак \ признаки и несколько дифференциальных свойств, представленных имплицитно, в отличие от се-

Библиографический список

мантики "тождественность", где различительный признак предполагается только один. Еще одним немаловажным фактором отличия семантики "сходство" от семантики "тождественность" является субъективность "сходства", иными словами данная семантика реализуется субъективно, на основании личного восприятия индивида.

Семантическая сфера "тождественность", сформированная на базе английского языка выглядит следующим образом:

Модель 1



Семантическая сфера "тождественность" актуализируется через единство взаимосвязанных разноуровневых единиц, имеющих в своей семантической структуре общий интегральный признак (общность объектов), который отражает понятийное и функциональное сходство обозначаемых явлений. Семантическая сфера языковых средств, актуализирующих семантику "тождественность" в современном английском языке, является неоднородной по своей семантической структуре, включающей в свой состав семантические блоки: "равнозначность", "подобие" и "сходство". Семантический блок "равнозначность" является центром заявленной сферы, так как его конституенты содержат максимальное количество общих сем. Конституенты семантических блоков "подобие" и "сходство" занимают периферийное положение в сфере "тождественность", так как демонстрируют минимальное количество интегральных признаков.

Семантика "равнозначность" -  $a+b+c = a^1+b^1+c^1$ , семантика "тождественность" -  $a+b+c = a^1+b^1+y$ , "подобие" -  $a+b+c = a^1+b^1+y+x$ . Семантику "сходство" можно представить формулой:  $a+b+c = a^1+x+y+z$ . Каждое из приведенных значений входит в семантическую сферу "тождественность" на основании присутствия  $n$ -количества общих сем в номинациях сопоставляемых объектов.

1. Аристотель. Метафизика. - М.: Мысль, 1976. - Том 1.
2. Юм, Д. Сочинения в двух томах. - М.: Издательство "Мысль", 1996. - Том 1.
3. Гегель. Энциклопедия философских наук. Наука логики. - М.: "Мысль", 1974. - Т. 1.
4. Кант, И. Критика чистого разума. - М.: Наука, 1999.
5. Кронгауз, М.А. Семантика. - М., 2001.
6. Гулыга, Е.В. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс. - М.: Просвещение, 1969.
7. Адмони, В.Г. Основы теории грамматики. - М.: УРСС, 2004.
8. Бондарко, А.В. Функциональная грамматика. - М.: Наука, 1984.
9. Jerome, J.K. Novel Notes. - Novosibirsk: Sib. University Publishing House, 2007.
10. Huxley, A. Crome Yellow. - Moscow: Progress Publishers, 1979.
11. Mitchel, M. Gone with the Wind. - Macmillan London Ltd, 1979.
12. Galsworthy, J. End of the Chapter. - Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1960.
13. Semmelmeier, M. The New Webster's Grammar Guide. - New York: Berkley Books, 1987.
14. Steel, D. Kaleidoscope. - London: Warner Books, 1994.
15. Скребнев, Ю.М. Основы стилистики английского языка. - ООО "Издательство Астрель", 2000.

Статья поступила в редакцию 27.05.10



УДК 801.56

*Н.В. Белозерцева, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: na.belo@mail.ru*

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ ЕМКОСТЬ МОДЕЛИ *N be N* И ЕЕ АКТУАЛИЗАЦИЯ В ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Целью настоящей статьи является краткое рассмотрение основных понятий семантического синтаксиса и исследование зависимости семантики предложения от семантики существительных в позиции подлежащего и предикатива на основе одной из наиболее частотных и емких по своей семантике моделей предложения в английском языке - модели *N be N*.

**Ключевые слова:** семантическая структура предложения, семантические типы предложений, идентифицирующие и предикатные слова.

Взаимодействие семантики и синтаксиса находится в центре внимания лингвистов с последней трети XX в., когда было установлено, что адекватная теория предложения не может быть создана без учета его семантической, смысловой стороны. Именно на уровне предложения значение представлено наиболее полно во всех его разновидностях и комплексном взаимодействии всех компонентов предложения. Вследствие этого вопросы семантики синтаксиса, будучи чрезвычайно многообразными и сложными, не теряют актуальности до настоящего времени.

Как известно, основным понятием семантического синтаксиса является понятие глубинной структуры. Термин был впервые использован Н. Хомским, который понимал под ним базовую абстрактную и обобщенную синтаксическую структуру, отображающую структуру предложения в минимальном объеме. Глубинная структура у Н. Хомского трактуется не в семантическом, а в структурном плане, что связано с неоднозначным отношением ученого к семантике. В ранних своих работах он защищает идею "асемантизма" синтаксиса [1, с. 106]. Позднее, однако, он признает, что синтаксическое описание требует учета и многих семантических явлений [2, с. 77]. Некоторые последователи Хомского придают семантике еще большее значение. Так, Мак-Коули справедливо утверждает, что: "полное описание синтаксиса английского языка требует и полного учета семантики, столь же верно и обратное" [цит. по: 3, с. 52]. Порождающая грамматика со временем превращается в порождающую семантику. Термин "глубинная структура" также эволюционирует. У. Чейф приравнивает глубинную структуру к семантической структуре и объявляет ее главным компонентом языка: "говорящий "порождает" сначала семантическую структуру, и именно семантическая структура определяет то, что происходит в дальнейшем" [4, с. 75].

В настоящее время существует много подходов к определению семантической, или глубинной, структуры. Ее можно определить как обобщенное семантическое содержание, выявляемое в процессе анализа семантически однородных предложений [5, с. 155]. Некоторые исследователи понимают ее как средство передачи взаимодействия ментального словаря и лексико-грамматической структуры. Другие отождествляют термин "семантическая структура" со смыслом предложения, подчеркивая использованием данного термина организованность, упорядоченность элементов смысла [6, с. 50].

Таким образом, предложение имеет синтаксическую (поверхностную) структуру, и семантическую (глубинную) структуру, отношения между которыми могут быть как симметричными, так и асимметричными. Существует фундаментальный параллелизм между членами предложения и их семантическими ролями, например, когда сказуемое называет действие, а подлежащее соответствует агенту действия. Но подобная симметрия нередко нарушается. Предложения могут иметь разные синтаксические, но одну семантическую структуру; быть синтаксически простыми, но семантически сложными и т.д. Фактически мы сталкиваемся с тем положением, что одна и та же синтаксическая форма может вмещать в себе выражение многих значений, и, напротив, одна и та же содержательная функция может решаться различными формально-синтаксическими средствами.

Анализ семантической структуры предложения в предлагаемой статье делается на примере модели *N be N*. Данная модель

выбрана не случайно. Во-первых, она является весьма частотной вследствие общей тенденции английского языка к номинализации. Во-вторых, семантическая организация модели *N be N* опирается на различие синтаксических функций, а именно: существительное используется и в позиции подлежащего, и в позиции предикатива. Заполняя определенное место в синтаксической структуре, слово приобретает дополнительные значения, и эти значения появляются у него только как у элемента этой структуры. Соответственно, в предложении различаются идентифицирующие и предикатные значения существительных. Как известно, части речи делятся на два больших класса: идентифицирующие и предикатные слова. Различаясь по своей первичной синтаксической функции, эти классы слов различны и по своим общим семантическим характеристикам. Первые призваны называть все, что существует в мире, словно замещая мир в сообщениях о нем; вторые выражают то, что мы думаем о мире; "субъект принадлежит миру, а предикат - мышлению о мире" [7, с. 3]. Семантика существительных такова, что они могут иметь как идентифицирующее, так и предикатное значение.

Семантический потенциал исследуемой модели рассматривается на основе классификации семантических типов предложений Н.Д. Арутюновой [8, с. 17-20]. Данная классификация основывается на выделении логико-синтаксических "начал", т. е. тех отношений, которые, будучи непосредственно связаны со способами мышления о мире, в то же время причастны к грамматическому строю языка. Применительно к материалу русского языка Н.Д. Арутюнова выделяет четыре логико-грамматических "начала": 1) отношения экзистенции, или бытийности, 2) отношения идентификации, или тождества, 3) отношения номинации, или именования, 4) отношения характеристики, или предикации в узком смысле этого термина. Каждое из этих отношений соотносится с особой логико-синтаксической структурой - экзистенциальными предложениями, предложениями тождества, предложениями именования и предложениями характеристики. Выделение логико-синтаксических структур опирается на следующие свойства предложения: 1) природу терминов отношений, которая обнаруживает себя в референции имени; 2) направление отношения, которое отражает коммуникативную перспективу предложения [8, с. 20].

Поскольку логико-синтаксические структуры представляют собой наиболее общие модели, в которых мысль формирует смысл, попробуем применить данную классификацию и к материалу английского языка. Анализ употребления модели *N be N* показывает, что данная модель встречается во всех типах предложений, описанных Н.Д. Арутюновой, за исключением бытийного предложения. Рассмотрим семантическое варьирование модели подробнее.

Отношения характеристики возникают при направленности мыслительного процесса от объекта к его признакам, состоянию, свойствам, действию. В этом случае заранее данным является некоторый объект, в котором активным актом мышления выделяется тот или другой признак. Для выбранной модели можно выделить несколько подтипов предложений, основанных на отношениях характеристики. Один из них - это классификационное предложение, или предложение таксономической предикации: *I've been a call-boy, a stage-hand, a stage-manager, an actor, a publicity*



*man, damn it, I've even been a critic. (W.S. Maugham).* В данном случае мы относим субъекта к определенному классу, часто выраженному функциональным именем, обозначающим жизненные "амплуа" (an editor, a police-officer, etc). Сюда же относятся предложения типа: *Elephants are big animals*, в которых существительные в позициях подлежащего и сказуемого находятся в гипер-гипонимических, или родо-видовых, отношениях.

Отдельно можно отметить предложения с реляционной предикацией, устанавливающей некоторое отношение между референтами двух имен, например: *Martin is his father*.

К предложениям характеристики относятся также предложения несколько иного типа, в которых дается качественная характеристика субъекта, как в *My husband is an early riser*. Хотя в данном примере в предикативной позиции стоит отглагольное существительное, значение акциональности в нем уходит на второй план, а профилируется значение характеристики. В предикативной позиции в предложениях характеристики чаще стоят имена качества, а также существительные конкретной и вещественной семантики, выступающие в качестве метафорических имен качества, например: *She had been a hungry little sponge, soaking up every drop of information, gobbling every morsel, and she had learned well (D. Steel)*. Качественные имена существительные, в силу своей оценочной семантики, мало приспособлены к выполнению идентифицирующей функции, поэтому они часто выступают в функции предикатива. Являясь средством косвенной номинации признака, имена качества отличаются от соответствующих прилагательных большей степенью экспрессивности. Помимо имен качества, в сфере выражения предикативного признака широко употребляются существительные - названия лиц, предметов или явлений, имеющие в своем компонентном составе сему признака или качества. Специфика семантики таких существительных состоит в том, что, называя лицо или предмет, они дают при этом его характеристику, например: *I've been a brute and a beast (W.S. Maugham)*<sup>1</sup>.

Отношения номинации соединяют объект и его имя, т. е. элемент предметного мира и элемент языкового кода, например: *His name's Skelton (W.S. Maugham)*. Данные отношения могут соединять не только предмет и его имя, но также понятие (свойство, качество, событие и пр.) и способ его обозначения в языке (слово).

При инверсии отношений именования возникают отношения интерпретативного типа, которые очень близки к отношениям тождества. В данном случае мысль двигается от слова (означающего) к его значению (сигнификату). Сообщая о том, что значит слово, мы как бы приравниваем значение слова к его толкованию при помощи других слов: *A carousel is a merry-go-round*. Такие предложения используются тогда, когда адресату неизвестен первый элемент равенства - означаемое интерпретируемого слова. Подобные предложения могут быть определены как экспликативные предложения.

Наконец, еще один семантический тип предложений, характерный для модели *N be N*, это предложения идентификации, или тождества. Отношения идентификации рефлексивны, т. е. обращены на один объект. Поэтому, они в логическом смысле не могут быть инвертированы. В наиболее ясном случае эти отношения устанавливают тождество объекта (денотата) самому себе (онтологическое тождество): *Skelton noticed that the book was Bacon's Essays (W.S. Maugham)*.

Наиболее интересны предложения идентификации типа: *Business is business. A kid is a kid*. Имея форму тавтологического суждения, такие предложения, однако, информативны, поскольку их элементы не равнозначны. Оба существительных относятся к одному понятию, но в предикативной позиции на первый план выходит сигнификативное значение, профилируется не целостность, а сумма признаков (обычно не всех), свойственных данному классу. То есть мы можем сказать, что, имея один интенционал, эти существительные отличаются импликационалом. Подлинное семантическое содержание высказываний типа: *Business is business* не составляется из элементов системного значения, а непосредственно зависит от прагматических факторов: ситуации, опыта говорящего и его фонда знаний.

Анализ подобных тавтологий был сделан А. Вежицкой, которая выявила несколько разных импликатур, т.е. семантических приращений, характерных для конструкции "*X is X*" в английском языке, в частности: а) реалистическое отношение к событиям жизни: *Business is business*; б) терпимость к человеческой природе: *Boys are boys*; в) терпимость к тем или иным видам человеческой деятельности: *A holiday is a holiday*. [цит. по: 9, с. 535]. Чтобы понять высказывание, нужно понять, какое свойство объектов категории *X* имеется в виду. В свободно образуемых сочетаниях любая ассоциация, связанная с категорией *X*, может стать импликатурой, нужной говорящему, т.е. тем, что он подразумевает (*implicates*). Импликатура часто формулируется в контексте в явном виде, например: *A kid is a kid. They can't help themselves. They're helpless*. Е. В. Падучева сравнивает тавтологии вида "*X is X*" с метафорами - в обоих случаях понимание основано на инференциях, с помощью которых слушающий должен разгадать туманный замысел говорящего [9, с. 536].

Особый интерес вызывает также исследование природы предикатного значения в конструкциях "*X is X*" на материале имени собственного, проведенное Н.В. Дерябиной [10]. Если предикатное значение имени нарицательного группируется вокруг ядра, то есть системного значения, то имя собственное не имеет словарного, общепринятого значения. Понимание смысла предложения обязательно требует обращения к внеязыковым знаниям о предмете. В предикатном значении имени собственного отражается "энциклопедическое" знание, под которым понимается комплекс разносторонних знаний о референте, известный говорящему и слушающему. Эти знания образуют некий стереотип. Посмотрим на значение топонима Texas в высказывании *Texas is Texas*. Люди, которые получили знания о Техасе из вестернов и книг о ковбоях, выделяют в его значении признаки, имеющие стереотипную природу: "наличие коров, лошадей и оружия". Это объясняется тем, что произошло приращение смысла, сформированное на основе представлений, ассоциаций, стереотипов.

Приведенные примеры показывают, насколько семантически емкой может быть отдельная синтаксическая модель. Ее дискурсивная вариативность определяется как лексической семантикой употребляемых в ней слов, так и интегративным характером формирования смысла высказывания, который представляет собой результат взаимодействия всех элементов высказывания в рамках его конкретной грамматической структуры.

Во-первых, каждый логико-синтаксический тип предложения отдает предпочтение определенным типам номинации. Для предложений характеристики типично употребление в функции субъекта имен собственных, личных и дейктических местоимений, имен нарицательных (главным образом, функциональных, реляционных и окказиональных) - *my employer, his brother* и пр. В сказуемом характеризующих предложений естественна качественная номинация объекта. Сказуемое общих суждений классифицирующего типа всегда имеет более широкое значение, чем подлежащее. В классифицирующих предложениях конкретного значения, напротив, субъект часто обозначается именем более широкого, сравнительно с предикатом, класса. Ср.: *A rose is a flower u This flower is a rose*. В предложениях тождества, в которых оба имени референтны, фигурируют существительные, приспособленные к тому, чтобы наиболее эффективным способом идентифицировать объект - имена собственные, дейктические и личные местоимения, определенные дескрипции - реляционные, функциональные и ситуативные.

<sup>1</sup> Исследователи подразделяют такие существительные на две подгруппы. Первая подгруппа включает названия лиц - носителей определенного качества или признака, т.е. названия - характеристики. Сема качества принадлежит к ядру их значения и выявляется на основе анализа их словарных дефиниций, ср.: *a brute - a brutal, insensitive, or crude person*. Вторая подгруппа включает существительные - названия профессий, национальностей, возрастных периодов и т.д., в семантике которых сема качества присутствует как стереотипический ассоциативный признак, который актуализируется при их транспозиции в предикативную сферу. Например: *She was a born actress ... (W.S. Maugham)*.

Во-вторых, значение предложения является результатом взаимодействия лексических и грамматических значений слов, используемых в нем, их позиции в предложении, синтаксической

структуры самого предложения. Таким образом обеспечивается взаимодействие лексики и грамматики, взаимодействие семантики и синтаксиса.

Библиографический список

1. Chomsky, N. Syntactic structures. - The Hague, Mouton, 1957.
2. Chomsky, N. Aspects of the theory of syntax. - Cambridge, 1965.
3. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин. - М., 2006.
4. Чейф, У. Значение и структура языка. - М., 1975.
5. Kozlova, L.A. The Theory of English Grammar. - Barnaul, 2005.
6. Богданов, В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. - Л., 1977.
7. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. - М., 1999.
8. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. - М., 2005.
9. Падучева, Е.В. Метафора и ее родственники // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: сборник статей в честь Н.Д. Арутюновой. - М., 2004.
10. Дерябина, Н.В. Анализ предикатного значения имени существительного в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Иркутск, 2004.

Статья поступила в редакцию 16.08.10

УДК 81'373.612.2

Д.М. Киреева, асп. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: DaryaMKireeva@gmail.com

## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ СМЕШЕНИЯ К АНАЛИЗУ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ (STEAM IS COMING OF ONE'S EARS/ПАР ИЗ УШЕЙ ИДЕТ И ГЛАЗА ЗАГОРЕЛИСЬ)

Целью настоящей статьи является краткое рассмотрение основных положений теории смешения и объяснение того, как данный подход может быть использован для понимания метафорических выражений. Статья выполнена в русле когнитивной семантики.

**Ключевые слова:** родовое пространство (РП), входные пространства (ВП), выходное смешанное пространство (ВСП) или бленд, выборочная проекция.

Теория смешения (Blending Theory) - это новейший теоретический подход, созданный для объяснения того, как происходит интеграция информации, которая накоплена человеческим опытом и закодирована в метафорических выражениях. Смешение включает в себя набор операций для объединения динамических когнитивных моделей в схемах ментальных пространств. Теория ментальных пространств не только рассматривает значение в языке, но и может быть применена для объяснения значения в других доменах, включающих математику, жесты, музыку и др. Ментальные пространства содержат частичные репрезентации сущностей и отношений любого сценария как воспринимаемого, воображаемого, хранящегося в памяти или как-то иначе понимаемого говорящим. Элементы представляют собой каждую из сущностей дискурса, а простые фреймы - отношения между ними. Вследствие того, что один и тот же сценарий можно по-разному выстроить в сознании, ментальные пространства часто используются для разделения поступающей информации об элементах в референциальной репрезентации [1, с. 176-177].

На основе синтеза теории ментальных пространств Ж. Фоконье и теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона была разработана теория, получившая название "Теория смешения" (Blending Theory) или "Теория концептуальной интеграции" (Conceptual Integration Theory).

Основатели теории смешения М. Тернер и Ж. Фоконье предложили многопространственную модель (many-space model) метафоры, которая явилась альтернативой двухдоменной модели (two-domain model). В рамках последней метафора основывается на взаимодействии двух концептуальных пространств - области цели и области источника. Многопространственная модель или схема концептуальной интеграции, предложенная Ж. Фоконье и М. Тернером, состоит как минимум из 4 ментальных пространств. Как отмечают авторы [2, с. 279], концептуальное смешение является динамичной операцией, которая может заключаться в использовании любого количества пространств. Авторы подчеркивают, что при сохранении основных характеристик смешения (межпространственные соответствия между входными пространствами, выборочная проекция и т.д.), общего родового простран-

ства может и не быть. **Входные пространства** (ВП 1, ВП 2) содержат прототипические черты концептов, участвующих в процессе интеграции. Как указывают В. Крофт и Д. А. Круз [3, с. 207], входные пространства соотносятся с областью источника и областью цели в теории концептуальной метафоры. **Родовое пространство** (РП) служит медиатором между содержанием входных пространств и содержит в себе атрибуты концептов, которые присутствуют в обоих входных пространствах. Посредством данных атрибутов входные пространства приводятся в такое соответствие, при котором наступает структурное выравнивание элементов обоих пространств. В модели Ж. Фоконье и М. Тернера [2, с. 47] эти пространства комбинируются посредством образно-схематического выстраивания концепта и производят еще одно, независимое **выходное смешанное пространство** (ВСП) или **бленд**. Важно отметить, что не все элементы и отношения проецируются из входных пространств в бленд, иначе говоря, происходит выборочная проекция. В смешанном пространстве формируется новая или эмерджентная структура посредством смешения концептуального материала входных пространств. Определенные схемы могут быть основаны на множественных блендах при следующих условиях:

1) когда несколько входных пространств проецируются параллельно;

2) когда происходит их успешная проекция в промежуточные бленды, которые сами выступают в качестве входных пространств к последующим блендам.

Для иллюстрации схемы, основанной на множественных блендах, авторы [2, с. 291-295] рассматривают следующий пример: Death is the Grim Reaper/Смерть - беспощадный жнец.

Репрезентация "смерти" посредством "беспощадного жнеца" (скелет с косой и в плаще с капюшоном) является интеграцией, включающей комплексные взаимодействия метафоры и метонимии. Концепт <БЕСПОЩАДНЫЙ ЖНЕЦ> возникает из бленда, в который проецируются атрибуты нескольких пространств. Таким образом, схема смешения будет содержать следующее:

- 1) пространство с определенным человеком, который умирает,
- 2) пространство, содержащее абстрактную модель причинно-

следственной тавтологии, в которой причиной определенного события выступает абстрактный элемент (причиной умирания является смерть, причиной засыпания - сон и т.д.), 3) пространство, содержащее стереотип убийцы и 4) пространство со жнецами, убирающими урожай (схема 1). Почему же концепт <БЕСПОЩАДНЫЙ ЖНЕЦ> не принадлежит ни к одному из ВП? З. Кёвечес [4, с. 229-230] отвечает на этот вопрос следующим образом:

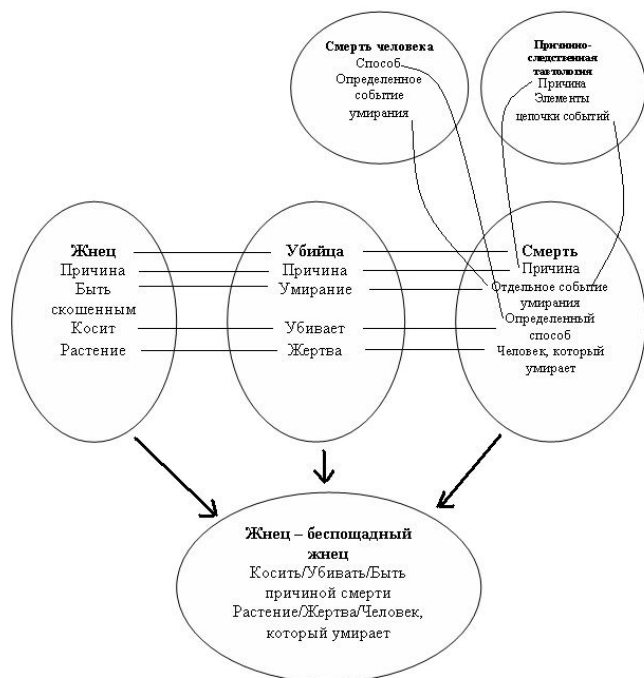


Схема 1. Смерть - беспощадный жнец

1) беспощадный жнец не возникает в ВП, относящимся к смерти, так как люди, как правило, не умирают вследствие болезней или травм, причиненных жнецами;

2) характеристика жнеца 'беспощадный' не позволяет данному концепту возникнуть в пространстве, которое относится к жнецу, так как данная черта не соответствует стереотипу того, кто убирает урожай;

3) существует много настоящих жнецов и они взаимозаменяемы, 'беспощадный жнец' - только один;

4) настоящие жнецы, в отличие от беспощадного, - смертны;

5) жнецы используют косы для уборки урожая, беспощадный жнец не обязательно пользуется косой, он может просто появиться перед умирающим;

6) обычно мы не воспринимаем жнецов, как беспощадных, в отличие от смерти и ее причины.

Попробуем показать функционирование множественных блендов при условии, когда несколько родовых пространств проецируются параллельно, на основе выражения, существующего в английском и русском языках *Steam is coming out of somebody's*

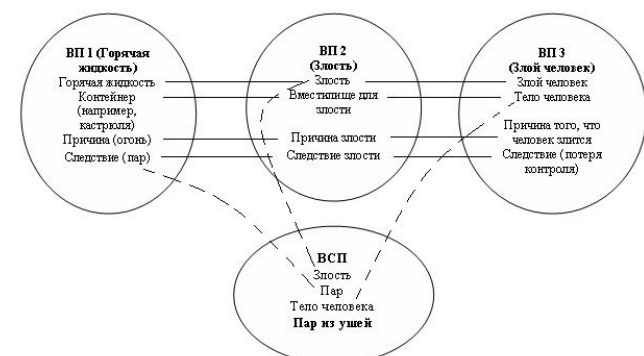


Схема 2. Пар из ушей идет

*ears*/Пар из ушей идет и характерного только для русского языкового сознания выражения *Глаза загорелись*.

Высказывание *Steam is coming out of somebody's ears/Пар из ушей идет* является блендом, который возникает благодаря проекции атрибутов трех входных пространств. В основе данного бленда лежит конвенциональная концептуальная метафора *ANGER IS A HOT FLUID/ЗЛОСТЬ - ЭТО ГОРЯЧАЯ ЖИДКОСТЬ*, проявление в языке которой осуществляется наличием следующих выражений: *simmer down/не кипятись; let somebody stew for a while/day кому-либо остыть; to boil with rage/сгорать от ярости* и т.д. Итак, попробуем выстроить три ментальных пространства: ВП 1 содержит атрибуты концепта <ГОРЯЧАЯ ЖИДКОСТЬ>; ВП 2 - <ЗЛОСТЬ>, а ВП 3 - <ЗЛОЙ ЧЕЛОВЕК>. Атрибуты всех трех входных пространств соотносятся друг с другом следующим образом: горячая жидкость соответствует злости; контейнер для горячей жидкости, например, кастрюля соответствует телу человека, который злится; причина увеличения температуры жидкости - причине злости; а следствие увеличения температуры, т.е. пар, - следствию интенсивности злости, т.е. потере контроля. Следовательно, в бленд проецируются такие атрибуты, как пар (из ВП 1), злость (из ВП 2) и тело человека (из ВП 3), что приводит к возникновению выражения *Пар из ушей* (схема 2). Данный бленд безусловно является воображаемым, хотя он может репрезентироваться (например, в мультфильмах).

Схема концептуального смешения для еще одного нашего примера *Глаза загорелись* основывается на существовании концептуальной метафоры *ЖЕЛАНИЕ - ЭТО ОГОНЬ*. Реализация данной метафоры проявляется в языке посредством выражений *сгорать от желания, желание остыло, в ком-то загорелось желание* и т.д. ВП 1 содержит атрибуты концепта <ОГОНЬ>, ВП 2 - концепта <ЖЕЛАНИЕ>, ВП 3 - концепта <ЧЕЛОВЕК>. Выстроив межпространственные соответствия, получаем следующее: горящий объект соответствует желанию; контейнер для огня соответствует телу человека; причина огня соответствует причине желания; интенсивность огня - интенсивности желания. Из каж-

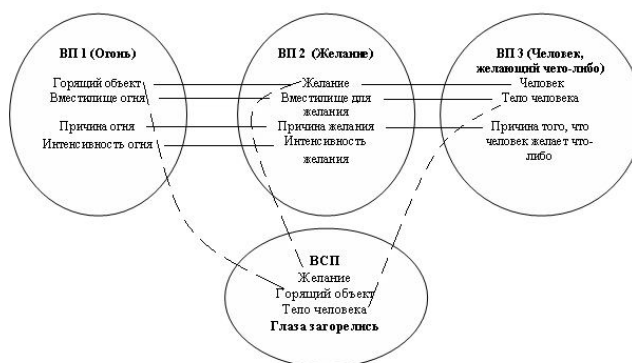


Схема 3. Глаза загорелись

дого пространства проецируются отдельные атрибуты в бленд: горящий объект из ВП 1, желание из ВП 2 и тело человека из ВП 3, а именно глаза, которые являются выразителями чувств и эмоций (схема 3). Таким образом происходит возникновение воображаемого бленда *Глаза загорелись*.

Из всего вышесказанного следует: концептуальное смешение может включать любое количество пространств, причем общего родового пространства может и не быть. В рамках множественных блендов можно рассматривать схемы смешения, когда несколько входных пространств проецируются параллельно (*Пар из ушей идет* и *Глаза загорелись*) или когда происходит их успешная проекция в промежуточные бленды, которые сами выступают в качестве входных пространств к последующим блендам (*Смерть - беспощадный жнец*). Важно отметить, что рассмотрение метафорических выражений в рамках теории смешения позволяет приблизиться к пониманию того, как работает сознание человека при восприятии метафор.

## Библиографический список

1. Coulson, S. Blending Basics / S. Coulson, T. Oakley // Cognitive Linguistics. - 2002. - № 11.
2. Fauconnier, G. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier, M. Turner. - New York, 2002.
3. Croft, W. Cognitive Linguistics / W. Croft, A.D. Cruse. - Cambridge, 2004.
4. Kövesces, Z. Metaphor. A Practical Introduction. - Oxford, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.05.10

УДК 81

**С.В. Пилипчук**, канд. психол. наук, доц. Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск,  
E-mail: pilsv@mail.redcom.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ "ИНТЕРЬЯЗЫКА" В КАЧЕСТВЕ ПОСРЕДНИКА В УСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье даются некоторые психологические основы обучения иностранным языкам в дошкольном возрасте через интеръязык.

**Ключевые слова:** интеръязык; мотивация; речевая деятельность.

В результате многочисленных исследований развития детей, проводившихся в первой половине XX века, было установлено, что огромные психофизиологические возможности детства далеко не полностью используются в существующих системах дошкольного воспитания [1, с. 107]. Естественно, возникает вопрос: можно ли при соответствующем раннем обучении ускорить развитие каждого ребёнка?

Проблему развития ребёнка дошкольного возраста трудно переоценить. Очень важно так построить жизнь ребёнка, чтобы он смог максимально использовать возможности этого возраста [2, с. 3]. Но ребёнку нужно помочь гармонично развиваться, создав психологический и физический комфорт для его успешного роста.

Иностранные языки можно изучать на разных возрастных этапах, в разных культурных средах, одновременно и последовательно. Занятия по иностранным языкам стали включаться в систему работы с дошкольниками с 1950-х годов. При этом сторонники раннего обучения иностранному языку исходили из того факта, подтверждённого наблюдениями и экспериментальными исследованиями, что дети 5-6 лет легко усваивают иностранный язык благодаря наличию у них наглядно-образных форм мышления, хорошей памяти и интуиции [3, с. 80]. Психологи подтверждают тот факт, что чем раньше мы начнём обучать ребёнка иностранному языку, тем более прочным станет его усвоение.

Мы начали наше экспериментальное обучение английскому языку дошкольников с детьми четырёхлетнего возраста 01.09.2007 г., ставя задачу проанализировать возможности использования "интеръязыка" в процессе обучения с выявлением специфики такого обучения, а также изучению той психологической роли, которую "промежуточный" язык играет в формировании иноязычной речи и педагогическом процессе в целом. Промежуточный язык или "интеръязык" - это отдельная языковая система, которая является продуктом попытки обучаемого целостно представить изучаемый язык, находится в развитии и всё более приближается "к системе", которую используют носители языка [4, с.28-36]. При этом "интеръ-", или "промежуточный", язык рассматривается нами "как некоторый допустимый этап на пути овладения вторым языком, позволяющий обучаемому решать текущие коммуникативные и познавательные задачи", а не только информативные. Предполагается, что "интеръязык" способен выступать как фасилитатор (ускоритель) развития ряда психологических процессов (восприятия, внимания, памяти), развития мотивации к обучению, активизации учебной деятельности, выработке положительных эмоций [5, с. 20-21].

Продолжая экспериментальное обучение иностранным языкам через "интеръязык", мы ещё больше верим в то, что в будущем наши выросшие дети будут естественно осуществлять межличностное и межкультурное общение в ситуациях как повседневного, так и профессионального характера.

Идея использовать "интеръязык" в качестве посредника в усвоении детьми иностранного языка созвучна концепциям Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, завоевавшим признание многих специалистов, взглядам Н. Хомского (о порождающей грамматике), а также фактам, согласно которым дети и взрослые в условиях дефицита средств общения сами способны создавать и использовать собственный язык, чем-то напоминающий "интеръязык", характеристику которому даёт Л. Селингер в своих работах. На наш взгляд эта идея обладает практической ценностью и соответствует известным психологическим теориям и концепциям порождения языка, многочисленным эмпирическим фактам, полученным в ходе наблюдений за естественным процессом развития речи. Мы придерживаемся мнения, что обучение иностранному языку в школе необходимо начинать именно с организации речевого общения.

Для получения положительного результата такого обучения необходимо создавать определённые условия, при выполнении которых учащиеся начинают активно говорить на иностранном языке в пределах бытовой и возрастной тематики. Главным условием является содержание курса и максимально приближенная к реальностям современной жизни организация деятельности на уроках.

Стало очевидным уверенность в реальной необходимости знания и владения иностранным языком в обыденной, повседневной жизни, и в условиях своей страны, а не только за рубежом. Современные дети очень рано овладевают компьютером: играют в компьютерные игры, используют обучающие программы, осуществляют общение с зарубежными сверстниками через e-mail и on line. Спонтанное общение на иностранном языке может состояться случайно на улице, в магазине, в парке, на стадионе, в кафе, когда вряд ли пригодятся заученные учебные тексты. Диалог, естественное межкультурное общение станет возможным тогда, когда дети сумеют построить свои высказывания, исходя из желания обменяться информацией, которую необходимо передать в данный момент конкретному собеседнику, где участием диалога является иностранный ровесник: реальные мальчик или девочка, а не вымышленный сказочный герой, или придуманный автором очередного учебника какой-то мифический персонаж.

Мы разделяем взгляд на возникновение родной речи у ребёнка С.Н. Цейтлин: "Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи... Речевая деятельность есть особый вид деятельности, совокупность действий по порождению и восприятию речи. Чтобы начать говорить на определённом языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, созданным предшествующими поколениями, а также усвоить правила их использования в речевой деятельности" [6, с. 9]. Обучаемых с первых шагов

следует знакомить с иностранным языком, как средством общения. Доктор филологических и психологических наук И.М. Румянцева считает, что "иностранная речь может формироваться и развиваться в любом его возрасте" [7, с. 146].

Как известно, "в дошкольном детстве ребёнок овладевает, прежде всего, диалогической речью", которая "имеет свои специфические особенности, проявляющиеся в использовании языковых средств, допустимых в разговорной речи" [8, с. 7].

Одним из отличий общения сверстников от общения со взрослыми заключается в его "чрезвычайно яркой эмоциональной насыщенности" [9, с. 302], когда "эмоционально-практическое общение крайне ситуативно - как по своему содержанию, так и по средствам осуществления. Оно целиком зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнёров" [10, с. 304- 305]. Следовательно, учитывая интересы малышей, следует организовывать общение, основанное на темах, близких и понятным участникам диалога.

На первых этапах обучения допускается и даже побуждается говорение на "иностранном языке", т. е. использование слов иностранной речи в русском звучании, на том языковом материале, который вводится в виде "прозрачных" [11, с. 60] слов с минимальным количеством лексики, необходимой для построения общения. Специальная работа в процессе обучения по преодолению несовершенства и ошибок "иностранного языка" делает процесс овладения более осознанным и способствует становлению учебной деятельности обучаемых.

Изучение любого иностранного языка, безусловно, связано с накоплением в памяти большого объёма информации. Поэтому заниматься надо регулярно и постоянно. Хорошо, когда есть возможность общения с носителями языка [12, с. 43].

Необходимо также учитывать физиологические и психологические особенности детей, особенно, дошкольников, и предусматривать такие виды работы, которые снимают волнение, напряжение и усталость. Для этого нужно стараться всегда создавать приятную обстановку, которая располагает к занятиям.

#### Библиографический список

1. Белова, Е.С. Одарённость малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей. - М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2004.
2. Галанов, А.С. Психическое и физическое развитие ребёнка от 3 до 5 лет. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей. - М.: Аркти, 2006.
3. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов. - М.: Филоматис, - 2004.
4. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику. - М.: Российс. гос. гуманит. ун-т, 2000.
5. Филиппчук, С. В. Психологические аспекты преподавания обучения иностранному языку на основе "иностранного языка" в начальной школе: автореф. дис. ...канд. психол. наук. - М., 2006.
6. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М. Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2000.
7. Румянцева, И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. - М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004.
8. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
9. Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
11. Гуннемарк, Э.В. Искусство изучать языки / пер. со швед. Д.Л. Спивака. - СПб.: "Теса", 2002.
12. Филиппчук, С.В. Как вырастить полиглота? // Цветы жизни. Журнал для родителей. - Хабаровск: "Хабаровская краевая типография", 2008.

Статья поступила в редакцию 27.05.10

УДК 159.9

*М.Г. Чухрова, проф. НГПУ; А.С. Чухров, доц. СибГУТИ; В.И. Хаснулин, проф. НЦКЭМ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*

## АЛТАЙСКИЙ ЭТНОС В ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ

В обзорной статье приводится системный взгляд на проблему здоровья и жизнедеятельности жителей алтайских деревень - как алтайцев, так и русских. Особый акцент делается на проблему алкоголизации.

**Ключевые слова:** алтайцы, этнопсихология, алкогольная патология на Алтае.

Изучение межэтнических и межкультурных отношений представляет как теоретический, так и практический интерес. Добровольное присоединение Алтая к Российской Империи произошло более 250 лет назад. Из русских первыми, с начала XVIII века, в алтайских горах поселились старообрядцы. От них кочевники и полукочевники алтайцы приохотились к оседлому образу жизни, возделыванию сельскохозяйственных культур, птицеводству, пчеловодству и т.п. Обычным русским крестьянам было разрешено селиться в Горном Алтае лишь в 1818 г., поскольку долгое время он был буферной (ничей) зоной между Россией и Китаем. Сейчас в Республике Алтай 60% населения - русские.

Помимо русских, следует отметить казахские и немецкие поселения на Алтае. Поселения казахов известны с 1880 г. Они компактно проживают на юге Алтая, в Кош-Агачинском районе, на границе с Монголией и Китаем, в Чуйской степи. Казахи Алтая полностью сохранили свой язык, традиции, культуру. Основные занятия - традиционная охота с беркутом, скотоводство. Засуш-

ливість, вечная мерзлота мало пригодны для развития земледелия. Поселения немцев известны с 1865 г. Они проживают в Кулундинской степи, переселившись сюда из Поволжья. При большой поддержке барнаульской управы, денежных пособий и налоговых льгот немцам удалось довольно быстро прижиться в новых условиях Алтая. Благодаря немцам, Кулундинская степь превратилась в хорошо освоенный, сельскохозяйственный район. Здесь выращивают пшеницу, подсолнечник, разводят скот. Немцы Алтая подверглись репрессиям в предвоенные годы. В настоящий момент на Алтае создан немецкий национальный район, который не утратил своих богатых национальных традиций, высокой культуры. Немецкий национальный район считается высокоразвитым, технически обеспеченным районом. В конечном счете, переселившиеся на Алтай русские, немцы, казахи, белорусы, украинцы сделали этот край многонациональным. Алтай - это самобытный, яркий регион с многообразием культур, традиций, языков.

Алтайцы (около 80 тыс.чел.) - жители Южной части Сибири, представители центрально-азиатского типа монголоидной расы, их родной язык относится к тюркской группе языков. Северные алтайцы принадлежат к южносибирскому типу, образовавшемуся в результате смешения центрально-азиатских монголоидов с древним европеоидным населением Сибири (Грумм-Гржимайло Г.Г., 1930; Бичурин Н.Н., 1950; Соколова З.П., 1986). Среди алтайцев выделяются две этнографические группы: первая - южные алтайцы (алтай-кижи), говорящие на южно-алтайском языке (до 1948 г. назывался ойротским). Почти все южные алтайцы, как выяснили историки, не столь уж давно считали себя одним племенем. "Алтай-кижи" означает всего лишь "человек с Алтая" - не более чем относительно новое самоназвание.

Южные алтайцы проживают в бассейне реки Катунь и ее притоков. Алтайские поселения представляют собой небольшие разбросанные поселки, в которых насчитывается несколько жилых построек, стоявших на некотором удалении друг от друга. Располагаются такие поселки, как правило, в долинах рек. Выделяются телеуты и телесы, которые по переписи 2002 г. учитывались как отдельные народы. Северные алтайцы, говорящие на североалтайском языке. Выделяются кумандинцы (среднее течение реки Бия), челканцы (бассейн реки Лебедь) и тубалары (левобережье реки Бия и северо-западное побережье Телецкого озера), которые по переписи 2002 г. учитывались как отдельные народы. В дореволюционной литературе северные алтайцы известны как черневые татары. Литературный алтайский язык сформировался на основе южно-алтайского языка (в двух вариантах - собственно алтайском и телеутском), разрабатывается для северных алтайцев также тубаларский.

Теленгиты - субэтнос алтайцев, живущий на Алтае. В 1916 г. теленгиты пытались откочевать в Монголию от притеснений казаков, однако были возвращены и сурово наказаны. В 2000 г. их отнесли к коренным малочисленным народам Российской Федерации. В настоящее время теленгитами считают себя в основном коренные жители районов Республики Алтай - Кош-Агачского и Улаганского. Пол переписи населения 2002 г. численность теленгитов в Республике Алтай составляла 2,4 тыс. человек. Вместе с тем сами теленгиты оценивают свою численность не менее чем в 15 тысяч человек. В 2004 г. была создана федерация теленгитов.

Русская православная церковь считала алтайцев православными и стремилась к усилению своего влияния в населенных ими районах, однако древние верования и обряды отступали очень медленно. У алтайцев существовало представление о том, что мир управляется множеством добрых и злых духов, которыми повелевают два божества: добрый создатель мира Ульгень и злой подземный владыка Эрлик. Им обоим в жертву приносили лошадей, мясо которых подалось участниками церемонии, а шкура растягивалась на шесте и оставлялась на месте жертвоприношения. Алтайцы придавали большое значение общественным молениям. Молились небу, горам, воде, священному дереву - березе.

В конце XX века в среде алтайцев начал распространяться бурханизм (от заимствованного у монголов слова Бурхан - "Будда") - разновидность шаманизма в сочетании с элементами православия и тибето-монгольского буддизма. В настоящее время большинство алтайцев считают себя приверженцами этой религии: большинство из них на вопрос о вероисповедении отвечают: "Я верю в духов гор, меня защищает Ульгень", и считают необходимым принести ему жертву при каждом удобном случае. Жителям этого Алтая веками свойственна духовная связь с Природой. Считается, что пространство среднего мира заселено духами земной и водной стихий йер-су, с которыми необходимо сотрудничать. Деревья и горы кажутся кому-то бездуховными и неразумными, но многие алтайцы видят духов деревьев, животных, гор и вод и общаются с ними. Духи предстают в обликах животных или странных людей и облики те, судя по сказаниям, легко меняют - "превращаются". Алтайцы боятся, что за издевательства над Природой их ждет месть духов, и стараются вести себя прилично и задабривать подарками. Едят - обязательно делятся с духами: символически бросают пищу в сторону священной горы или передают через посредника - огонь очага. Идут

или едут через перевал - оставляют в подарок духу-хранителю местности белую ленточку или белый камень.

Особенностью российской политики в отношении малочисленных этносов всегда была интеграция, т.е. создание условий для сохранения этносом своей культурной идентичности при объединении в единое сообщество на новом основании. Однако процессы психологической аккультурации этноса, как правило, затрагивают не одно поколение, и касаются, кроме социальной сферы, всех физиологических систем. Для народов, тесно связанных с природными сообществами (таких, например, как чукчи) результатом этого процесса является депопуляция. С точки зрения этногенеза этот процесс неизбежен (Гумилев Л.Н., 1993), но медицина и психология предполагают измерение определенных параметров, которые могут свидетельствовать о тех или иных объективных процессах. Гомеостатические системы организма не имеют тенденций к развитию, и любого рода социальные возмущения приводят к "расшатыванию" гомеостаза, изменению его, не всегда благоприятному для выживания. Под влиянием социальных факторов личность индивида подвергается трансформации, иногда с губительными для себя результатами. При этом изменившиеся социальные условия не могут разрушить устоявшийся этнический менталитет, который загоняется вглубь и проявляется в своеобразных формах: девиантное поведение, алкоголизм, психические нарушения, психосоматическая и метаболическая патология. Несмотря на этнические особенности нормального и патологического реагирования, существуют объективные признаки нарушения адаптивного процесса. Это пограничные изменения гормонального статуса, снижение показателей физической и умственной работоспособности, повышение психоэмоционального напряжения и тревожности, это активация селекции эмоциональной информации в процессах памяти, инверсия полущарного доминирования и в целом нарушение межсистемных взаимоотношений. Затронут ли алтайский этнос процессом аккультурации с губительными для себя последствиями? Этот вопрос мы поставили в своем исследовании.

Несмотря на многолетние контакты со славянами, большинство коренных жителей Горного Алтая сохранили традиционную культуру. К сожалению, что касается алкогольного потребления, то здесь сохранения традиций культуры не произошло. Следует заметить, что еще с эпохи средневековья алтайцы умели гнать из кислого молока (чегень) 12-16-градусный алкогольный напиток араки, который использовался исключительно в ритуальных целях. Потребление араки было групповым и сопровождало определенные религиозные обряды. При этом у алтайцев существовал запрет на употребление алкоголя лицами, не достигшими 30-летнего возраста, а женщины алкоголь вообще не употребляли. Тем не менее, в отличие от арктических монголоидов, по нашим данным, у южносибирских народов нет тотального алкоголизма, относительно редко встречается женский алкоголизм, особенно в сельской местности.

При обследовании жителей нескольких алтайских деревень Южного Алтая выявлены проблемы, связанные с употреблением алкоголя или алкоголизм, преимущественно у мужского населения. Сведения можно считать объективными, поскольку опрос производился в основном среди женского населения. Опрошеные женщины (45 человек, в возрасте 19-63 года) в 80% случаев признавали, что "муж пьет". Поражало отсутствие эмоциональной реакции на это признание, пьянство мужа было само собой разумеющимся явлением. При подробном опросе выявлялось, что под определение "пьет" попадают как минимум многодневные запои не реже 1 раза в месяц, в зависимости от времени года, амнезии опьянения и потеря контроля за ситуацией и количеством выпитого в состоянии опьянения, похмельный синдром. Эти признаки укладываются в диагноз "хронический алкоголизм 2 ст.". Причиной алкогольного потребления являются "праздники", "возможность уйти от забот и проблем", "за компанию" при встрече с друзьями или знакомыми, от "скуки". "От нечего делать" выпивают 60 % мужчин и 50 % женщин - и эту причину указывают жители села, где только постоянная активность "по хозяйству" позволяет сохранить это хозяйство в достойном виде. "Нет работы" - как одна из наиболее часто упоминаемых причин

пьянства служит неким оправданием как для мужчин, так и для женщин. Часто выявляется высокая субмиссивная мотивация пьянства, невозможность отказаться от выпивки, если предлагают, несмотря на другие планы. "Ему предлагают" - объясняют жены, оправдывая пьянство мужей. Эта мотивация указывает на социальную и психологическую дезорганизацию личности, психический инфантилизм.

Динамика формирования алкоголизма у алтайцев выявляет преимущественно высокопрогредиентный тип течения заболевания, поскольку похмельный синдром встречается у совсем молодых людей, с коротким периодом алкоголизации, не более 3-5 лет. Опамятение носит измененный характер и протекает по типу отравления, с кратковременной эйфорией, высокой частотой дисфорических реакций и агрессивного поведения и заканчивается наступлением глубокого сна, напоминающего сон. Симптом потери контроля возникает буквально после первой дозы спиртного, чрезвычайно быстро манифестируют алкогольные амнезии, нередко случаи патологического алкогольного опьянения. В большинстве случаев имеет место совпадение сроков формирования основных симптомов алкоголизма - абстинентного синдрома и симптома утраты контроля, которые формируются в среднем в 3-5 раз быстрее, чем у русских, проживающих в том же регионе. Как и у большинства коренных народностей Сибири и Севера, у алтайцев снижены адаптационные возможности в отношении алкоголя, существует склонность к массивной алкоголизации и быстрому снижению ситуационного и количественного контроля за потреблением спиртного.

Однако алкогольное потребление на Алтае среди русского населения представляет еще более удручающую картину. Несмотря на то, что формирование алкогольной зависимости у русского населения Алтая больше растянуто во времени, но массивность алкоголизации, тесное вплетение алкогольного потребления в быт русской деревни, относительная доступность крепкого алкоголя собственного производства (самогона, который измеряется трехлитровыми банками) - приводит к почти повальному пьянству русских мужчин, большому травматизму в пьяном виде и алкогольной смертности. В отличие от алтаек, русские женщины в алтайских деревнях пьют больше и чаще, и алкоголизм среди них, брошенные дети и лишение родительских прав - частое явление. Детские дома и интернаты, которые имеются почти в каждом районном центре, включают в себя преимущественно русских детей. Потребление алкоголя русскими лимитировано только его наличием. Средняя разовая доза, потребляемая русскими жителями алтайских деревень, оказалась в 2 раза выше минимальной интоксикационной по критериям ВОЗ, а среди регулярно выпивающих эта доза еще выше.

При этом, по данным официальной статистики, заболеваемость алкоголизмом в Республике Алтай ниже, чем в целом по Сибирскому федеральному округу (79,2 против 84,4 на 100 000 насел.). Нами при обследовании нескольких алтайских деревень алкогольная зависимость выявлена у 3/4 обследованных мужчин и 1/4 обследованных женщин. Интересным является то, что обследованные предъявляют большое количество соматических жалоб, которые при внимательном рассмотрении могут быть связаны с неумеренным алкогольным потреблением: это болезни сердечно-сосудистой системы (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, клиника которых укладывалась в алкогольные кардиомиопатии). Это практически все болезни желудочно-кишечного тракта, печени и поджелудочной железы, это неврозы и диссомнии, болезни легких, последствия травм. Обращает на себя внимание большое распространение суицидального поведения. Психосоматическая патология, широко представленная в алтайских деревнях, тесно связана с психологическими особенностями обследованного населения: это высокий уровень алекситимии, низкий эмоциональный интеллект, культурально обусловленное невнимание к небольшим недомоганиям и склонность затягивать небольшие недомогания до клинически выраженного заболевания.

Аффективные нарушения у алтайцев встречаются практически в равном соотношении у мужчин и женщин. Ведущими проявлениями данного нарушения был снижение настроения,

периодически возникающая тревога, чувство беспокойства. Довольно типичным проявлением (чаще у мужчин) были беспричинные периоды раздражительности, агрессии. В связи с тем что стрессовая ситуация продолжала сохраняться, в 23,8 % случаев отмечалась пролонгированная депрессивная реакция. Тревожные состояния, представленные генерализованным тревожным и смешанным тревожно-депрессивным расстройствами, составили 15,8 %. Основными клиническими проявлениями депрессии были явления ангедонии и эмоциональной лабильности. Максимальное значение депрессивных нарушений зафиксировано у мужчин и женщин в возрастной группе 45-55 лет. Другой уязвимой группой обследованных оказались лица молодого возраста 19-25 лет (23,2 %), переживающих кризис своей социализации. Большое количество депрессивных переживаний в популяции в целом и в данных возрастных группах, в частности, по всей вероятности, связано с наличием неудовлетворенных потребностей и рассогласованием между прогнозом и имеющейся действительностью, дефицитом прагматической информации.

Максимальный уровень тревожных расстройств отмечается в возрастных группах от 18 до 45 лет практически в равных соотношениях (26-28 %). Минимальный уровень тревожных нарушений характерен для старшей возрастной группы мужчин в возрасте 55 лет и старше, составляя 4,1 %.

Важнейшей проблемой для современных алтайцев является отсутствие рабочих мест и структуры сельского образования в сельских территориях. Алтайцы и русские, живущие на селе, официально считаются безработными - несмотря на то что большинство этих "безработных" заняты в сельском хозяйстве и традиционными промыслами. Тем не менее, социальная невостребованность даже при наличии обеспеченной "сытой" жизни в условиях натурального хозяйства является серьезным психотравмирующим фактором, снижает самооценку и приводит к личностным и поведенческим девиациям.

Системная оценка проблемы соматического и психического здоровья жителей Республики Алтай под углом исторического этнокультурального анализа структуры и динамики психического состояния, прогностической оценки развития конкретного этноса в ее сопоставлении с другими народами выявляет неблагоприятные тенденции. Как показали наши комплексные эпидемиологические исследования, в группе высокого риска формирования соматической и нервно-психической патологии оказывается наиболее активная часть трудоспособного населения. Особенно тяжелые последствия вызывают социально-психологическая неудовлетворенность своим образом жизни, психоэмоциональное напряжение, отсутствие развитой инфраструктуры, восприятие своей жизни как бесперспективной. Как следствие этих негативных воздействий можно отметить частичную утрату традиционных форм хозяйствования алтайцев, уменьшение значимости родного языка, что приводит к перестройке дыхательного аппарата и непредсказуемым физиологическим последствиям, а в конечном счете угрожающая ассимиляция. На этой основе формируются разнообразные по своим клиническим и прогностическим параметрам психоадаптационные и психодезадаптационные состояния, изучение которых имеет приоритетное значение в транскультуральных разделах современной этнопсихологии и аддиктологии, которые находятся на стыке психологии и медицины с экологией и биологией человека.

Для объективной оценки психического статуса алтайской популяции может быть применен комплексный метод исследования: клинко-эпидемиологический, клинко-генеалогический (с описанием фенотипа пробанда, установлением генетических связей родственников, анализом клинко-генеалогической информации), комплекс скрининг-диагностических тестов ("физш-реакция", скрининг-депрессия, психологические методы, биохимический - анализ ферментов и гормонов, психиатрическая и клиническая антропология - с оценкой вклада полигенных и менделирующих признаков в патологию). Это облегчает определение "сценарного" характера изучаемых нарушений и прогнозирование в семейном и индивидуальном комплексе, а также поиск ассоциации аллельного полиморфизма ряда микросателлитных локусов генома человека с психической патологией и аддиктивным поведением в разных этнических популяциях. В перспективе пла-

нируется провести картирование генома и выделение биологически значимых последовательностей нуклеотидов с целью использования полученных знаний при составлении дифференцированных реабилитационных и превентивных программ, связанных с изучением причин и типов злоупотреблений алкоголем.

Мультифакториальная концепция алкоголизма, признаваемая в последнее время большинством исследователей, предполагает важную роль в этиологии наркологических заболеваний трех основных факторов: социального, психологического, индивидуально-биологического (биохимического, генетического, конституционально-морфологического). Удельный вес и значимость составляющей триады алкоголизма кондиционально связаны с особенностями популяции, в условиях которой происходит формирование клинического фенотипа. Из социальных факторов перечислим лишь часть негативных последствий волонтаристической политики государства по отношению к аборигенам: перевод их на оседлый образ жизни, реорганизация хозяйствования, промышленное освоение (начиная с середины 60-х годов) исконных территорий, утрата из-за идеологических установок языков, фольклора, обрядовой и праздничной культуры, несовершенная система интернирования детей, подавляющая уникальные для каждого этноса биопсихосоциальные особенности и индивидуальность. При этом алкоголизму подвержены не только коренные жители Алтая, но и русское население, не в меньшей степени, хотя, традиционно, принято считать, что спиваются в основном аборигены.

Алтайская молодежь независимо от национальности выступает наиболее уязвимой категорией в отношении формирования аддиктивного и девиантного поведения. Выявлено падение значимости духовных и нравственных ценностей, национального самосознания, утеря культуральных и семейных традиций, а эти процессы лежат в основе нравственной и интеллектуальной деградации. Налицо нарушение связи поколений, пренебрежение традициями. Анализ уровня социального здоровья, конкурентоспособности, способов и степени адаптации молодежи к современным условиям обнаруживает слабую мотивировку выбора своей профессии и отсутствие дальнейших жизненных планов, при этом заниженная самооценка негативно отражается на процессах выхода из проблемных ситуаций. Все это ведет к затруднениям для значительной части молодежи в овладении своим профессиональным и жизненным пространством.

Та или иная форма девиантного поведения может возникать не только в том случае, когда молодой человек наблюдает реальные формы девиантного поведения (например, у своих родителей или близких знакомых), как это предписывается в теории социального научения А. Бандуры, а также в том случае, если он строит такую субъективную картину окружающего (прежде

всего социального) мира, в которой девиация вытекает из общей логики функционирования этого мира. У подростка на основании его опыта общения формируется некая интегральная "картина мира". В зависимости от особенностей данной "картины мира" оценивается то или иное локально возникающее событие, строится поведение и осуществляется обратная связь в отношении результатов возникающего на этой основе взаимодействия. К сожалению, в картине мира алтайского подростка алкогольное потребление занимает не последнюю роль. Возникает возможность интегрировать взгляды Мертона на девиацию как адаптацию к "большому обществу". При таком подходе несомненно большая роль позитивных формирующих коррекционных воздействий, которые могут быть в принципе оказаны на молодого человека - в этой связи необходимо искать действенные пути изменения его субъективной картины мира.

Как показали результаты патофизиологического тестирования взрослых алтайцев, психологические характеристики лиц, систематически употребляющих алкоголь, сходны. Это слабование, конформность, затруднения в самоактуализации, эмоциональная незрелость, ориентированность на чувственность и интуицию, отсутствие четких целей и активности в реализации их, скрытая агрессивность, которая проявляется в состоянии опьянения.

На основании проведенного психологического тестирования можно предполагать, что жители алтайских деревень предрасположены к алкоголизации и уязвимы к действию алкоголя, что необходимо учитывать в профилактической работе. Особые психологические и конституционально-биологические предпосылки, модифицированные и усиленные влиянием традиций и микросоциальных обычаев, формируют модальность отношения к алкоголю жителей Алтая в целом. Представляется возможным объяснить сложившееся положение также с точки зрения ригидности алкогольных установок. Полученные данные позволяют предположить, что выявленные особенности (культурально обусловленные низкий эмоциональный интеллект и алекситимия) могут быть связаны с большим стремлением к измененным состояниям сознания в связи с необходимостью в большем подавлении эмоций. Подавление эмоций приводит к неудовлетворенности в межличностном общении и усиливает стремление к изменению сознания, что непосредственно связано со склонностью к употреблению алкоголя.

По нашему мнению, особый акцент в профилактической работе следует обратить на формирование эмоционального интеллекта, на усиление и воспитание эмпатии, чувствительности, как к своим переживаниям, так и к внутреннему миру окружающих. Это большой пласт психологической работы, в котором должны быть задействованы педагоги и психологи, начиная с младших классов школ.

*Статья поступила в редакцию 27.05.10*

УДК 003. 007+800

*А.Н. Смолина, доц. СФУ, г. Красноярск, E-mail: angelic2009@mail.ru*

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ ЯЗЫКОВОГО КОМИЗМА: СИНЕКДОХА

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением лингвистического статуса синекдохи как тропа ассоциативного типа, и выявляются возможности синекдохи в создании комического эффекта.

**Ключевые слова:** синекдоха, метонимия, троп ассоциативного типа, приём языкового комизма, комическая функция, комический эффект, комический портрет, ироническая характеристика, сатирическая характеристика.

Синекдоха как средство выразительности упоминается во многих словарях, учебных пособиях, энциклопедиях научного (лингвистического) и научно-популярного характера. Так, например, в научно-популярном словаре "Иллюстрированная энциклопедия реальных знаний" 1907 года синекдоха определяется как "риторическая фигура, допускающая употребление части вместо целого, частного вместо общего, собственного имени вместо нарицательного и т. д." [1, с. 535]. В "Малом энциклопедическом словаре" Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона о синекдохе говорится

как о фигуре, допускающей употребление части вместо целого, частного вместо общего, собственного имени вместо нарицательного и т.п. [2, с. 1462].

При определении этого выразительного средства важно обратиться к происхождению термина "синекдоха", восходящему к греческому слову *Σινεκδοχή*, что означает соподражание. Действительно, сущность синекдохи при ее узкой трактовке заключается в подражании одного значения вместо другого, связанного с количественным показателем. Важные особенности



целого при синекдохической ассоциации выявляются через его часть (либо наоборот).

В современных лингвистических источниках синекдоха рассматривается как самостоятельный троп или как количественная разновидность метонимии (см., например: [3, с. 310; 4, с. 135; 5, с. 267; 6, с. 147]). Как троп ассоциативного типа, связанный с количеством, характеризуют синекдоху Э.М. Береговская и Е.В. Клюев [7, с. 191; 194]. Э.М. Береговская определяет её как "разновидность метонимии, которая как-то связана с количеством", при этом метонимия характеризуется как "троп, который состоит в том, что понятие называется словом, обозначающим другое понятие, связанное с первым какой-то ассоциативной связью" [4, с. 135, 89]. О. Н. Емельянова пишет о синекдохе как о тропе, "в основе которого лежит перенесение значения одного слова на другое по количественному признаку" [8, с. 618]. В. П. Москвин определяет синекдоху как метонимический перенос, представляющий собой "употребление названия целого для обозначения части и наоборот" [6, с. 147].

М. Петровский замечает, что, хотя синекдоху зачастую и определяют как разновидность метонимии, "синекдохический процесс мысли существенно отличается от метонимического" [9, с. 786]. Далее М. Петровский пишет: "Метонимия представляет собой как бы сжатое описание, состоящее в том, что из содержания мысли выделяется существенный для данного случая, для данного воззрения элемент. Синекдоха, напротив, выражает один из признаков предмета, именует часть предмета вместо его целого, причём называется часть, а целое лишь соподразумевается; мысль сосредоточивается на том из признаков предмета, на той из частей целого, которая или бросается в глаза, или почему-либо важна, характерна <...>" [9, с. 786]. Г. А. Копнина отмечает, что термин "синекдоха" современными исследователями используется чаще в узком (перенос с целого на часть и наоборот) значении, а сам прием рассматривается как разновидность метонимии [10, с. 317].

В риторике группы ? представлены обобщающая и сужающая синекдохи. К обобщающей разновидности относятся синекдохи, в которых "осуществляется переход от частного к общему, от части к целому, от меньшего к большему, от вида к роду", в сужающей – наоборот. При этом указывается на то, что как разновидность синекдохи следует рассматривать антономазию (замена названия или имени указанием какой-нибудь существенной особенности предмета, замена нарицательного имени собственным, употребление собственного имени для обозначения лица, наделенного свойствами известного (из истории, литературы) носителя этого имени) [11, с. 188-194].

Вслед за Е.В. Клюевым и Э.М. Береговской считаем, что **синекдоха** – троп, в основе которого лежит ассоциация по смежности, связанная с количеством.

Выделяются наиболее частотные **типы** синекдохи:

**называние части вместо целого:** "<...> *белое платье* *пело в луче*" (А. Блок) – здесь наблюдается совмещение значений словосочетаний "девушка в белом платье" и "белое платье", именование человека по части его одежды;

**употребление единственного числа в собирательном значении:** "*Ходит немец по тропе, / Слёзы так и каплют* (Красноармейские частушки) – использование единственного числа вместо множественного с расширением значения слова "немец";

**употребление общего вместо частного:** "*Даже начальство изъяснилось, что это был чёрт, а не человек*" (Н.В. Гоголь) – использование понятия "начальство" вместо "начальник";

**употребление родового названия вместо видового:** "*Ну что ж, садись, светило*" (В. Маяковский) – совмещение значений слов "светило" и "солнце", сужение понятия "светило";

**употребление множественного числа вместо единственного:** "*Осмей и к охотнорядским Шопенгауэрам в науку отдадим*" (А.П. Чехов) – использование собственного имени в значении нарицательного.

Несмотря на то, что определения синекдохи, описание ее функций мы находим во многих словарях, научных статьях, роль этого тропа в создании комизма не изучена. На наш взгляд, обращение к вопросам, связанным с функционированием синекдохи

в тексте, использованием этого тропа с различными стилистическими заданиями, актуально, поскольку разработка теории тропов и фигур в настоящее время активно ведётся в различных риторических школах, а теории языковой игры и комического нуждаются в исследованиях углублённого характера.

Как средство создания комизма синекдоха эффективно используется писателями, поскольку её комический потенциал очень высок. С помощью синекдохи может выдвигаться на передний план какая-то черта объекта, что позволяет адресанту заострить внимание на чём-то неприглядном (тем самым, высмеивая, представляя объект изображения иронически), характеризовать объект по таким признакам, которые показывают духовную, умственную незначительность персонажа (особенно если избирается деталь внешнего характера), комически обыгрывая ситуацию. Синекдоха "часть вместо целого" позволяет комически утрировать те или иные качества объекта. Во всех случаях использования синекдохи в комической функции создаётся яркий (часто отталкивающий или вызывающий комическую реакцию) образ.

С целью создания комизма к синекдохе обращались Н.В. Гоголь, А.П. Чехов, Тэффи, М.А. Булгаков. Обычно синекдохой передаётся ироничное отношение автора к персонажу. Интересен пример использования синекдохи Н.В. Гоголем, с которой начинается описание Плюшкина: "<...> *Чичиков скоро заметил какую-то фигуру, которая начала вздорить с мужиком, приехавшим в телеге. Долго он не мог распознать, какого пола была фигура: баба или мужик <...>*" ("Мёртвые души"). В этом отрывке синекдоха создаётся именованием понятия через его часть. Это, на наш взгляд, значимо, поскольку Плюшкин на момент встречи с Чичиковым стал именно частью того, что можно назвать человеком, того, кем он когда-то был. Говоря о прошлом Плюшкина, автор напишет о своём герое: "*А ведь было время, когда он только был бережливым хозяином! был женат и семьянин, и сосед заезжал к нему пообедать <...>*".

Синекдоха используется авторами, работающими в комических жанрах. Так, в рассказах А.П. Чехова 1880-1886 годов (период сотрудничества с юмористическими журналами) синекдоха приобретает комическое звучание. В рассказе "Контрабас и флейта" значимой частью жизни, влияющей на характер героев, становятся музыкальные инструменты, на которых они играют, и их названиями автор именует флейтиста и контрабасиста, этим сравнивая героев с музыкальными инструментами. Синекдоха здесь выносится в название произведения, благодаря ей в самом рассказе характеристики персонажей (Ивана Матвеевича и Петра Петровича) приобретают ироническое звучание: "*Нежную, воспитанную флейту стало коробить на первых же порах. Ей особенно не понравилось, что контрабас каждый вечер, ложась спать, мазал себе живот какой-то мазью, от которой пахло до самого утра протухлым жареным гусем <...>*". Синекдоха здесь используется как ироническая характеристика-противопоставление персонажей: "*Приятель сильно расходится и в своих привычках. Так, контрабас пил чай вприкуску, а флейта внакладку, что при общем владении чаем и сахара не могло не породить сомнений. Флейта спала с огнём, контрабас без огня*".

При авторской задаче создать комический эффект, например ироническую или сатирическую характеристику, синекдоха может играть особую роль в дискредитации объекта описания, его уничижении, особенно это касается использования типа "часть вместо целого". Так, пренебрежительное, ироничное отношение автора передаётся (при соответствующем стилистическом задании) за счёт именованного персонажа по части его одежды: "*Вечер. По улице идёт пёстрая толпа, состоящая из пьяных тулупов и кацавеек*" (А.П. Чехов. "Ряженные"). Этот пример показывает способность синекдохи обезличивать объекты изображения. Выраженная ирония и отрицательная характеристика описываемых объектов зачастую создаётся конвергенцией синекдохи и других тропов и фигур, обладающих комическим потенциалом. В этой связи обратимся к рассказу А.П. Чехова "Рыцари без страха и упрёка", в котором синекдоха взаимодействует с различными приёмами. Так, в начале рассказа писатель прибегает к говорящему названию: "*На станции "Разбейся" в апартаментах начальника станции <...>*". Здесь отметим, что "говорящие" фами-

лии, имена, прозвища, названия - наиболее частотный приём А.П. Чехова, используемый при создании комических образов. В рассказе "Рыцари без страха и упрека" говорящее название конвертирует с говорящей фамилией ("г. Укусилов"), макаронизмом (*Начальник мечтал в тот вечер раки а ла бордалез кушать*). Комизм описанию придаёт и вступающая в конвергенцию с перечисленными приёмами синекдоха: *"Между форменными путевыми сюртуками виднелись цвета женских modes et robes (модных нарядов (франц.)), попадались и детские мордочки"*.

В рассказе Тэффи "Бабыня доля" синекдоха наряду с другими средствами выразительности создаёт ярко выраженный комический портрет с заострёнными неприглядными чертами, вызывающими неприятие. Иронией и отрицательным отношением пронизан весь текст рассказа: *"Брови чёрненькой ниточкой без волос - как пигмент. Ресницы синие. Ноздри сиреневые. Губы оранжевые. Зубы фарфоровые, голубоватые с золотом. И весь этот хаос и игра красок озаряются мудрым выражением тусклых серых глаз. Глазам пятьдесят четыре года"*. Финальное предложение этого отрывка, содержащее синекдоху, усиливает иронию, осмеяние. Способность синекдохи выражать один из значимых признаков предмета даёт возможность для комического утрирования каких-то признаков объектов, деталей внешнего облика, что зачастую вызывает смех, как в рассказе Тэффи: *"Девка большая, белая, костистая, полоротая. Платье на ней именитное такого нестерпимого бежево-розового цвета, что даже в синь впадает <...> Заперли калитку за розовой девкой"* (Тэффи. "Тихая заводь").

В литературе времён Великой Отечественной Войны синекдоха функционировала в песенной поэзии, особенно сатирической. Часто встречалась синекдоха **фашист**, создававшая наряду с другими средствами ярко выраженную отрицательную характеристику врагов: *"Не жалей свинца, товарищ, / Бей фашистасатану! / На Неве его ударишь - / Отзовётся на Дону!"* (Красноармейские частушки). Если слово-синекдоха обладало эмоцио-

нально-экспрессивной окраской, в частности, если в значении чувствовался оттенок осуждения, возникала сатирическая тональность: *"К нам буржую ходу нету, / Генералам всем - труба! / Кавалерия Советов / Может чёрта порубать!"* (С. Алымов).

Подводя итоги, скажем, что основная функция синекдохи - создание ярких образов, часто - комических. Синекдоха позволяет привлечь внимание читателя к деталям внешнего облика, характеризующим объект важным для описываемой ситуации образом (зачастую негативным). Нередко синекдохой показывается ничтожность персонажа, духовная пустота, незначительность. Характеристикой исключительно по части одежды, автор обычно подчёркивает, что персонаж более ничем не примечателен. Такие примеры находим у А.П. Чехова. Однако так бывает не всегда. М.А. Булгаков, именуя персонажа **клетчатый**, делает образ более ярким, запоминающимся, представляемым, реальным. И хотя благодаря использованию синекдохи образ Коровьева приобретает комизм, выраженного уничижения, подчёркивания ничтожности не происходит. Персонаж не обезличивается, как это часто бывает, если других черт, кроме подчёркнутых синекдохой, не указывается. Прибавляется некая новая черта к образу с отрицательной характеристикой: *"- Ваши часики? Прошу получить, - развязно улыбаясь, сказал клетчатый и на грязной ладони подал растерянному Римскому его собственность"* (М.А. Булгаков. "Мастер и Маргарита"). При намеренном ироническом или сатирическом изображении ситуации или персонажа синекдоха становится значимым средством создания отрицательной характеристики.

Перспектива дальнейшего исследования видится в рассмотрении синекдохи в кругу других фигур, использующихся с целью создания комического эффекта, что, на наш взгляд, значимо с точки зрения развития современной риторики, лингвопрагматики, а также теории комического, имеющей междисциплинарный характер.

#### Библиографический список

1. Иллюстрированная энциклопедия реальных знаний / сост. А.Е. Яновский. - М., 1907.
2. Малый энциклопедический словарь. / Репринтное воспроизведение издания Брокгауза - Ефрона. - М.: ТЕРРА, 1994. - Том 4.
3. Квятковский, А.П. Школьный поэтический словарь. - М. Дрофа, 1998.
4. Береговская, Э.М. Занятная риторика / Э.М. Береговская, Ж.-М. Верже. - М.: Языки русской культуры, 2000.
5. Хазагеров, Т.Г. Общая риторика: Курс лекций; Словарь риторических приемов / Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина / отв. ред. Е.Н. Ширяев. - Ростов н/Д: Феникс, 1999.
6. Москвин, В.П. Стилистика русского языка: Приёмы и средства выразительной и образной речи (общая классификация): пособие для студентов. - Волгоград: Учитель, 2000.
7. Клюев, Е.В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учебное пособие для вузов. - М. "Издательство ПРИОР", 1999.
8. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. - М.: Флинта: Наука, 2003.
9. Петровский, М. Синекдоха // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2-х т. - М.; Л.: Изд-во Л.Д. Френкель, 1925. - Т.2.
10. Копнина, Г.А. Риторические приёмы современного русского литературного языка: опыт системного описания: монография. - М.: Флинта: Наука, 2009.
11. Общая риторика: Пер. с фр. Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тринони др.; общ. ред. и вступ. ст. А.К. Авеличева. - М.: Прогресс, 1986.

Статья поступила в редакцию 06.09.10

УДК 81-13

Т.М. Людерс, асп. СПбГУЭФ, Санкт-Петербург, E-mail: sail470@mail.ru

## РЕГУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ СМИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассмотрено влияние лингвокультурологического аспекта на функции регулятивности дискурса современных англо- и немецкоязычных СМИ.

**Ключевые слова:** лингвокультурологический аспект, функция регулятивности, дискурс СМИ, публицистический дискурс, регулятивные стратегии, регулятивные тактики.

Изучение и развитие теории дискурса лингвистической наукой, в том числе ее отдельных направлений - в частности, дискурса СМИ, приобретает особое значение в современных условиях.

Это во многом объясняется тем, что по своей природе теория дискурса объединяет различные гуманитарные науки, благодаря чему в ее рамках решаются многие проблемы языкового, со-

циального, социологического, культурологического и психологического характера, возникающие в коммуникации. Дискурсивный подход в исследованиях позволяет рассматривать связь между языковым общением, человеком, культурой и обществом, а также создавать новые возможности в изучении коммуникативных процессов и языковых явлений в тексте в контексте определенного ракурса [1, с. 232].

С позиций социо- и лингвокультурологического подхода все дискурсы можно подразделить на два типа: личностный и институциональный. Публицистический дискурс, как клишированная разновидность общения между людьми, представляет собой один из видов институционального дискурса. В этой связи его можно определить как особый тип дистантной коммуникации, который характеризуется ориентацией на массовую аудиторию, массовостью отправителя сообщения, большой зависимостью от лингвокультурологического аспекта, жанровым разнообразием внутри одного типа [2, с. 6].

Подчеркнем, что сегодня особый интерес лингвокультурологии к дискурсу масс-медиа обусловлен несколькими весомыми причинами. Как известно, лингвокультурология предполагает исследование и описание культурного пространства того или иного лингвокультурного сообщества сквозь призму языка. Публицистический дискурс, в свою очередь, понимается как речь участников масс-медийного общения. Таким образом, дискурс СМИ представляет собой сиюминутный срез языкового и культурного состояния общества, а в ряде случаев - его прошлого и будущего состояния, поскольку в силу своей природы отражает как языковое, так и культурное статус-кво социума [3, с. 29].

В настоящее время средства массовой информации создают определенную текстуально-идеологизированную, социально и культурнообусловленную "иконосферу", в которой живет современный человек и которая служит четкой концептуализации действительности. Именно сфера массовой коммуникации способствует тому, что общество одновременно выступает и как "генератор социального гипноза", попадая под влияние которого мы становимся согласованно живущей ассоциацией, и как реципиент подобного гипноза [4, с. 29].

Интерпретируя массовую коммуникацию с позиций дискурсивного подхода, позволим отметить, что с лингвокультурологических позиций дискурс в условиях массовой коммуникации объединен не только на основе отражения одной ментальности (поскольку различные СМИ ориентированы на разную идеологию), и не только тематической общностью (поскольку в СМИ представлены различные темы), а целью коммуникации - стремлением воздействовать на реципиента, подготовить его к адекватному, с точки зрения отправителя, информации, социальному взаимодействию.

Подчеркнем, что дискурс СМИ существует в виде разветвленной системы текстов, объединенных общностью выполняемой социально-культурной задачи. Прагматической установкой такого дискурса является регуляция поведения и мышления адресата с применением различных речевых стратегий и тактик. Таким образом, тексты, функционирующие в различных видах СМИ, составляют медиа-дискурс со своими правилами регулятивного речевого поведения и интертекстуальными, интеркультурными, интерсоциальными связями [5, с. 3].

В системе регулятивной речевой коммуникации в современных условиях, как показывает практика, может использоваться достаточно широкий спектр регулятивных речевых тактик, причем и тех, которые еще не выявлены специалистами и не описаны в научной литературе ввиду того, что их появление и изменение представляет собой динамический, трансформируемый процесс. В контексте вышесказанного следует подчеркнуть, что регулятивная стратегия, подразумевающая цель тактического манипулирования сознанием адресата в публицистическом дискурсивном пространстве, почти всегда выражена косвенно, так как зритель, пассивно получая информацию, все равно делает для себя

определенные выводы, пропуская аккумулированный информационный пласт через собственную ментальность. Именно поэтому особенно важным представляется процесс так называемой регулятивной "кодировки - раскодировки" информации: не только умение использования регулятивных тактик для достижения стратегической коммуникативной цели, но и умение их экстракции, дифференциации и анализа на основе существующих коммуникативных источников - с целью определения степени и характера манипулятивного воздействия. Частично данная проблема (в условиях функционирования англо- и немецкоязычных публицистических малоформатных текстов политической тематики) будет освещена в настоящей статье.

Основываясь на исследовании выборки, состоящей из двух<sup>1</sup> англо- и немецкоязычных текстов<sup>2</sup> за 2010 г., нами был осуществлен регулятивно-дискурсивный срез и систематизированы данные, позволяющие судить о степени представленности стратегий и тактик в современном англо- и немецкоязычном газетном дискурсе с преобладающей регулятивной направленностью в сравнительном аспекте<sup>3</sup>:

Таблица 1

Стратегии Тактики	Тексты англоязычных СМИ с преобладающей регулятивной направленностью	Тексты немецкоязычных СМИ с преобладающей регулятивной направленностью
Информирования	+++	+++
Комментирования	++	++
Разъяснения	+++	++++
Иллюстрирования	++	++
Аргументирования	+	++
Акцентирования внимания	+++++	++++
Саморепрезентации	+	++
Оценки	+++	++++
Оспаривания		
Критики	+++	+
Солидаризации	+	+
Дистанцирования/ оппозиционирования	++	+
Обвинения		
Дискредитации	++++	++++
Призыва	++	+

Как свидетельствуют результаты исследования, в англо- и немецкоязычном газетном дискурсе в настоящее время чаще всего наблюдается многоаспектное воздействие на читателя, то есть регулятивность имеет комплексный характер. Вместе с тем в ряде случаев можно говорить и о преобладании регулятивных средств одного типа, своеобразной доминанте регулятивности. Так, в англоязычных текстах мы можем говорить о доминанте

<sup>1</sup> В качестве методического инструментария автором была использована техника сплошной, неслучайной выборки материала. Согласно сущности метода типичных представителей автором был принят за аксиому тот факт, что отобранные им типичные объекты (англо- и немецкоязычные публицистические малоформатные тексты политической тематики) представляют всю генеральную совокупность представителей. Наличие обширной информации в виде результатов комплексного регулятивно-дискурсивного анализа послужило гарантией объективности полученной информации. Обусловленность выбора автором вышеназванного метода также объясняется необходимостью получения результатов качественного характера и небольшим количеством объектов выборки [7, 8].

<sup>2</sup> Выбор текстов был детерминирован тремя основными факторами: хронологией исследования (2010 г.), территориальным признаком - в подавляющем большинстве для анализа были использованы центральные СМИ, выпускаемые массовым тиражом; идеологией и концептуально-содержательной направленностью произведений печати - приоритет при анализе отдавался качественной и массовой публицистике.

<sup>3</sup> Таблица формировалась за счет таких показателей, как процентное соотношение различных коммуникативных ходов, а также других важных параметров, неисчисляемых математически.

Таблица 2

Примеры использования регулятивных средств	Микроцели (мотивы)
Оценочное противопоставление (insecure nation these days .../ Once a former superpower – небезопасная держава сегодня / когда-то супердержава; from alpha dog to beta mutt/ от имперского льва до комнатной собачонки; both victim and victimizer / и жертва и палач)	Эксплицитно акцентировать внимание читателя на остром противоречии между Россией - могущественной державой прошлого и неустойчивым государством в настоящем, империей и фактически ничтожеством, и утвердить в его сознании данный стереотип.
Яркие образные эпитеты (glory days/ дни славы; to stomp feet/ грозно топтать ногами; a nation of petulant teenagers, greasy mobsters and angry cumudgeons / нация обиженных подростков, коварных гангстеров и злых ворчунов)	Привлечь внимание читателя к времени и месту описываемых событий (конкретизации хронотопа - коммунистические дни России и сегодняшние дни нации бандитов), аргументировать явное противопоставление
Ирония (Vladimir Putin, a very old-school Big Boss Man/ Путин - человек старой школы, настоящий мужчина и Большой босс)	Эксплицитно и имплицитно направить читателя на формирование у него ментально двойственного образа главы государства, акцентировать внимание на ироническом контексте
Олицетворение/метафора, повторы (Russia... now getting bloodied by Chechen suicide bombers /Россия, разбившая в кровь лицо под бомбами чеченских террористов;...the fringes of Mother Russia will fray away /окраины России-матушки начнут отпадать от нее кусками; Mother Russia is the alcoholic fallen off the wagon and back into her addiction/ Россия-матушка похожа на алкоголика, который по пьянке выпадает из вагона, а затем вновь пытается в него забраться).	За счет комментирования последних событий в России вызвать у читателя чувство солидаризации, сочувствия к стране на фоне всеобщей террористической угрозы и одновременно дискредитировать ее региональную политику. На фоне ярких социокультурных образов прошлого, образа Матушки России акцентировать внимание на неспособности центра цивилизованно управлять регионами, справиться с масштабом страны. За счет многократного повторения в тексте подвергнуть критике и нивелировать у читателя образ России, направить его на восприятие России через устойчивый социальный стереотип «нации алкоголиков», неспособных завершить ни одно дело на должном уровне.
Прямая оценка через лексику и фразеологию (Of late, Putin's eyes have been staring at the Arctic. He's sent submarines there to plant flags and is threatening to send paratroops to land on the North Pole itself. ... Having failed in Afghanistan and now getting bloodied by Chechen suicide bombers, I guess Russia has finally found a region it can handle/ В последнее время Путин все чаще смотрит в сторону Арктики. Он послал туда субмарины, которые установили на дне океана флаг, а также пригрозил направить десантников прямо на Северный полюс. Как мне кажется, Россия, потерпевшая неудачу в Афганистане и в кровь разбившая себе лицо в результате последних взрывов чеченских смертников, нашла, наконец, тот регион, с которым она сможет справиться.)	Имплицитное выражение Я-линии автора, самопрезентация. Попытка заинтриговать читателя и заставить его на основе критического изложения автором политики России построить собственную версию дальнейшего развития событий – версию, которая давно известна самому продуценту текста.
Гипербола (After a disastrous Winter Olympics, where they had their jocks handed to them on the ice and almost everywhere else, the Kremlin cleaned house. Sports officials were sent to the Gulag/ После катастрофической зимней Олимпиады, на которой ее спортсмены проиграли почти все, что могли, Кремль решил навести в доме порядок. Спортивных руководителей отправили в ГУЛАГ)	Привлечь внимание читателя к опасливому восприятию России автором как страны, в которой еще живы пережитки «сталинского» прошлого, прошлого «палачей», дискредитировать и оспорить возможности России достичь положительных результатов, направить читателя на восприятие России как страны, неспособной на фоне других европейских держав регулировать свою социальную, культурную, политическую жизнь цивилизованно, проиллюстрировать в сознании читателя жизнь России, как страны не поднимающейся к будущему, а выбравшую наиболее легкий путь в кризисных ситуациях – возврата к прошлому
Оксюморон (the architect of its own demise/ творец собственной гибели).	Оппозиционно заинтриговать внимание читателя на созидательной и разрушительной силе России, вызвать состояние возможной угрозы от страны, наличия у нее неконтролируемой силы, которая может обернуться против жителей других стран

регулятивных стратегических и тактических средств, репрезентирующих, в первую очередь, акцентирование внимания и дискредитацию, а затем информирование, разъяснение, оценивание и критику, в то время как в немецком публицистическом дискурсе следует говорить об их направленности на акцентирование внимания, и затем, в равной степени - на разъяснение, оценивание и дискредитацию.

В процессе смысловой интерпретации текста регулятивные средства выступают информативными и прагматическими сигналами, стимулирующими речемыслительную деятельность читателя, дают ключ к последующей сборке ментальных структур-концептов. Формирующиеся на основе регулятивных средств регулятивные структуры позволяют свернуть полученную информацию в модели сознания (фреймы). Их связь в процессе текстового развертывания с учетом характерного для него способа регулятивности, мобилизации информационного тезауруса читателя и осознания им коммуникативной стратегии автора - формирует представление о концептосфере текста.

В качестве примера формирования концептосферы и использования сильной разнородной регулятивной стратегии последовательно-конвергентного типа в англоязычном публицистическом дискурсе 2010 г. рассмотрим выдержки из статьи еженедельного общественно-политического издания "Barry's Bay This Week" (Канада) под названием "To Russia, with concern" (by Dave Goulet, 15.04.2010) с позиций теории регулятивности и лингвокультурологического аспекта. В качестве методического инструментария для анализа при этом используем методику регулятивно-дискурсивного анализа исследователя Н.С. Болотновой [9].

В первую очередь необходимо отметить, что в регулировании познавательной деятельности читателя особенно важно название статьи "To Russia, with concern / В Россию, с тревогой", которое дает ключ реципиенту к постижению глубинного смысла текста. В его контексте дискурс статьи изначально предстает перед читателем неоднозначным, недостаточно конкретизированным (особенно в контексте первых двух абзацев), что стимулирует повышенное внимание читателей к излагаемой проблеме. Яркие изобразительно-выразительные регулятивные средства в статье, основанные на передаче социокультурного компонента, стимулируют формирование определенных визуальных образов в сознании адресата, приобщая его к ментальному восприятию России в динамике от прошлого к настоящему автором и формируя в его сознании представление о концептосфере текста. Взаимосвязь регулятивных средств и регулятивных структур в рамках статьи создает представление о его гиперконцепте, при этом особо заметно превалирование в дискурсе большого разнообразия оценочной лексики, образных сравнений и экспрессивных конструкций (таблица 2).

Регулятивные микроструктуры, соотносясь между собой, формируют в рассматриваемой статье общую регулятивную макроструктуру медийного текста, которая определяется его регулятивной стратегией. Наличие ярких регулятивных средств и их многоплановость (использованы лексические, стилистические типы) позволяют отнести данную стратегию к сильным регулятивным стратегиям неоднородного типа. Непротиворечивость микроцелей автора по критике и дискредитации образа России на основе оппозиции к ее прошлым в социокультурном аспекте, и их повторяемость в процессе текстового развертывания позволяют назвать данную стратегию регулятивной стратегией последовательно-конвергентного типа.

В целом представление об общем гиперконцепте "критическое восприятие России, как страны, растерявшей свой мощный потенциал и неспособной идти в будущее, неспособной, к сожалению, автора оторваться от прошлого" формируется в сознании читателей на основе последовательного приобщения к мотивам ("волевым задачам" высказываний, по терминологии Л.С. Выготского). Обобщающе-синтезирующий способ репрезентации гиперконцепта в данной статье формируется на основе дедуктивной лексической структуры текста и ассоциативного развертывания цепочечного типа, основные опорные составляющие которого представлены в таблице 2.

По степени актуализации ключевых концептов концептуальная структура текста статьи является несимметричной (концепты актуализируются не в равной мере: большему усилению подвергается один из ключевых концептов - "критика России"). Текстовое ассоциативно-смысловое поле данного концепта включает ряд ассоциатов, связанных между собой в перспективе текста и усиливающих друг друга (Russia.... a superpower, Mother Russia .... the alcoholic fallen off the wagon; Russia.... a nation of petulant teenagers, greasy mobsters and angry curmudgeons).

По примерно равному наличию/ отсутствию в регулятивной лексической структуре текста прямых номинатов концептов и явной или косвенной репрезентации гиперконцепта концептуальную структуру статьи можно назвать имплицитно-эксплицитной, так как одни концепты вербализованы явно, другие косвенно.

По характеру связи отдельных концептов и гиперконцепта концептуальная структура рассматриваемой статьи принадлежит к цепочечному типу. Так, концепт "критики России" регулятивно формируется на основе первой оценочно-противопоставительной структуры: *insecure nation these days .../ Once a former superpower* (см. таблицу 2), которая задает и стимулирует последующее ассоциативное развертывание текста перед читателем.

Таким образом, регулятивная структура рассматриваемой статьи, стимулируя ассоциации читателя с помощью лингвокультурного компонента, формирует представление о микроцелях и мотивах текстового развертывания и более наглядно, образно дает ключ к пониманию творческого замысла автора. Именно лингвокультурная доминанта в регулятивной структуре текста статьи служит средством и способом приобщения читателя к концептосфере текста, разноаспектно организуя его интерпретационную деятельность в нужном для продуцента дискурса ключе.

Обратимся к регулятивно-дискурсивному анализу немецкоязычного текста с позиций лингвокультурологического аспекта. В связи с этим рассмотрим выдержки из статьи одной из крупнейших общественно-политических немецких ежедневных газет-таблестов под названием "Lieber Wladimir Putin" (F.J. Wagner, 28.02.2008).

Как и в случае с проанализированным англоязычным текстом в регулировании познавательной деятельности читателя большое значение играет заголовок немецкоязычной статьи "Lieber Wladimir Putin / Дорогой Владимир Путин", которое с первых строк дает ключ читателю к смысловому постижению текста через определение его жанро-видовой направленности - общеполитической статьи - письма и акцентирует внимание реципиента на основном субъекте - актанте статьи.

Посвященная непосредственно персоне В.В. Путина и его роли в жизни современной России до и после состоявшихся президентских выборов 2009 г., окрашенная чувствами определенного восхищения, уважения, и в то же время удивления, смутной тревоги и беспокойства, эта статья отражает поэтапное приобщение читателя к эмоциональному миру журналиста - автора статьи.

Без каких-либо эпитетных уточняющих характеристик в заголовочном комплексе субъект описания представляется реципиенту некой неоднозначной личностью, разъяснение истинного лица или действий которой будут представлены в последующем тексте. Выбранный автором оригинальный вид статьи ("письмо") заставляет читателя с первых строк дискурса и до самого его окончания испытывать напряженное чувство ожидания разгадки через стратегии информирования и комментирования, используемые в тексте.

Посвящение В.В. Путину с первых строк статьи дает адресату ключ к образу яркой и значимой не только для России, но и всего мира политической фигуры, образ которой эксплицирован достаточно выразительно с помощью широкого спектра регулятивных тактик и стратегий. Яркий изобразительно-выразительный регулятивный тактико-стратегический арсенал стимулирует формирование у реципиента целого калейдоскопа сменяющихся образов и сильных эмоций за счет изначального оппозиционирования/солидаризации В.В. Путина и Д.А. Медведева на фоне социокультурной мозаики, состоящей из различных политических эпох страны, пласт за пластом формирующих ее сегодня

Таблица 3

Примеры использования регулятивных средств	Микроцели (мотивы)
Оценочное противопоставление (Warum interessieren uns die Vorwahlen in den USA mehr als die Präsidentschaftswahl am Sonntag in Moskau-weil es feststeht, dass Ihr Double gewinnt. Dmitri Medwedew. Er ist ein 3D-geleaster Mensch, der Ihnen zum Verwechseln ähnlich sieht. Meine Gratulation zu Ihrer Wiederwahl./ Почему мы сегодня более заинтересованы в президентской кампании в США, чем в итогах выборов президента в воскресенье в Москве? Наверное, потому, что очевиден факт победы Вашего Дюта. Победу одержал Дмитрий Медведев. Человек до удивления похожий на Вас, просто Ваша 3D-проекция. Мои поздравления Вам в связи с переизбранием)	Эксплицитно и имплицитно акцентировать внимание читателя на остром противоречии между политическими фигурами В.В. Путина и Д.А. Медведева (Путин – как реальная фигура Президента страны, управляющая ею, независимо от итогов выборов, и Медведев – как 3D-клон, копия Путина, фактически не существующая в действительности)
Яркие образные развернутые эпитеты, в том числе гиперболического характера (der Ihnen zum Verwechseln ähnlich aussieht/ до удивления, смущения похожий на Вас, vierbeliebteste Russe (четвертый в России по шкале популярности), der tollste Mensch der Welt/ лучший из лучших в мире, Ihre Macht ist unermesslich / ваша власть не знает границ)	Выразить оценочную Я-линию автора и акцентировать внимание читателя на мощном, гиперболизированном политическом образе В.В. Путина посредством лингвокультурологически окрашенных средств, характеризующих мощь России как государства с позиций географии и природных ресурсов, – как лица, обладающего неограниченной, высшей властью не только в России, но и во многом в мире, политической фигуры, способной за счет своего мощного потенциала создать проекцию своего образа на других субъектах, даже отойдя от фактической власти в стране. Вызвать у читателя обоснованное чувство опасения от присутствия рядом подобной неконтролируемой силы.
Ирония 1) In Putins Reich moechte ich kein Journalist sein – immer und immer wieder sich vor einem Koenig zu vemeigen und immer wieder einem Koenig sagen zu muessen, das ser der tollste Mensch der Welt ist. Lieber lebe ich im Weltall als in Russland./ Я не хотел бы быть журналистом, служащим в Империи Путина – бесконечно кланяться Королю, и вновь и вновь быть обязанным петь ему хвалу о том, что он лучший из лучших в мире Человек. Да я лучше бы жил в космосе, чем в России. 2) Der gerade verstorbene Russen-Imitator Ivan Rebhoff sagte einmal: “Wodka macht aus allen Menschen Russen”. Aber Putin trinkt nur Wasser. Das ist das Problem. / Недавно почивший имитатор настоящего российского фольклориста Иван Ребров как-то сказал: «Водка превращает всех людей – в русских». Но Путин пьет только воду. Вот в чем проблема».	Имплицитное выражение Я-линии автора. Самопрезентация. Попытка привлечь внимание читателя к опасливому восприятию России автором как страны, в которой еще живы пережитки «царского прошлого», страны, где отсутствует свобода и даже «четвертая власть» - журналистика – должна «стоять на коленях» перед «царем» Путиным, восхваляя его достоинства. 2) Оппозиционно заинтриговать внимание реципиента на контрасте между стереотипизированным лингвокультурным восприятием русского народа – извечного пьяницы и балагура и фигуры его политического лидера, которому, по непонятным для автора причинам, несвойственны данные черты, что должно вызвать обоснованное опасение последствиями его поведения, претендующими на действительную политическую серьезность для всего мира.
Метафора, олицетворение (Dmitri Medwedew. Er ist ein 3D-geleaster Mann/ Дмитрий Медведев. Трехмерная проекция.)	За счет олицетворения Д.А. Медведева с неким несуществующим, виртуальным компьютерным 3D-персонажем в тени В.В. Путина нивелировать его образ, дискредитировать его политические возможности и решения.
Гипербола, повторы/ гипербола (In Putins Reich/ Империя Путина; Sie bestimmen ihren Praesidenten und Sie bestimmen mit Ihren Gas- und Oellieferungen die halbe Welt. In Russland sind Sie der vierbeliebteste Russe, seit es Russen gibt/ Вы определяете, кто станет Вашим Президентом, и Вы контролируете половину мира своими поставками нефти и газа/ В России Вы четвертый по популярности русский с момента рождения русского народа).	Довести до сознания читателя оценку автором образа В.В. Путина – как руководителя самой мощной державы в мире, которая может диктовать свои условия за счет наглядного иллюстрирования и аргументирования этого факта регулятивными средствами. Обращаясь к прошлому России, представить В.В. Путина как политика «создавшего» целую империю и «опутавшего ее своими сетями».
Образное сравнение, клише (Sie sind der Uri Geller des zweiten Gesichts/ Вы Ури Геллер по созданию второго «Я»).	Акцентировать внимание читателя на двойственности политического образа В.В. Путина за счет сравнения его с известным немецким фокусником Ури Геллером, легендой, продемонстрировав таким образом неограниченный арсенал политических средств В.В. Путина в его деятельности, его способности всегда «держат козырь в рукаве» и «достать зайца из шляпы», и одновременно за счет подобного сравнения в определенной степени дискредитировать его образ как честного политика.

Сравнение/уподобление на фоне явной гиперболизации (In Russland sind Sie derviertbeliebteste Russe, seit es Russen gibt. Nr. 1. Zar Peter der Grosse. Nr. 2. der Dichter Puschkin, Nr. 3. Stalin, Nr. 4. - Putin/ В России Вы четвертый по популярности русский с момента зарождения русского народа. Номер 1. Царь Петр Первый. Номер 2. Поэт А.Пушкин. Номер 3. Иосиф Сталин. Номер 4. Владимир Путин).	Привлечь внимание читателя к времени и месту описываемых событий (конкретизация хронотопа – последовательная смена царских времен, сталинского режима и сегодняшних дней России), аргументировать на фоне данного социокультурного компонента явное противопоставление образа В.В. Путина с прежними «правителями» и известными лицами страны и в то же время подчеркнуть его явную мощь.
Прямая оценка через лексику и фразеологию (In Putins Reich moechte ich kein Journalist sein – immer und immer wieder sich vor einem Koenig zu verneigen und im mer und immer wieder einem Koenig sagen zu muessen, das ser der tollste Mensch der Welt ist. Lieber lebe ich im Weltall als in Russland).	Имплицитное выражение Я-линии автора, самопрезентация. Попытка автором на базе эксплицитного представления социокультурных особенностей Великой России заставить читателя выстроить собственную версию последствий «поклонения» «властителю» Путину, от которых так яростно отказывается сам продуцент текста на фоне яркого противопоставления: предпочтения его жизни в космосе, чем в «путинской» России.

нышнее "лицо" перед мировым сообществом. В результате происходит постепенное приобщение читателя к ментальной проекции автором текущего мощного и властного образа бывшего Президента России, балансирующего на грани между мафиозными структурами и царственным величием, олицетворяющего образ страны в целом. Взаимообусловленность стратегий и тактик в рамках статьи на фоне превалирования в дискурсе, как и в первом примере, большого разнообразия оценочной лексики, образных сравнений и экспрессивных конструкций шаг за шагом формирует в сознании реципиента представление о концепто- и гиперконцептосфере текста (см. таблицу 3).

Широкий спектр взаимосвязанных ярких регулятивных микроструктур текста (использованы различные лексические, синтаксические, стилистические типы), определяемых его общей регулятивной стратегией и реализующих постепенное развертывание микроцелей текста, позволяють отнести данную стратегию к сильным регулятивным стратегиям неоднородного, несимметричного последовательно-конвергентного типа с выраженным имплицитно-эксплицитным характером и цепочечной структурой.

В рамках статьи за счет последовательного приобщения читателя к оценочной ментальной проекции автором своих "волевых задач" у реципиента осуществляется формирование гиперконцепта "неоднозначное восприятие одной из самых мощных на политической арене мира политической фигуры В.В. Путина". Обобщающе-синтезирующий способ репрезентации гиперконцепта при этом, как и в первом примере, репрезентируется на основе дедуктивной лексической структуры текста и ассоциативного развертывания цепочечного типа (таблиц 3).

Проанализируем основные концептуально-структурные особенности дискурса статьи. По числу актуализированных в нем концептов она является многочленной (в тексте многократно актуализированы различные концепты восхищения, удивления, боязни, дискредитации, уважения по отношению к основному субъекту). При этом по однородности/ неоднородности отношений между вербализованными в тексте концептами концептуальная структура произведения является неоднородной (концепты связаны разными отношениями - дополнения и усиления).

По степени актуализации ключевых концептов концептуальная структура дискурса, как и в случае первого примера, является несимметричной (концепты актуализируются не в равной мере: наиболее усилен один из ключевых концептов - "уважение к мощному политическому потенциалу В.В. Путина"). Текстовое ассоциативно-смысловое поле этого концепта состоит из ряда связанных и нарастающих усиливающих друг друга ассоциатов: Sie sind der Uri Geller des zweiten Gesichts... Ihre Macht ist unermesslich. ... In Russland sind Sie derviertbeliebteste Russe, seit es Russen gibt. Nr. 1. Zar Peter der Grosse. Nr. 2. der Dichter Puschkin, Nr. 3. Stalin, Nr. 4. - Putin ...

По наличию/ отсутствию в регулятивной лексической структуре дискурса анализируемой статьи прямых номинатов концептов и явной или косвенной репрезентации гиперконцепта данную концептуальную структуру можно назвать имплицитно-эксплицитной, так как одни концепты вербализованы явно ("уважение", "неоднозначность"), другие косвенно ("боязнь", дискредитация").

В контексте определения характера связи отдельных концептов и гиперконцепта концептуальная структура текста рассматриваемой статьи может быть отнесена к цепочечному типу. Так, например, концепт неоднозначности в отношении основного субъекта (В.В.Путина) формируется в дискурсе на основе развертывания оценочно-регулятивной структуры и на фоне регулярного противопоставления, сравнения, метафоризации с социокультурным уклоном: Sie sind der Uri Geller des zweiten Gesichts. Unter dem Namen Medwedew werden Sie den groessten Flaechenstaat der Erde weiterregieren. In Russland sind Sie derviertbeliebteste Russe, seit es Russen gibt. Nr. 1. Zar Peter der Grosse. Nr. 2. der Dichter Puschkin, Nr. 3. Stalin, Nr. 4. - Putin / ...der Koenig...der tollste Mensch der Welt). Связь с другими концептами также строится по цепочечному типу: "мощь субъекта" - "неоднозначность субъекта" - "восхищение" - "невольная боязнь потенциала субъекта" - "эксплицитное ментальное "преклонение" перед субъектом".

Таким образом, регулятивная структура проанализированного немецкоязычного текста, стимулируя ассоциации читателя на фоне социокультурного компонента, реализованного постепенно разворачиваемыми тактико-стратегическими регулятивными средствами, вовлекает реципиента в ментальный калейдоскоп авторского видения и оценки основного актора текста и на его фоне - России, как эксплицитного объекта описания и оценки. В данном случае, как и в первом примере, именно регулятивная структура текста служит средством и способом приобщения читателя к концептосфере дискурса.

Анализ двух текстовых примеров, представляющих собой актуальные публикации из англо- и немецкоязычных СМИ с преобладающей регулятивной стратегией свидетельствует о том, что сегодня им в целом характерны как достаточно резкие высказывания в поддержку одних мнений и острая критика других (для англоязычных публицистических текстов), так и более лояльное выражение авторского мнения (для немецкоязычных текстов), что в целом явно воздействует на адресата и побуждает его к действиям. Однако это воздействие варьируется по причине особых психологических, лингвоментальных, социокультурных особенностей реципиента. Так регулятивное воздействие на жителя России текста, описывающего реалии данной страны, будет менее сильным в силу принадлежности его к лингвосоциокультурной общности - актанту дискурса, владеющему более объективной информацией о предмете, чем, например, воздействие на жителя Великобритании, Германии или США, владеющему только вторичной информацией, почерпнутой из газетного текста с определенным регулятивным уклоном (однако и в данном случае, если стратегическая регулятивность статьи будет излишне навязчивой, это, скорее всего, оттолкнет читателя, приведя к регулятивно-коммуникативной неудаче).

Таким образом, сравнивая образцы публицистического дискурса в немецкоязычной и англоязычной культурах, можно в целом прийти к выводу, что различия в использовании регулятивных стратегий базируются не только на разнице в структуре самого языка, но и лингвокультурном аспекте. Доминирование определенных стратегий, а также соотношение употребления различных тактических приемов в данных СМИ в целом являются

одинаковыми: что объясняется тем фактом, что информационный жанр имеет стабильную и предсказуемую общую структуру, несмотря на наличие вариаций в зависимости от политики СМИ, страны, а также культурных ориентиров. Однако очевидно, что подобная общность наиболее часто наблюдается в рамках присутствующего тематического и субъект-объектного сходства публикаций. Объясняется это также и тем, что реципиенты в своем сознании, как представители различных лингвосоциокультурных сообществ, имеют определенные стандартные модели организации дискурса и, инициируя коммуникацию с определенной целью, уже заранее знают, что следует сказать и в какой регулятивной форме это представить для определенного социума с целью достижения коммуникативной цели высказывания.

Следует также отметить то, что современный англоязычный и немецкоязычный дискурс характеризуется все большей волею отношений между продуцентами и реципиентами текста и более свободным, разговорным стилем в представлении информации для читателя (как уже отмечалось, англоязычный дискурс - в большей степени). Конечно, этот факт во многом зависит и от концептуально-содержательной политики конкретного СМИ, который, как и личность автора текста - журналиста, имеет свое собственное лицо и свою индивидуальность в контексте репрезентации регулятивной функции. Более того, в ходе взаимодействия и модификации различных видов масс-медиа текстов

происходит наложение регулятивных стратегий и тактик, их характеристик.

Резюмируя изучение вопроса о перспективах лингвокультурологического исследования медиа-дискурса, считаем необходимым отметить, что дискурс масс-медиа порождается как социальный продукт и отмечен противоборством в своих рамках двух противоположных политико-социокультурных тенденций. С одной стороны, масс-медийный дискурс не может не отражать стремления к глобализации, которое характеризует современное общество. С другой стороны, любой масс-медийный текст создается представителем того или иного лингвокультурного сообщества и не может не отражать ценностные установки этого сообщества, его культуру, которые при отражении информации о другой стране будут проецироваться в текстовый дискурс в той или иной степени регулятивности. Даже задачи глобализации, обуславливающие сильнейшие интеграционные силы, не могут окончательно справиться с центробежными тенденциями, которые способствуют передаче подобной социокультурной специфики [3, с. 33]. Представляется, что эти две взаимоисключающие и взаимообуславливающие друг друга тенденции - к глобализации и к интеграции - являются на настоящий момент определяющими для существования дискурса масс-медиа и требуют своего дальнейшего углубленного научного исследования.

#### Библиографический список

1. Ли Же. Дискурс как единица исследования: научные школы, понимание термина // Ученые записки Таврического национального университета, 2006. - Том 19 (58). - № 2.
2. Фирстова, Л.А. Дискурсивные стратегии и тактики в рамках телепублицистического дискурса (на материале русскоязычных и англоязычных информационных программ): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Саратов, 2008.
3. Иванова, С.В. Политический медиа-дискурс в фокусе лингвокультурологии // Политическая лингвистика. - 2008. - Вып. 1(24).
4. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: учеб. пособие / отв. ред. Д-р наук, проф. М.Н. Володина. - М.: Изд-во МГУ, 2003.
5. Черепанова, Л.Л. Дискурс региональных СМИ: психолингвистический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Пермь, 2007.
6. Румянцева, Е.Н. Регулятивные речевые действия как фактор успешности диалога и компонент коммуникативной стратегии партнеров по общению: дисс. ... канд. филол. наук. - Орел, 2004.
7. Лысакова, И.П. Социолингвистический анализ журналистского текста // В кн.: Социология журналистики: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. С.Г. Корконосенко. - М.: Аспект Пресс, 2004.
8. Техника построения выборочной совокупности / пер. с фин.яз. // МИРЭА - Ин-т искусства и дизайна г. Хельсинки. - 2009. URL: <http://www.uiiah.fi/>
9. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста // Вестник ТГПУ. - 2006. Вып. 5 (56). - Серия: Гуманитарные науки (Филология).

Статья поступила в редакцию 06.09.10

УДК 80(=512.145)

*Р.М. Хуснетдинов, асп. Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: babay1982.00@mail.ru*

## ПРОБЛЕМЫ ТАТАРСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ НАЧАЛА XX ВЕКА

Вопросы татарского письменно-литературного языка, представленные для обсуждения на страницах газеты "Нур" ("Луч") и журнала "Шура" ("Совет") являлись продолжением ранее поднятых проблем структуры и употребления татарского литературного языка. С приобретением возможности издания газеты на татарском языке (2 сентября 1905 года) нужно было определиться "с языком газеты". Редактор первой татарской газеты "Нур" Гатаулла Баязитов обратился ко всему татарскому народу: "Н? делд? язармыз?-", "На каком языке будем писать" ("Нур" 1905, №4).

На страницах газеты по этой проблеме начинается "Тел бәхәсе" - дискуссия, спор о языке.

Широкий резонанс вызвал "Языковое соревнование" - "Тел ярышы" на страницах журнала "Шура".

Таким образом, данная дискуссия доказала невозможность написания статей "на любую тему" только на чисто татарском языке, не употребляя заимствованных слов.

*Ключевые слова:* письменно-литературный язык, татарский язык, "Нур", "Шура", дискуссия, соревнование.

В развитии того или иного народа существует период, когда язык, литература, искусства достигает своей "золотой эпохи". "Золотым" периодом развития татарского народа является конец XIX, начало XX века. Эта эпоха рассвета творческих Г. Тукая, Г. Исхаки, З. Рамиева (Дэрдменд), Ф. Амирхана, Г. Камала; и языковедов Г. Баруди, Дж. Валиди, Г. Ибрагимова, М. Гафури и др.

Причиной такого всплеска ярких личностей стал 1905 год, который подарил народу свободу слова, свободу публикации, свободу татарского менталитета.

Хотя первые стремления к публикации первых газет и журналов уже были во времена К. Насыри, т.е. в 80-х годах XIX века, но все они были тщетны, т.к. все просьбы царю, из исторических



документов известно, что было более двадцати просьб о публикации первой татарской газеты, были опровергнуты [1, с. 17].

Актуальность темы «Проблемы татарского литературного языка в периодической печати начала XX века» заключается в том, что данная дискуссия в татарской филологии не оценена объективно до настоящего времени. Целью нашего исследования является подробное описание всех статей, изданных в журнале «Шура» по проблемам языка, а именно об истории татарского литературного языка, об наименовании «имля», о стилистике и т.п.

Вторая половина XIX – начала XX веков является переходным этапом от старотатарского тюрки к новотатарскому литературному языку, где тесно переплелись веками продолжавшиеся письменно-традиционные нормы классического старотатарского языка и общеразговорные формы татарского народа. Хотя это соотношение разговорно-татарского письменного тюрки, как двух форм старотатарского состояния, было известно с XIII – XIV веков, однако в отличие от других этапов классического старотатарского языка, в начале XX века об определении нового национального языка развернулась острая дискуссия в прессе 1905-1918 годах в газетах «Нур» (1905-1914), «Фикер» (1905-1907), «Казан мөхбире» (1905-1911), «Вақыт» (1906-1917), «Йолдыз» (1906-1918); а также в журналах «Аң» (1912-1918), «Шура» (1908-1918) и др. [2, с. 9].

«Нур» («Луч») – первая газета, выпускаемая в Санкт-Петербурге с 2 сентября 1905 г. Выходила раз в неделю. Первая из татарских газет выпускается до 1914 года. Всего 310 номеров. Редактор – Гатаулла Баязитов, затем его сын Сафа Баязитов. [3, с. 68].

С приобретением возможности издания газеты на татарском языке (2 сентября 1905 года) нужно было определиться «с языком газеты». Редактор первой татарской газеты «Нур» коллежский ассессор, драгоман министерства иностранных дел, военный ахунд петербургского гарнизона, известный ученый богослов, публицист Гатаулла Баязитов (1847-1911) обратился ко всему татарскому народу: «Нә дөлдә язармыз?», «На каком языке будем писать» («Нур» 1905, № 4). Под термином «язык» подразумевались варианты классического старотатарского языка, называемые:

- төрки әдәби тел (тюркский литературный язык);
- жәдиди-госманлы вариант (джадидо-османский вариант);
- гавами тел – вариант письменного языка, который был обогащён общенародно-разговорными формами («Нур»-1905. - № 4-13, 1906 - № 67 и др.).

На страницах газеты по этой проблеме начинается «Тел бәхәсе» – дискуссия, спор о языке. В споре участвовали ученые, историки, богословы, мудариси-педагоги: И. Гаспринский (1851-1914), Х.-Г. Габаши (1863-1933), Г. Баруди (1857-1921), Г. Ахмеров (1864-1911), и др.; ученые языковеды и литературоведы: Х. Максуди (1868-1941), Г. Газиз (1887-1937) и др.; писатели: Ф. Карими (1870-1937), Г. Исхаки (1878-1954) и др.; мугаллимы-учителя, шакирды, ремесленники и т.п.

В ходе полемики поднимались вопросы: «Как отразить на письме произношение татарского языка, каким языком (вариантом) писать газетные статьи, научные труды, официальные документы, художественную литературу, и, вообще, как называть сам народ и его язык» и т.п.

Приведем несколько примеров ответов разных писателей, языковедов. Получившим уже в то время известность, будучи великим прозаиком, Гаяз Исхаки оценил ситуацию так:

*“Гәзитәнең нинди телдә язылуы, бер әдәби китапның яки рисаләнең нинди шивәдә язылуы һәрвакыт биреләчәк сөаль булдыгы кебек, халыкның, бигрәк тә укучы халыкның, башын вата торган мәсьәләдер... мәкаләдә куелган кебек*

*“әдәби тел”, “гавам теле” кебек ике ялган аерма ясаучылар безнең карендәшләремез госманлы төрекләре арасындагы кебек бездә дә күренә башлады”, -дип, түбәндәгечә дәвам итә: ...әдәби дип мәгънәсен ап-ачык иттереп аңлата торган һәр гыйбарәгә әйтелә. Бер мәкалә әдәби булып өчен ни хакында язылганлыгы һәр укый белә торган кешегә тәмам аңлашырдай булырга тиеш. Шуның өчен мин “әдәби тел”не үз телемез димен... Үземез сөйли торган телдә язарга тиеш, димен һәм язамын. Минем мәсләгемдә язылган китаплар һәрвакыт халык арасында күп таралып, күп укылачак вә халыкка күп файда китерәчәктер”. [4, с. 23 ].*

“...Я писал и буду писать только на своем родном литературном языке. Хочу, чтоб мои произведения читал и понимал весь татарский народ”.

А известный языковед Хадиди Максуди, напротив, больше склонялся к джадидо-османскому варианту, варианту газеты “Таржеман” (редактор И.Гаспринский). Считал, что нужно писать на языке всех мусульман, чтоб весь мусульманский народ понимал друг-друга и был ближе. Со временем все привыкнут к такому языку и все поймут о необходимости такого перехода: *...Шөбһә юктыр ки, шаять яза-яза телемез дә шомарыр , бара торгач, һәртөрлө фәнни вә гыйльми фикерләргә язәрлык гамәли вә әдәби бер тел булып китәр!-ди [5, с. 12].*

В ходе дискуссии было принято решение: все произведения, статьи писать только на татарском языке, не употребляя заимствованные арабские, турецкие, русские слова.

Дискуссия, начавшаяся на страницах газеты “Нур” продолжалась на страницах других газет: “Фикер” (1905-1907), “Казан мөхбире” (1905-1911), “Вақыт” (1906-1917), и др., в которых поддерживались общее требование: “писат ь только на понятном народу языке”.

Не согласившись с таким решением редактор журнала “Шура” Р. Фахретдинов проводит в своем журнале своеобразный эксперимент, объявив некое “Языковое соревнование” – “Тел ярышы” (“Каләм мәсәбақәсе”) на страницах журнала “Шура” (1908-1918). Объявление (игълан), написанное редактором, в то время оставивший пост Казны Оренбургского Духовного собрания, известным историком, писателем и публицистом, ученым-энциклопедистом, религиозным и общественным деятелем Ризаэддином Фахретдином (1859-1936), призывало всех желающих “...написать и отправить в редакцию статью или рассказ на любую тему не более 40 и не менее 20 строк, написанную чисто на родном языке – тюрки, не употребляя не единого заимствованного слова”.

*“Ана телемезнең рәваж вә тәрәккыена укучы вә язучыларның гайрәт вә һәвәсләре артуына сәбәб улсын өчен, “Шура” идарәсе “Каләм мәсәбақәсе” ачарга карар бирде. Ошибу мәсәбақә идарәгә махсус буларак 20 йүлдан аз вә 40 йүлдан күб улмас шарты илә нә тугърыда улса да улсын, һич бер чит сүз катыштырмай, халис вә саф төркичә бер мәкалә язмакдан гыйбарәтдер. Килмеш мәкаләләр идарәдә тәдкыйк иделенер вә беренчелекне алмыш мәкалә сахибенә идарә беренче сәнә... “Шура”дан гүзәл сурәтдә әжилдәнмеш бер нөсхә уларан вирер, мәкалә дә “Шура”да гайн дәрежә улыныр [6, с. 31].*

Он, конечно, изначально предвидел результат “соревнования”.

По поводу этой дискуссии было написано 72 статьи. Основным вопросом был: как отразить на письме (арабской графикой) произношение татарских слов и словоформ. А также как писать газетные статьи, научные труды, официальные документы, художественную литературу, и вообще, как называть сам народ и его язык и т.д., т.е. продолжались, в основном, все те проблемы, поднятые на страницах газеты “Нур”, все это нужно было излагать на чисто татарском разговорном языке. [7, с. 26].

Все авторы старались писать не употребляя арабско-персидских заимствований, однако, это дело оказалось почти невозможным, т.к. многие арабско-персидские заимствования, например, дөнья-мир вселенная, сәгать-часы, акыл-разум, и т.п. слова воспринимались как исконно своими – тюрко-татарскими. В научной литературе нужно было употребить специальные термины, которые являлись заимствованиями: хәрәф-буква, аваз-звук, жөмлә-предложение, и т.д. некоторые авторы предлагали заменять эти слова традиционными общетатарскими словами [8, с. 93].

Было еще отмечено, что все статьи будут отредактированы и опубликованы в журнале “Шура” и редакция, во главе с редактором Р. Фахретдиновым, объявят победителя.

Изначально предвидев ситуацию, Р. Фахретдинов был уверен, что только на татарском языке невозможно писать ту или иную статью. И со временем некоторые авторы верили в правоту Р. Фахретдинова.

Библиографический список

1. Сто лет татарской периодической печати: История, современность, будущее. Материалы научно-практической конференции (Казань, 17 мая 2005 года): доклады и тезисы. - Казань, 2005.
2. Баширова, И.Б. Теоретические основы татарской стилистики. - Казанский государственный университет, 2005.
3. Рами, И.Г., Даутов, Р.Н. Литературный словарь. - Казань: тат. книж. издат., 2001.
4. Исаков, Г. // Нур. - СПб. - 1909. - № 8.
5. Максудов, Х. // Нур. - 1909. - № 8.
6. Фахретдинов, Р. // Шура. - М. - 1909. - № 15. - 1 августа.
7. Языковые уровни и их анализ (на материале языков разных систем) - 2001: Ежегодник - Казань: Изд-во Татарского гос. гуманитарного института, 2001.
8. Гали, Х. // Шура. - 1910. - № 8.

Статья поступила в редакцию 06.09.10

УДК 882.08

*Т.Ф. Извекова, доц. Новосибирского государственного медицинского университета, г. Новосибирск,  
E-mail: jbruneva@gmail.com*

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

В работе рассматриваются некоторые структурно-речевые особенности персонажей, а именно их речевое поведение в рамках художественного пространства, особенности лексического и синтаксического материала, грамматическая структура и интонационный рисунок. Речевое взаимодействие персонажей и на уровне слов, и на уровне взгляда у Достоевского является поступком. Большинство действий, которые происходят в романах - это действия именно речевые. Именно они являются тем самым колоритообразующим и доминирующим материалом, по которому мы судим о характере персонажа.

**Ключевые слова:** характеристика речи персонажей, речевое действие, эмоционально-семантические паузы, внутренний монолог, колоритообразующая лексика, доминирующая лексика.

Специфика языка художественного произведения проявляется в эстетической функции языка и в направленности художественного слова на создание образности. Причем слово в художественном произведении - это не только лингвистическая реальность, отражение реальности окружающего мира, это, в некотором роде, сама жизнь: "Все мы прекрасно понимаем, что рассказ о событии не есть само событие, слово о поступке не есть сам поступок. Но, становясь взаимодействующими сторонами художественного единства, они выявляют себя не иначе, как через собственную противоположность. Поступок, воплощаясь в слове, именно в словесной эстетической реальности обнаруживает свой внутренний смысл. Слово же, вполне вовлекая в себя ранее внешнюю по отношению к нему реальность, само становится своеобразным действием, поступком, событием, слиянием" [1, с. 73]. Слово приобретает несколько иные качества в художественной текстуре, чем в обычной речи. Во-первых, как мы уже сказали, на первое место выходит эстетическая функция слова, делающая его не только объектом семантического восприятия, но и объектом эмоционально-экспрессивного любования. Во-вторых, слово в художественном тексте само становится элементом реальности и даже действием и поступком.

Победителем в “языковой дискуссии” – “Тел ярышы” (“Каләм мәсәбакасе”) стало произведение Мазита Гафури “Айсылу”.

Таким образом, данная дискуссия в теоретическом плане доказала невозможность написания статей «на любую тему» только на чисто татарском языке, не употребляя заимствованных слов.

По нашему мнению, данная проблема в татарской филологии не оценена объективно до настоящего времени. Думаем, что наша работа станет опорой для дальнейших исследований. Показывая научные труды, статьи, дискуссии ученых того времени мы изучаем литературный язык (арабская графика) вековой давности. Главной задачей нашего народа является изучение истории, языка и литературы татарской нации.

В.П. Руднев в своей работе "Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса", соотнося текст и реальность, указывают на то, что это "не абсолютно онтологические объекты, но относительные прагматически обусловленные объекты" [2, с. 5]. То, что для одного воспринимающего сознания может быть воспринято как важный элемент художественной реальности и образности, для другого сознания будет являться семантической единицей, не имеющей эмоционально-экспрессивного значения в данном текстовом пространстве.

Многие исследователи художественного текста говорят о персонажах как о неких сюжетных структурно-семантических единицах, что совершенно оправданно, поскольку сюжет выстраивается именно благодаря движению персонажей внутри художественного пространства: "Роман свободно втягивает в себя разнообразные семиотические единицы - от семантики слова до семантики сложнейших культурных символов и превращает их игру в факт сюжета. Естественно, это чаще всего происходит с персонажами, которые становятся в романе основными сюжетными единицами" [3, с. 714]. Поскольку персонаж выполняет одну из основных сюжетобразующих и текстообразующих

функций, то важны все как вербально, так и невербально существующие в рамках художественного текста характеристики, направленные на воссоздание внешних и внутренних особенностей образа персонажа. Для глубины интерпретации художественного произведения, а также для адекватного описания его семантико-стилистических особенностей важно не только что именно говорит тот или иной персонаж, но и его манера говорить, специфика лексического и синтаксического материала, грамматическая структура и интонационный рисунок.

Например, одну из ключевых ролей при воссоздании особенностей речи персонажей в романах Достоевского играет многоточие, которое при озвучивании текста может быть эксплицировано в важные эмоционально-семантические паузы, которые делает герой. Такие паузы подчас могут указывать на некую внутреннюю автокоммуникацию героя, ее наличие свидетельствует о глубокой внутренней работе субъекта, как бы застывшего на какое-то время, все действия, в том числе и речевые, замыкая на самом себе и ограничивая их рамками собственного внутреннего пространства.

Мите Карамазову не удается предотвратить обвинения в убийстве, суда и приговора, предшествием которому служил факт его нахождения в ночь убийства в доме своего отца. "Куда побежал он? Известно: "где же она могла быть, как не у Федора Павловича? От Самсонова прямо и побежала к нему, теперь-то уж это ясно. Вся интрига, весь обман теперь очевидны"... Всё это летело как вихрь в голове его. На двор к Марье Кондратьевне он не забежал: "Туда не надо, отнюдь не надо... чтобы ни малейшей тревоги... тотчас передадут и предадут... Марья Кондратьевна очевидно в заговоре. Смердяков тоже, тоже, все подкуплены!" В данном случае многоточия не являются паузами в полном смысле этого слова, так как речь - внутренний монолог. Они говорят скорей о некоем возбужденном эмоциональном состоянии героя, который никак не может найти выхода из трудной ситуации и который как бы "спотыкается" о собственные мысли. Речевое действие из вербального внутреннего монолога переходит на уровень невербального монолога, который герой даже для себя не может пока обозначить словами.

Речь персонажей Достоевского является тканью романа, самым художественным текстом, поскольку "герой интересуется Достоевского как особая точка зрения на мир и на самого себя, как смысловая и оценивающая позиция человека по отношению к самому себе и по отношению к окружающей действительности" [4, с. 94]. Эта оценивающая позиция выражается именно посредством диалогов, которые ведут персонажи романов Достоевского и которые занимают большую часть художественного пространства.

Речевая характеристика персонажа имеет множество конкретных вариантов взаимодействия трех лексических уровней.

1. "Упаковочный" материал, немаркированная лексика. Этот пласт всегда присутствует при формировании любого образа (например, глаголы движения, речи, восприятия, бытовые реалии и т. д.).

2. Колоритообразующая лексика, создающая представление об образе героя (проф. лексика, название лица по определенному признаку и т. д.). На основе данной лексики в художественном произведении читатель выстраивает систему персонажей, ассоциативно связывая их или контрастно противопоставляя друг с другом.

3. Доминирующая лексика. Слова, имеющие символическое значение, определяющие авторскую установку на что-либо. В них, как правило, есть ассоциативные связи, позволяющие говорить об особой значимости того или иного персонажа в структуре текста.

Большой интерес с точки зрения семантико-стилистической характеристики того или иного персонажа представляет колоритообразующая и доминирующая лексика. Однако для Достоевского немаловажную роль играет интонация, с которой персонаж говорит.

Примером вышесказанного может служить Иван Карамазов, все убеждения которого бесспорны и категоричны: "Алексей Федорович, - проговорил он с холодной усмешкой, - я про-

роков и эпилептиков не терплю; посланников божиих особенно, вы это слишком знаете. С сей минуты я с вами разрываю и, какжется, навсегда. Прошу сей же час, на этом же перекрестке, меня оставить. Да вам и в квартиру по этому проулку дорога. Особенно поберегитесь заходить ко мне сегодня! Слышите?". В самой структуре данного высказывания чувствуется "холодная усмешка" говорящего - в некой полноте, а вместе с тем и краткости, предложений, в наличии лексики, указывающей на категоричность персонажа "сей же час", "не терплю", "разрываю". Тон говорящего передается на лексико-семантическом уровне и на уровне построения синтаксических конструкций - все они предельно лаконичны, конкретны и закончены, точно также как предельно лаконична и конкретна сама мысль высказывания.

Само высказывание может восприниматься никак иначе как составляющая образа персонажа, как мы уже сказали, самому Ивану Карамазову свойственна категоричность и внутренняя незыблемость, которые не позволяют признать ему свою неправоту, что выражено в интонационном рисунке его высказывания и в его лексико-синтаксических особенностях.

Важны и те обстоятельства, в которых звучит высказывание персонажа. Достоевскому свойственны некоторая сценичность, поскольку, как мы уже писали выше, основную ткань его художественного пространства составляют диалоги: "Сцена у Достоевского - это композиционный принцип сведения нескольких персонажей "вдруг" в данном месте, в каком-нибудь "углу", в данную минуту, от которой зависит их будущее" [5, с. 158]. В романе "Братья Карамазовы" разговор между двумя братьями происходит в самом отдаленном углу сада, семантика же угла сопряжена с потаенностью, а также имеет негативный оттенок. На фоне знаков такого ряда читатель узнает об истории знакомства и любви Мити и Катерины Ивановны, характеризующей Митю, по его словам, как законченного подлеца, а также о просьбе к Алеше: "- И вот я тебя кликнул и перетащил сюда сегодня, сегодняшнего числа, - запомни! - с тем, чтобы послать тебя, и опять-таки сегодня же, к Катерине Ивановне, и..."

- Что?

- Сказать ей, что я больше к ней не приду никогда, приказал дескать кланяться".

Необходимо заметить, что в данной сцене важен такой элемент, характеризующий речевую ситуацию, как отсутствие людей. В данном же случае автором представлены два персонажа, где голос и речь каждого из них, плюс топографическая пустота складываются в событие, ставшее отправной точкой для дальнейшего развития сюжетной линии романа. Эту встречу в саду двух братьев можно расценивать как начало всех дальнейших событий, произошедших в романе. Вывод героев из пространства нормативного и помещение их в пустоту на время разговора призывают читателя обратить пристальное внимание именно на этих персонажей, как бы обрамляя их в топосе.

Как отмечал М.М. Бахтин в уже упомянутой нами выше работе: "цель сюжета Достоевского - "ставить человека в различные положения, раскрывающие и провоцирующие его, сводить и сталкивать людей между собою, но так, что в рамках этого сюжетного соприкосновения они не остаются и не выходят за его пределы" [3, с. 193]. Важно, что помимо вербальной, словесной речевой характеристики, у Достоевского совершенно четко представлена и невербальная, в частности визуальная характеристика персонажей.

Отказываясь же от прямых взглядов на собеседника, персонаж Достоевского тем самым отказывается от общности и всякой связи с собеседником, а также и от взгляда внутрь себя. Призвавшись Алеше Карамазову в своих чувствах, Лисе просит в письме не смотреть на нее при встрече: "Мой секрет у вас в руках, завтра как придете не знаю, как и взгляну на вас. <...> А потому умоляю вас, милый, если у вас есть сострадание ко мне, когда вы войдете завтра, то не глядите мне слишком прямо в глаза, потому что я, встретясь с вашими, может быть непременно вдруг рассмеюсь, а к тому же вы будете в этом длинном плаще... Даже теперь я вся холодею, когда об этом подумую, а потому как войдете, не смотрите на меня некоторое время совсем, а смотрите на маменьку или на окошко..." тем самым раскрывая

свой страх оказаться отвергнутой, но не говоря о нем прямо. Заведомо отказываясь от взглядов, превращающих векторы в прямую с конечными точками в виде самой Лисе и Алеши, она демонстрирует готовность отказаться от отношений в случае отрицательного восприятия письма, а также от признания самой себе, что она действительно влюблена именно в этого человека. Здесь же уместно вспомнить и взгляд Алеши Карамазова, отверженный от отца Паисия в ночь смерти старца Зосимы. Этот взгляд, так же как и взгляд Лисе, имеет семантику неуверенности и почти-готовности отказаться от того, от кого прячутся глаза.

Пристальный взгляд глаза в глаза образует сцепление, общничество между действующими лицами. Вспомним слова М. Ямпольского, что глаз в момент взгляда становится не только аппаратом зрения, но и носителем потаенных мыслей, скрытых в глубине сознания. Неотведение взгляда может означать готовность к чему-то, решимость и согласие, декларация своего волеизъявления, родившегося в сознании. Молчаливый сговор между героями романа "Братья Карамазовы" Смердяковым и Иваном происходит именно на таком уровне: "Тоже-с и из Чермашни-с... обеспокоят-с..., - пробормотал Смердяков почти шепотом, точно как бы потерявшись, но пристально, пристально продолжая смотреть Ивану Федоровичу прямо в глаза". И в данном случае мы имеем дело с вариантом двойничества, ибо Смердяков составляет "в определенном смысле неразрывное целое с Иваном".

Взгляд для персонажей Достоевского является не менее важным, чем слова, которые они произносят, в нем они выражают свою причастность к некому событию, готовность к чему-либо, или же наоборот, молчаливый уход от собеседника, с которым трудно или невозможно взаимодействовать. Речевое взаимодействие и на уровне слов, и на уровне взгляда у Достоевского является поступком. Большинство действий, которые происходят в романах - это действия именно речевые. Именно они являются тем самым колоритообразующим и доминирующим материалом, по которому мы судим о характере персонажа.

**Прямой взгляд** на что-то или на кого-то возникает в романах Достоевского довольно часто, когда писателю необходимо сделать акцент на связанности героя с ситуацией или с другими действующими лицами. Так, в романе "Бесы" бывшие друзья Николая Ставрогина, изображенного Достоевским как личность,

сформировавшая и оправдавшая в своих собственных глазах некую отличную от общепринятой систему ценностей, утратившие по тем или иным причинам свои былые убеждения, изображаются Достоевским прямо смотрящими в лицо своему "духовному мучителю". В данном случае прямота направленности имеет два конца и перестает быть векторной, потому что встречает отклик с другой стороны. "Шатов, совершенно всеми забытый в своем углу (неподалеку от Лизаветы Николаевны) и, по-видимому, сам не знавший, для чего он сидел и не уходил, вдруг поднялся со стула и через всю комнату, не спешным, но твердым шагом направился к Николаю Всеволодовичу, *прямо смотря* ему в лицо. Тот еще издали заметил его приближение и чуть-чуть усмехнулся; но когда Шатов подошел к нему вплоть, то перестал усмехаться". В данном случае взгляд "глаза в глаза" предполагает соперника на другом конце, где от внутренней энергии посылающего взгляда зависит сила убеждения.

**Пристальный взгляд** глаза в глаза образует сцепление, общничество между действующими лицами. Вспомним слова М. Ямпольского, что глаз в момент взгляда становится не только аппаратом зрения, но и носителем потаенных мыслей, скрытых в глубине сознания. [6; 153]. Неотведение взгляда может означать готовность к чему-то, решимость и согласие, декларация своего волеизъявления, родившегося в сознании. Молчаливый сговор между героями романа "Братья Карамазовы" Смердяковым и Иваном происходит именно на таком уровне: "Тоже-с и из Чермашни-с... обеспокоят-с..., - пробормотал Смердяков почти шепотом, точно как бы потерявшись, но пристально, пристально продолжая смотреть Ивану Федоровичу *прямо в глаза*"<sup>1</sup>. Достоевский очень часто при помощи прямого взгляда создает парные характеры, чтобы акцентировать наше внимание на внутренних противоречиях одного из героев, так называемых в литературоведении "духовных двойников".

Речевое действие персонажей в общем и целом приравнивается к некому внутреннему действию, которое почти всегда является первичным по отношению к внешнему. Стилистические особенности романов Достоевского обусловлены во многом речевым поведением его героев, которое не всегда выражено вербально, но всегда связано с характеристиками духовного метафизического пространства того или иного образа.

#### Библиографический список

1. Аскольдов, С. Религиозно-этическое значение Достоевского // Достоевский Ф.М. Статьи и материалы. - М., Л., 1922, - №1.
2. Руднев, В.П. В своей работе "Теоретико-лингвистический анализ художественного дискурса" автореф. дис.... д-ра филол. наук М., 1996.
3. Бахтин, М.М. Человек в мире слова // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества М. 1986.
4. Лотман, Ю.М. О русской литературе, СПб., 1997.
5. Любимов, Б. Эпос Достоевского и проблема его сценичности // Достоевский и театр, Л., 1983.
6. Ямпольский, М. О близком. (Очерки немиметического зрения). М., 2001.

Статья поступила в редакцию 06. 09.10

УДК 7.08

**Н.В. Веницкая**, доц. БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kpsy@bigpi.biysk.ru

## ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ РЕЛИГИОЗНОГО МНОГООБРАЗИЯ АЛТАЯ В ТРИЛОГИИ А.В. АНОХИНА

В статье рассматривается проблема существования на Алтае различных религий и культовых и практик. Анализируются возможности отражения богатых духовных традиций алтайского народа в творчестве русского композитора Андрея Викторовича Анохина.

**Ключевые слова:** религия, музыка, народная культура, шаманизм, пантеон.

Религия и искусство существуют давно, также долго, как существует человечество. Существует мнение, что понять религию может только верующий человек. Атеисту она просто недоступна, но не безразлична. Проблемы религиозно обыденного и теоретически-оформленного сознания всегда волновали и еще долгое время будут волновать человечество. Одни верили и поклонялись, другие изучали и сомневались, третьи создавали на основе религиозных идей и мифологических сюжетов интерес-

нейшие произведения искусства. Удивительно то, что не всегда такие произведения вписываются в узкие рамки существующих жанров. Они обычно вызывают много противоположных оценок, рожают интересные споры, становятся темой специальных исследований. Они сродни философским трактатам и откровени-

<sup>1</sup> В цитатах из произведений Ф.М. Достоевского курсив везде наш. - Т.И.

ям, осуществленным на языке движения человеческого тела, рисунка, музыкальной интонации.

О взаимодействии религии и искусства сказано много. То или иное художественное произведение нельзя отнести к религиозному искусству только потому, что его тема, сюжет, образы заимствованы из религиозной мифологии. Даже "дословно" передавая сюжет, они могут оказаться очень далеки от религиозного чувства по мироощущению и своей идейной направленности. Но существует и другая сторона. Произведение, не претендующее на статус религиозного, может отражать глубокие мысли и чувства, связанные с культом, обрядом, традицией, религиозной практикой в целом.

На протяжении всей истории человечества музыка и религия были связаны теснейшим образом. Музыка обслуживала религиозный культ, выражала религиозные настроения, подкрепляла своей художественной силой религиозную идеологию. Религиозное искусство дало массу высоких музыкальных образцов. Ясно, что вопрос о соотношении музыки и религии, об их взаимодействии очень существен для жизни человеческого общества вообще и актуален для настоящего времени.

Вместе с тем музыка способна вписываться в быт, служить одним из элементов человеческого общежития. В традиционных культурах обрядовые и бытовые функции музыки в известной степени переплетаются, поскольку сам обряд нередко является элементом обыденной жизни, а его отражение в контексте произведения искусства связан с определенной "картиной мира".

Совокупность "картин мира", предлагаемых творчеством различных композиторов, становится для каждого из нас системой взглядов на мир, в которой отдельные элементы диалогически соотносятся между собой, побуждая к поиску собственного миропонимания, к выработке целостного художественного взгляда на действительность.

Особый интерес представляют произведения, отражающие "картину мира" иноязычную. Не раз предметом интереса русских композиторов становились восточные напевы. Даже появился термин "русский восток". Были и произведения, созданные под впечатлением экзотики сибирской. Этот взгляд инноваторов на удивительный незнакомый мир, описанный трепетно и вдохновенно, можно обнаружить и в литературе, и в живописи, и в музыке.

Возникновение интереса к искусству малых сибирских народов, входящих в состав Российского государства, пришлось на рубеж XIX-XX вв. и получило продолжение в XX веке. И это лучшее свидетельство того, что изучаемый материал оказался не просто диковинкой, а чрезвычайно глубокой по содержанию и интересной по форме страницей мирового музыкального искусства. Интерес этот сформировался в своеобразное направление - сибириаду.

В ее основе глубокое знание традиций и фольклора, понимание специфики жизни огромного региона, объединившего как в историческом, так и в культурном плане старожилов и переселенцев. Полиэтнический состав сибирских поселений поражает своим разнообразием. Огромный интерес в этом смысле представляет население Алтая, его культура и традиции. Особенности синтеза религиозных идей на Алтае проанализированы в трудах Л.П. Потапова, А.М. Сагалаева, А.Г. Данилина.

Необходимо учитывать влияние христианства, буддизма и ислама на культуру алтайского народа. Но подлинной "собственной" религией народов Алтая несомненно является шаманизм. Неслучайно алтайский шаманизм назван Потаповым "классическим", а его исследованию посвятили свои труды М. Элиаде, Н.А. Алексеев, С.А. Токарев и А.В. Анохин.

Деятельность Анохина для изучения шаманизма и традиций алтайской культуры выделяется особенно. Он не только описал их теоретически, но и создал на основе собранного фольклорного материала музыкально-сценическую трилогию. Каждая часть - это обращение к одной из традиций алтайской культуры. Первая посвящена природе. Культ природный стихий формируется во всех культурах на ранней ступени. Второе произведение описывает и дает анализ поступкам одного из ярких мифологических персонажей. Уникальность третьего в попытке создания стилизованной шаманской мистерии.

Выдающиеся мастера профессионального творчества часто тянулись к фольклору как к источнику обогащения профессионального искусства. Народная культура не раз становилась основой профессионального творчества композитора, подпитывая его фантазию идеями и образами, напевами и интонациями. Способов работы с фольклорным материалом много. Это и цитирование целых мелодий или напевов, и использование отдельных интонаций, и создание произведений народных по духу, но не содержащих прямых заимствований из уже существующего мира музыкальных произведений.

Особый интерес представляют произведения, отражающие не отдельно взятую народную мелодию или мотив, а попытка воссоздания целого обряда. Комплексность обрядовых представлений создает определенные сложности использования их в контексте профессионального художественного творчества. Для сохранения музыкального, пластического, словесного и других языковых начал в их первоначальном единстве, музыканты-профессионалы обычно включали изображение обрядов в такие сложные синтетические музыкальные жанры как опера и балет.

Все приемы работы с "фольклорным материалом" встречаются в трилогии Анохина "Хан-Алтай". Она представлена сюитой "Хан-Алтай", сценической поэмой "Хан-Эрлик" и музыкальными картинами по шаманским мистериям "Талай-Хан". В них композитор сумел органично соединить алтайскую народную музыкальную традицию и западноевропейские жанры, формы и средства выразительности, заложить основы профессиональной алтайской композиторской школы, впервые показав возможности создания симфонической, оперной музыки и балета на национальной основе.

Трилогия Анохина - это стремление отразить различные религиозные взгляды, бытовавшие на Алтае. Музыка в данном случае выступила как система определённых символов, как способ трансляции иноязычных и инородных традиций, как модель действительности и философского обобщения богатых духовных традиций целого народа.

На Алтае еще в начале 20 века сохранялись древние представления о "духах-хозяевах", согласно которым у каждого объекта или явления окружающей природы, имелся свой покровитель. В воображении шаманистов дух-покровитель был самостоятельным, но не человеческим существом, как бы слившимся с данным объектом или явлением. Эти взгляды диктовали особое, почтительное отношение к природе. Существовал целый набор правил, связанных с пребыванием человека в природе: в горной тайге, в долинах и на высокогорных пастбищах, на горных тропах и перевалах, на священных горах или рядом с водоемами. Существует мнение, что духи-хозяева появились после низвержения Эрлика. Они слились с объектами и явлениями земной природы и таким образом одухотворили ее. Особым почитанием пользуются горы, озера и живительные источники - аржаны. Такое почитание природы нашло отражение и в фольклоре, и в профессиональном искусстве.

Так, в 1910 году Г. Гуркин создал картину "Озеро горных духов". Ее алтайское название "Дены-дер". Названию картины давалось такое пояснение: "Любимое место горных духов, куда редко может проникнуть человек, а потому оно чистое, неоскверненное: по верованию алтайцев, таковыми могут быть только алтайские озера, окруженные высокими скалами с вечными спутниками - снегом, льдом и туманами". А.В. Анохин, современник Гуркина, создал замечательный музыкальный пейзаж в пятичастной сюите "Хан-Алтай". В художественном мире, созданном в сюите, доминирует настроение эпического сказа, повествующего о вечном и раскрывающего основную тему сочинения с повествовательной неторопливостью.

Сюжетно-образная сфера сюиты Анохина "Хан-Алтай" простирается от богатырских образов и гимнического прославления Алтая до тонкой интимной лирики, рисующей образы природы. Обращение к теме природы в данном случае следует трактовать не только как создание редкой красоты музыкального пейзажа, но отражение идеи восприятия природы в духе пантеизма.

Высокой поэтичностью отличаются те части сюиты Анохина, программное название которых предполагает пейзажные за-

рисовки алтайской природы, такие как "Игра вод", "Красоты Алтая". Если характеризовать модель вселенной согласно алтайской мифологии как трехчастное строение (мир подземный, земной и небесный), то первая часть трилогии - это мир земной красоты одухотворенной природы. Одним из его создателей был бог-демиург Эрлик, низвергнутый под землю и управляющий миром тьмы, страха и страданий.

Мятежные герои то и дело становились объектом интереса и творческой интерпретации художников, композиторов, поэтов. Мысль-протест и действие-протест как волеизъявление существа, изначально принадлежащего к божественному миру, интересовало многих деятелей культуры и продолжает интересовать по сей день. В первую очередь предметом интереса становится психологический аспект протеста, предательства, противостояния. Во вторую (как следствие первого) разделение мира на бинарные оппозиции, начинающиеся с момента космологического разделения на мир верхний (светлый, небесный, божественный) и мир нижний (смерти, страдания). Представления о мире как о единстве противоположных начал пронизывают всю мировую культуру. Истина - ложь, добро - зло, прекрасное - безобразное, черное - белое, свое - чужое. Диалектическое строение лежит в основе и пространственного разделения среды обитания, и мира богов. Оба эти деления в конечном итоге оказываются тесно связаны между собой.

Сам мотив противостояния богу и его проявлениям очень широк. Для его воплощения использовались образы Иуды, Мефистофеля, Демона. На рубеже веков, когда происходило крушение привычного миропорядка, а образ нового был еще туманным, эти образы стали особенно популярны.

Одним из композиторов, обратившихся к теме противостояния двух божеств и причине их возникновения, к теме бунтарства и "дьяволяды" был А.В. Анохин. Однако, свой взгляд на эту проблему он показал сквозь призму национального мифологического видения и миропонимания. Результатом слияния "настроений века" и алтайского фольклора и религиозных взглядов стала его поэма "Хан-Эрлик".

Соперничество богов - братьев, олицетворявших силы света и тьмы, оказалось на всех этапах творения. Каждый раз эти действия оказывались взаимодополняющими: Ульгень создает землю, Эрлик - горы и болота на ней; Ульгень посадил деревья, цветы и травы, Эрлик научил людей поливать и ухаживать за ними. Вторая часть трилогии знакомит слушателя с эсхатологическими персонажами. Мрачный "тартар" алтайской мифологии описан в колоритных и пугающих красках. Целая галерея сыновей и дочерей Эрлика представляют "нижний мир". После мрачной второй части трилогии финал, посвященный верхнему светловому миру, воспринимается особенно жизнеутверждающе.

В научной литературе в самостоятельную национальную и региональную форму буддизм или ламаизм на Алтае не выделяется. Однако территория Алтая и его население в разные периоды истории находились в полном или частичном подчинении у соседних государств, где буддизм был официальной или одной из проповедуемых религий: государство киданей (10-12 вв.), Монгольской империи (13-14 вв.), Джунгарского ханства (17-18 вв.). В местной мифологии и эпосе появились буддийские персонажи. В Тибете предшественником буддизма была местная религия бон (бон-по) с ее преимущественно анимистическим культом божеств, духов и сил природы, складывавшаяся на этой первичной основе новая модификация буддизма - ламаизм - впитала в себя немало

от этого первоисточника. Это, в частности, хорошо видно при знакомстве с ламаистским пантеоном и различными культами, часть которых восходит к примитивным шаманским верованиям древних тибетцев и монголов. Ламаизм, следуя наметившейся уже в Махаяне тенденции, отодвинул на задний план нирвану как высшую цель спасения, заменив ее богато разработанной космологией, в пределах которой оказалось достаточно места для верующих и неверующих, мирян и монахов, людей и животных, для святых, богов, будд и бодисатв. Может в этом кроется тайна симпатии алтайцев к новой религии. Она словно продолжает идеи существовавших у них верований.

Активная деятельность монгольских лам, часто приезжавших на Алтай в конце 19 в. внесла свою лепту в формирование бурханизма. Обряды его представляли собой смесь шаманства, христианства и ламаизма. Не случайно Анохин, крупный исследователь-фольклорист и этнограф изучал и использовал в своей композиторской практике не только музыку и обряды, бытовавшие на Алтае, но и мелодии монгольский монастырей. Его сценическая стилизованная шаманская мистерия оригинальна и по форме, и по содержанию. Новаторская организация музыкального материала предопределена уникальностью темы, к которой обратился автор (обряд камлания), всем художественным замыслом в целом. Авторское определение "Талай-Хана" - сценическая картина по шаманским мистериям. Слушатель знакомится с небожителями алтайского пантеона и обрядом камлания. Структура обряда трехчастна:

1. Начало камлания. Призыв духов.
2. Путешествие кама в другой мир.
3. Возвращение кама в реальный мир людей.

Средний раздел - представление духов - последовательное чередование небольших по продолжительности тем семи мифологических персонажей. Семь - мистическое, священное число у многих народов. Семь - это образ синтеза статического и динамического аспектов Вселенной, сумма двух чисел: 3 (триада богов, три попытки героев сказок и эпоса) - как образ некоего абсолютного совершенства, любого динамического процесса, предполагающего возникновение, развитие и завершение; и 4 (четыре стороны света, времени года, стихии) - как образ идеи статической целостности. Финал построен на теме, преподнесенной в духе буддийско-ламаистского понимания жизни как страдания. Это логически продуманный финал всей трилогии. Тема зла и страданий в ней постепенно развивалась, все более драматизируясь от обобщенно-философского раздумья в "Скорби" из сюиты "Хан-Алтай", накаляясь и разрастаясь до космических антагонизмов в поэме "Хан-Эрлик" и приходя в итоге к риторическому замечанию о несовершенстве мира.

Долгий, нелегкий путь должен завершиться возвращением домой. Но понятие дома (реального мира) значительно переосмыслено после путешествия и общения с богом. Если в начале неведомый мир воспринимался со страхом, то теперь он стал заманчивым миром счастья. В этом плане можно провести параллель с христианским раем, нирваной в буддизме и подлинно алтайскими взглядами, связанными с идеей бессмертия души. Искусство Серебряного века, к которому относится и творчество А.В. Анохина, возвращает нас к проблеме специфики духовного опыта в русской культуре, к осознанию самой возможности нового синтеза искусства и религии, нового понимания российской культуры как полиэтнического государства.

#### Библиографический список

1. Анохин, А.В. Материалы по шаманству у алтайцев, собранные во время путешествий по Алтаю в 1910 - 1912 гг. по поручению Русского комитета для изучения Средней и Восточной Азии. - Л., 1924.
2. Бабий, Н.Л. Фольклор как объект художественного отражения в современной музыкальной культуре (Эстетические аспекты) // Фольклор: проблемы сохранения, изучения и пропаганды: Тезисы Всесоюзной научно-практической конференции в 2-х ч. - М., 1988.
3. Башилов, В. Шаманство у народов Средней Азии и Казахстана. - М., 1992.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 882 (09)

*Н.Е. Титкова, канд. филол. наук, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail:nataly.arzamas@mail.ru*

## СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОПОВЕДЕЙ СЯТИТЕЛЯ ИГНАТИЯ БРЯНЧАНИНОВА

Статья посвящена проповедническому наследию Игнатия Брянчанинова - известного русского церковного деятеля и духовного писателя XIX века. Главная идея статьи заключается в том, что проповеди святителя Игнатия строго соответствуют риторическому канону и в то же время несут в себе отпечаток личности автора, имеют ярко выраженные стилевые особенности.

**Ключевые слова:** проповедь, риторический канон, стилевые особенности, простота, точность, ясность, метафоричность, четкость архитектоники, музыкальное изящество.

В сокровищнице русской культуры особое место занимает наследие святителя Игнатия Брянчанинова - выдающегося богослова, писателя и проповедника первой половины XIX века, учителя веры и подвижника благочестия, целостно и самоотверженно осуществившего личный подвиг духовного самосовершенствования, широкую общественную, педагогическую и литературную деятельность, направленную на религиозно-нравственное просвещение и личностное развитие человека.

Свои богословские, антропологические, эстетические, педагогические идеи, происходящие из внутреннего аскетического опыта, деятельного стремления к Богопознанию, он умел излагать ясно, точно, и в то же время выразительно, ярко и образно, придавая богословским дефинициям и тезисам отточенную, совершенную литературную форму. Его произведения, концентрирующие в себе духовно-аскетический опыт отцов Церкви, оказываются наиболее понятными, доступными, эстетически ценными для современного читателя, живущего в условиях глобального кризиса культуры и цивилизации, томимого духовной жаждой, ищущего надежные и точные ориентиры в духовной жизни. Поэтому обращение к его творческому наследию становится в настоящее время особенно актуальным.

Личность и творчество святителя Игнатия Брянчанинова уже несколько десятилетий находятся в центре внимания богословов (архиепископ Аверкий (Таушев), иеромонах Серафим (Роуз), игумен Марк (Лозинский), А.И. Осипов) педагогов (В.В. Медушевский, Н.Н. Гатилова), лингвистов (С.Н. Ипатова, Г.В. Судakov) и почти не освещена в отечественном литературоведении. В работах А.М. Любомудрова, В.А. Афанасьева, В.А. Воронцова, И.Б. Воронина и др. освещены отдельные аспекты творчества святителя Игнатия, раскрывающие, прежде всего, его идейную, содержательную значимость. Что касается формы, поэтики, стилевых особенностей произведений Брянчанинова, - эта сторона его творчества оказывается до настоящего момента практически не изученной. Этим обусловлена научная новизна проблемы художественного своеобразия проповедей святителя Игнатия.

Литературоведческий анализ произведений Игнатия Брянчанинова выводит исследователя в малоизученную область, пограничную с богословием, философией, риторикой, где несомненно необходима напряженная теоретическая работа.

Главным объектом нашего изучения являются тексты, входящие в состав сборника творений святителя Игнатия под названием "Аскетическая проповедь" (1866), не попадавшие до настоящего момента в поле зрения литературоведов. Эта книга представляет собой, по определению современного исследователя, "собрание поучений, бесед и слов святителя для паствы, раскрывающая подвиг спасения и условия духовно-нравственного совершенствования в Православии" [1, с. 13].

Жанровые формы духовных творений святителя обозначены как "Почтения" и "Слова", причем невозможно провести четкую границу между теми его текстами, которые были написаны для произнесения в церкви - то есть собственно проповедями, - и богословскими сочинениями, предназначенными исключительно для чтения. Все эти произведения отличаются глубоким содержанием, четкостью смысловой структуры, изяществом поэтической отделки.

Творения святителя Игнатия представляют собой, по точному определению проф. А.И. Осипова, своеобразную "энциклопедию православной жизни" [2, с. 317], в которой четко опре-

делены и подробно описаны основные ее категории. Уникальность этой "энциклопедии" в том, что построена в строгом соответствии с православным календарем: раскрытие основных понятий и "золотых правил" аскетики в ней скоординировано с основными вехами церковного года. Перелистывая ее, мы не ошибемся, если информацию о посте и покаянии будем искать в цикле проповедей, приуроченных к Святой Четыредесятнице, о кресте и крестоношении - в проповеди на неделю крестопоклонной, о святыях Христовых Тайнах - в "Слове в Великий Четверток на литургии" и т. п.

Каждая проповедь содержит четкие дефиниции религиозных понятий. Например, в "Почтении в первую неделю Великого поста", которая в церковном календаре обозначена как неделя Торжества Православия, автор дает яркую, отточенную, исчерпывающую формулировку фундаментального понятия вероучительной системы: "Православие есть истинное Богопознание и Богопочитание, православие есть поклонение Богу Духом и Истиною; православие есть прославление Богом человека, истинного служителя Божия, дарованием ему благодати Всесвятого Духа" [3, т. 4, с. 76]. В этом же тексте обнаруживается определение понятий, противоположных по смыслу: "ересь", "зловерие", "анафема".

Проповеди святителя Игнатия строго соответствуют риторическому канону и в то же время отличаются неповторимым изяществом индивидуального авторского "почерка", имеют ярко выраженные стилевые особенности, которые можно охарактеризовать понятиями: "простота", "точность", "ясность", "метафоричность", "четкость архитектоники", "музыкальное изящество".

Духовный облик святителя Игнатия-проповедника определяет редкое личностное свойство, которое Н.В. Гоголь метко назвал "верховой трезвостью ума". Обладая незамутненными "очами сердца", святитель Игнатий достиг глубокого проникновения в тайны духовной природы человека. Именно этим обусловлены простота, точность, глубина и ясность его поучающего слова. Однако все это сочетается с яркой образностью, тщательной "отделкой" словесной ткани проповеди, "цветами красноречия". Обладая тонким эстетическим вкусом, проповедник украшает свое "плетение словес" выразительными сравнениями и метафорами.

Наряду с дефинициями в его поучениях можно обнаружить метафорические определения понятий, например: "этот видимый мир - только кратковременная гостиница человека" [3, т. 4, с. 89]; "... Он повелел отнять у тщеславия его пищу и питье - человеческую похвалу" [3, т. 4, с. 68]; "Христианство можно уподобить превосходной, обширнейшей гавани, в которой с одинаковым удобством могут приставать суда всех размеров и всех родов устройства. Находит себе приют в этой гавани и смиренный челнок рыбака, и огромный корабль купца, нагруженный разнообразным товаром, и броненосный исполин, вооруженный бесчисленными средствами разрушения и смерти, и разукрашенная яхта царя и вельможи, назначенная для торжественных и увеселительных поездок" [3, т. 4, с. 139] и т. п.

Для описания духовных состояний и процессов святитель Игнатий нередко использует развернутые сравнения. Например, развивая мысль о необходимости внимательной, сосредоточенной молитвы, проповедник замечает: "действие на душу продолжительной, но невнимательной молитвы ... подобно действию обильного дождя на железную крышу, в с которой сбегает вода,

в каком бы количестве она ни пролилась, не производя на крышу никакого действия" [3, т. 4, с. 32]. Обладая опытным познанием евангельских истин и аскетических правил, святитель Игнатий стремится раскрыть их как можно более полно и доступно как для тех, кого можно считать его духовными сподвижниками, так и для тех, кто почти не имеет положительного духовного опыта. Метафоры и сравнения позволяют проповеднику преодолеть этот разрыв, эту духовную дистанцию.

Проповедник приоткрывает перед читателем завесу, отделяющую обыденное сознание от мира, не доступного чувственному опыту, вводит его в сферу инобытия, четко обозначая и даже иногда подробно описывая ее реалии.

Например, в "Слове о смерти" он раскрывает мистическую сущность этого таинственного процесса. Для этого в начале "Слова..." он использует яркие, образные определения: "Смерть - великое таинство. Она - рождение человека из земной временной жизни в вечность" [3, т. 3, с. 67]. Обозначив смысловые границы понятия, определив явление, проповедник обнажает его сущность: "При совершении смертного таинства мы слагаем с себя нашу грубую оболочку, "тело" и душевным существом, тонким, эфирным, переходим в другой мир, в обитель существ, однородных душе" [3, т. 3, с. 67].

Как видим, в описании этого таинственного процесса святитель использует всего одну метафору: "тело - грубая оболочка", но этого оказывается достаточно, чтобы ввести читателя в мир христианской антропологии, дать представление о двусоставности человеческого естества и переключить его внимание с того, что составляет видимую сторону смерти на то, что недоступно земному зрению. Наше восприятие смерти неполно и искажено именно вследствие этой неполноты, подчеркивает святитель: "Видим только при совершении смертного тайнодействия бездыханность, внезапную безжизненность тела, потом оно начинает разлагаться, и мы спешим скрыть его в земле; там оно делается жертвою тления, червей, забвения" [3, т. 3, с. 67]. То, что было грубой оболочкой души, подвержено земным законам распада, уничтожения, "тления, червей, забвения". Эта градация необычна по своему составу, она включает в себя понятия, принадлежащие к разным смысловым сферам: "Тление" - общий процесс распада, "черви" - его видимое выражение, "забвение" - результат его проявления в мире живущих.

Архитектоника проповедей святителя Игнатия характеризуется четкостью, уравновешенностью смысловых частей, своеобразной музыкальной ритмичностью членения текста.

Яркой приметой стиля святителя Игнатия-проповедника следует признать одну особенность построения экспозиции. Эк-

спозиция в его проповедях, как правило, содержит цитату из Евангелия, которая становится смысловой доминантой всего учения и зачастую выполняет функцию своеобразной цезуры, разграничителя смысловых частей текста. Например, в "Поучении 1-м в неделю по Богоявлению" смысловой и ритмико-интонационный строй определяют слова Спасителя "Покайтесь, приблизитесь Царство Небесное" [Мф. 4, 17]. Эта евангельская цитата становится основой всего построения проповеди: начиная, замыкая и пронизывая текст, она выполняет функцию его композиционного стержня.

В экспозиции автор объясняет причину такого смыслового и эмоционального выделения: "Покайтесь, приблизитесь бо Царствие Небесное!". С этих глубоких и священных слов началась проповедь вочеловечившегося Слова к падшему человечеству. Простое, по наружности, учение! Но надо понять его самую жизнь: тогда откроется, что в этих кратких и невитиеватых словах заключается все Евангелие" [3, т. 4, с. 9]. Благая весть о спасительной силе покаяния концентрирует в себе всю полноту и мудрость евангельского учения, содержание которого, как и врата небесного Царства, открывается только кающимся. "Следуя нравственному преданию Православной Церкви, епископ Игнатий считал, что покаяние есть одна из основ, на которой должна созидаться духовная жизнь христианина, - отмечает игумен Марк (Лозинский) в своем фундаментальном исследовании творческого наследия святителя, - Руководя духовной жизнью своих пасомых, Владыка, прежде всего, старался возбудить в них чувство покаяния. Покаяние он считал основой всех видов христианского подвига" [4, с. 171]. Понять истину о необходимости покаяния для спасения, по мысли святителя Игнатия, следует не только умом и сердцем, но самой жизнью по Евангелию. Это главная идея проповеди, ее основной тезис, свое выражение она обнаруживает и на уровне архитектоники.

Таким образом, ценность святителя Игнатия для современного образованного читателя заключается не только в их глубоком, серьезном, многогранном содержании, но и в совершенстве формы. Глубокий, ясный ум, трезвое видение духовной сущности явлений и опора на обширные духовные и светские познания делают его творчество неповторимо прекрасным духовно и вместе представляют пример истинного словесного изящества. Очевидно, что в ближайшие десятилетия проблема художественного своеобразия творческого наследия святителя Игнатия Брянчанинова сохранит свою актуальность и новизну, поскольку само идейное содержание его творений - многогранное и многослойное - будет выходить на новые уровни осмысления.

Библиографический список

1. Гатилова, Н.Н. Духовно-нравственное воспитание человека в трудах святителя Игнатия Брянчанинова: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Н. Гатилова. - Курск, 2006.
2. Осипов, А.И. Путь разума в поисках истины / А.И. Осипов. - М.: Даниловский благовестник, 2008.
3. Свт. Игнатий (Брянчанинов). Собрание творений в 7 томах. - М.: Лепта-Пресс, 2002-2003.
4. Игумен Марк (Лозинский). Духовная жизнь мирянина и монаха по творениям и письмам святителя Игнатия (Брянчанинова). - Кириллов: Кирилло-Белозерский монастырь, 2007.

Статья поступила в редакцию 09. 09.10

УДК 482-087

**О.В. Никифорова**, канд. филол. наук, доц. кафедры теории и истории русского языка АГПИ, г. Арзамас,  
E-mail: snegaovnik@rambler.ru

## ОБРЯДОВЫЕ АГЕНТИВЫ В НИЖЕГОРОДСКИХ ГОВОРАХ

Статья посвящена анализу диалектных слов со значением наименований лица в обрядах. Материалом послужила лексика говоров Нижегородской области. В статье обрядовые агенты охарактеризованы с точки зрения мотивированности и системных отношений.

**Ключевые слова:** нижегородские говоры, обрядовая лексика, обрядовые агенты.

Более двух столетий большинство ведущих лингвистов мира постулируют тезис о включенности языка в культуру. Актуальными темами современной лингвистики считаются языковая ка-

тегоризация явлений внешнего мира, связь между языком и национальным характером. В последние десятилетия при исследовании вопросов функционирования языка все большее значение



приобретает фактор человека как активного субъекта познания, обладающего индивидуальным опытом, системой знаний о мире, отраженной в его сознании в виде концептуальной картины окружающей действительности. В качестве методологической основы научных исследований языка признается антропоцентризм, суть которого заключается в том, что "научные объекты изучаются прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Они обнаруживаются в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели" [1, с. 212]. В русле антропоцентрической парадигмы проблема взаимодействия культуры и языка формулируется следующим образом: "Язык есть средство отражения культуры в процессах номинации, а потому выражения и воспроизведения ее вместе с использованием языка говорящим (слушающим). Это означает, что язык участвует в формировании менталитета этноса, народа, нации" [2, с. 71-72].

Взаимосвязь языка и культуры считается несомненной, и это позволяет анализировать язык через культуру и наоборот. Особая роль в изучении духовной культуры этноса отводится обрядовой лексике, которая "одновременно принадлежит и языку, и культуре и поэтому заслуживает систематического изучения с позиций комплексного этнолингвистического подхода" [3, с. 216]. Обрядовую лексику можно рассматривать как средство отражения традиционной культуры народа, как источник культурной информации, "особым образом закодированной в семантике языкового знака" [4, с. 257]. Под лексикой обряда понимается "специальная терминология обрядов и верований, называющая семиотически (культурно) значимые реалии - ритуальные предметы, действующих лиц, действия, свойства, функции, отношения и т.п., обозначающие сами обряды или их части" [3, с. 216]. Система обрядовой лексики устойчива и включает в себя, по классификации Толстой С.М., следующие группы слов: названия обрядов, их комплексов, их составных частей, хрономы (народный календарь); названия ритуальных предметов; названия лиц - исполнителей или, реже, адресатов, или объектов ритуальных действий; названия ритуальных действий; метаязык фольклора (название песенных циклов, вербальных формул, танцев, игр и т.п.).

Несмотря на то что обрядовая лексика специфична и обладает полисемантизмом, синонимичностью, экспрессивностью, обрядовым символизмом, метафоризмом, она "подчиняется свойственным данному языку закономерностям формальной и семантической организации лексики, способам номинации, правилам соотношения с другими единицами и подсистемами словаря" [3, с. 216]. Лексика обряда является неотъемлемым компонентом обряда, шире - духовной культуры, при этом все особенности внеязыкового плана передаются в лексемах в концентрированной форме. Обрядовое слово "служит семантическим стержнем, организующим обрядовые и мифологические формы народной культуры" [5, с. 14], отражает вековую культурно-речевую традицию, русскую ментальность и определенную значимость русской речи. В нем сохраняется культурная память о материальной, социальной, духовной культуре народа. Этот уникальный пласт значения, реализующий национальную специфику, предлагают называть "символической коннотацией" [6, с. 293] или "культурной коннотацией" [7, с. 215]. Именно так языковая единица становится концептом культурного мира. "Естественный язык, когда он выполняет по отношению к культуре орудийную функцию, обретает роль языка культуры: двусторонние единицы естественного языка становятся "телами" культурных знаков. Но при этом не утрачивают своего собственного языкового значения, придавая тем самым обозначаемому им содержанию культурных концептов особенности мировидения и миропонимания" [7, с. 226-227].

Описание диалектной обрядовой лексики в этнолингвистическом аспекте приобретает особый смысл в контексте антропоцентрической парадигмы. Так, культурно-историческую информацию о жизненных ценностях, о национальной специфике, о традиционной культуре несут агенты - лексические и фразеоло-

гические единицы со значением лица. Вслед за Костромичевой М.В. под обрядовыми агентами мы понимаем наименования лиц, тем или иным образом причастных к обряду в целом и (или) частным обрядовым действиям [8, с. 104].

Обрядовым агентам в нижегородских говорах свойственны основные признаки диалектной лексической системы: тенденция к детализации в назывании того или иного субъекта, тенденция к сохранению внутренней формы слова.

Возможность по-разному называть какой-либо объект действительности является следствием множественности суждений о данном объекте. Особенно богато представлена в говорах Нижегородской области обрядовая лексика, называющая ритуально значимые персонажи. Так, все участники свадьбы именуются в нижегородских говорах лексемами *свадьбишние, сварьбишние, свадьобишние, свадебники, сваребники, свадьбяны, свадьбяне, сварьбяне, сварьбяня, перезулы, бояре, поезжане, горны, горнеи, гарные, гарные гости, гуляльщики, зватые, позыватые* и др.

Обрядовые агенты в нижегородских говорах являются производными и мотивированными обрядовой реальностью. Для носителей диалекта актуальной представляется номинация агентов по функциональному признаку, поскольку "...символический смысл действий ритуала непосредственно участвует в формировании семантики обрядовых терминов, представленных зачастую лексикой глагольного типа" [9, с. 218].

Непосредственное указание на выполнение обрядовой функции лицом содержат отглагольные существительные *рядиха* - «фряженный, участвующий в свадебном обряде, в масленичном обряде»; *плакуша* - «причитальщица на похоронах»; *мопельщица, мопелька* - «женщина, которая молится над покойником»; *приёмщица* - «женщина, помогающая роженице во время родов, принимающая ребенка»; *снарядиха, рядильщица* - «лицо, одевающее невесту»; *сборщик* - «лицо, собирающее подарки»; *обмывальщица, обмывальница* - «женщина, совершающая обряд обмывания покойника»; *звальщик, зват, позыватка, оповещанин* - «тот, кто зовет гостей на свадьбу»; *копальщик, рыльщик* - «тот, кто копает могилу для покойника»; *сводня* - «сваха»; *подносчик, разносчик* - «тот, кто заводит вином на свадьбе»; *проводжатки* - «подруги невесты»; *читальщица* - «женщина, которая читает молитвы над покойником» и др. Основным мотивирующим признаком для агентов субстантивированных прилагательных также является обрядовое действие: *зватый, позыватый* - «тот, кто приглашает гостей на свадьбу»; *наряжтые* - «фряженные - участники свадебного, масленичного обряда»; *сборчий* - «человек, собирающий подарки на свадебном пиру»; *верховые* - «помощники жениха и невесты»; *проводжатая* - «подружка невесты»; *женимый* - «жених» и др. Агенты-композиции в качестве опорного компонента содержат основу глагола, передающего действие обрядового лица: *богонос* - «человек, идущий перед свадебным поездом и несущий икону»; *богомолка* - «женщина, которая молится над покойником»; *винодел, винолий, виночерпий* - «человек, распоряджающийся на свадьбе вином»; *сестропродавец, сестропродавица* - «лицо, продающее невесту на свадьбе» и др.

Функциональный признак представлен опосредованно в наименованиях, мотивированных названиями предметов, с которыми связана функция участника обряда: *постельник, коробейщица, подушечницы* - «лица, везущие в дом жениха приданое и постель невесты»; *блинница* - «женщина, которая печет блины на второй день свадьбы»; *лагунник* - «один из участников старинного свадебного обряда, везущий за свадебным поездом лагун с пивом»; в наименованиях, мотивированных названиями лиц, с которыми связана обрядовая функция человека: *приженик, подженишник* - «представитель окружения жениха, распорядитель на свадьбе»; *подневестница, поневестница* - «подружка невесты»; *подружка, подружье, подружье* - «помощник дружки»; *подсваха, полсваха, подсващица* - «помощница свахи»; в наименованиях, мотивированных названиями обрядов, с которыми связана обрядовая функция: *сварьбяне* - «участники свадьбы»; *поезжане* - «участники свадебного поезда». К ним относятся и обрядовые наименования, возникновение образного значения которых связано с участием обозначаемого лица в определенном обрядовом действии: *ярка* - «о невесте в связи с обрядом

искать ярку»; *баран, барашек* - «о женихе в связи с обрядом сватовства, во время которого сваха говорит: «У вас ярка, у нас баран».

Кроме того, при мотивации обрядового агента необходимо учитывать и ряд скрытых признаков, обусловленных культурным контекстом обряда [8, с. 105-106]. Так, широко распространенный обряд ряжения гостей на второй день после свадьбы, гуляние ряженных по селу во время святок и масленицы в современных полевых записях отмечен как шуточный, игровой. Однако ряжение представляет народный обычай, уходит своими корнями в глубокую дохристианскую древность. По мнению ученых (В.И. Чичеров, В.Я. Пропп, Е.Г. Кагаров, И.М. Снегирев И.М. и др.), обычай ряжения имеет целью сделать себя неузнаваемыми, обмануть и устранить демонов, злых духов, а также уподобиться животному, являющему воплощением духа растительности и плодородия. Для наименования ряженных в нижегородских говорах используются лексемы *рядиха, нарядчик, нарядженка, пугало, шутница, кудес, ярила*. Рядились в персонажей бытового характера: солдата, нищего, цыганку, медведя и др., надевали одежду противоположного пола. С одной стороны, агенты *рядиха, нарядчик, нарядженка, пугало, шутница* имеют прозрачную мотивированность, образованы от глаголов *рядиться, нарядиться, пугать, шутить*. С другой стороны, как считает О.А. Черепанова, исконные названия не могли быть построены на основе внешнего, внутренне незначительного признака - переодевание. Исконные названия должны быть связаны с магическим характером самого обряда ряжения. Поэтому одним из древних наименований ряженных можно считать слово *кудес*, которое входит в обширный ряд слов с корневым морфом -*куд-/чуд-* с общим значением «кудесить, волновать, совершать магические действия». Следовательно, ряженные рассматривались нижегородскими крестьянами как кудесники, которым присуща колдовская сила.

В использовании лексемы *ярила* для наименования ряженого в нижегородских говорах можно увидеть следы древних представлений крестьянина о культе земледельческого труда. Этнографами отмечено слово *Ярила* в описании обрядовых похорон Костромы, а в некоторых местностях (Владимирская, Костромская губернии) - *Ярилы*, чучела мужчины. Данный обряд отражает религию убиваемого и воскресаемого божества растительности. Связь Костромы (*Ярилы*) с земледельческим трудом несомненна. Природа умирает зимой и воскресает весной, поэтому обряд похорон Костромы (*Ярилы*) не зависел от церковных праздников и совершался в различные сроки от Троицы до Петрова дня. Употребление лексемы *ярила* для наименования ряженого в свадебном, масленичном, святочном обрядах, возможно, своего рода акт воздействия на плодородие земли.

Для того чтобы отвращать зло, помешать сглазить свадьбу или будущую счастливую и богатую жизнь, в нижегородском

свадебном поезде обязательно присутствовал знахарь, колдун, волшебник - *вежливец*. В его обязанности входило оберегать от всякого колдовства молодую чету и всех поезжан. Считалось, что без присутствия колдуна свадьба будет неблагоприятной, а семейная жизнь молодых - несчастливой. Вежливец имел озабоченное лицо, озирался по сторонам и что-то нашептывал: по народным объяснениям, так он борется с нечистой силой, которая следует за новобрачными и строит им козни. Приведенные примеры агентов позволяют рассматривать нижегородские говоры как источник определенных знаний, как информацию о воззрениях древних людей на мир, как результат своеобразного творчества русского народа.

В нижегородской обрядности выделяются как специфические агенты, используемые только в одном обряде, так и межобрядовые. К первой группе относятся все наименования лица с морфемами -*сват-/свад-/свар-, -гарн-/горн-*, функционирующие в свадебном обряде, с морфемой -*вит-/вив-*, репрезентирующие участников родильного обряда. Вторая группа представлена лексемами *ряженые, рядихи, ряженки, нарядчики, нарядженки, пужалки, святошники, святошки, пугало, шутницы, кудес, ярила* - «ряженные, участвующие в свадебном обряде, в святках, в масленичном обряде»; *вопленица, плакальщица, причётница*, «женщина, которая вопит в свадебном и погребально-поминальном обряде» и др.

Для системных отношений нижегородских обрядовых агентов характерно наличие параллельных обозначений. Широко представлен лексический параллелизм: *провозжата, дружная подружка, первая подружка, боярка, тайная подружка, коренная подружка, черемонка* «подружка невесты на свадьбе»; *ношатель, разливальщик, распорядитель, подносчик, винолий, гвоздарь* «персонаж, распоряжающийся вином на свадьбе»; *чача, маршал, ведущий* «персонаж, руководящий обрядом в день свадьбы»; *вопленица, выльщица, вылья, выльянка* «женщина, которая причитает над покойником». Параллели могут состоять из однокоренных слов, отличающихся аффиксами: *молодуха, молодушка, молодица, молодёна, молода* - «невеста на второй день свадьбы»; *сватья, сватуха, сватунья, свахонька* - «женщина, занимающаяся сватовством».

Таким образом, отличительными чертами обрядовых агентов в нижегородских говорах являются многочисленность, мотивированность, причем в говорах наблюдается большее, по сравнению с литературным языком, разнообразие лексем для наименования обрядовых персонажей, то есть в этом проявляется подтверждение известного тезиса о том, что "диалект рисует в красках то, что литературный язык представляет лишь в общих чертах" [10, с. 39]. Кроме того, обрядовым агентам присуща культурно-мифологическая и символическая основа, отражающая веками складывающийся менталитет русского народа, его эстетические и нравственные ориентиры.

#### Библиографический список

1. Кубрякова, Е.С. Эволюция лингвистической идеи во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца 20 в. - М., 1995.
2. Телия, В.Н. Культурно маркированная коннотация языковых знаков как понятие лингвокультурологии / В.Н. Телия // Семантика языковых единиц. Доклады 4 международной научной конференции. Ч.2. Фразеологическая семантика. Словообразовательная семантика. - М.: Альфа, 1994.
3. Толстая, С.М. Терминология обрядов и верований как источник реконструкции древней духовной культуры / С.М. Толстая // Славянский и балканский фольклор: Реконструкция древней славянской духовной культуры: источники и методы. - М.: Наука, 1989.
4. Брыкина, Е.В. Диалектная речь как источник народной мудрости / Е.В. Брыкина // У чистого источника родного языка: Сборник научных статей к 60-летию профессора В.И. Супруна. - Волгоград: Изд-во ВГПУ "Перемена", 2008.
5. Толстые, Н.И. и С.М. О задачах этнолингвистического изучения Полесья / Н.И. и С.М. Толстые // Полесский этнолингвистический сборник: Материалы и исследования. - М.: Наука, 1983.
6. Толстой, Н.И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике / Н.И. Толстой. - М.: Изд-во "Индрик", 1995.
7. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. - М.: Языки русской культуры, 1996.
8. Костромичева, М.В. О диалектных обрядовых агентах / М.В. Костромичева // Актуальные проблемы русской диалектологии: Тезисы докладов Международной конференции 23-25 октября 2006 г. - М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2006.
9. Хороших, С.В. К вопросу о семантических отношениях морфем в лексике ритуала (на материале "Этнолингвистического словаря свадебной терминологии Северного Прикамья", "Словаря свадебной лексики Орловщины") / С.В. Хороших // Русское слово: литературный язык и народные говоры: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Г.Г. Мельниченко. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008.

10. Радченко, О.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен / О.А. Радченко, Н.А. Закуткина // Вопросы языкознания. - 2004. - № 6.

Статья поступила в редакцию 09. 09.10

УДК 81.42

*А.С. Гавенко, канд. филол. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, Email: shandina\_as@mail.ru*

## **ИНТЕРМЕДИАЛЬНАЯ МЕТАТЕКСТОВАЯ СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО РАССКАЗА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗА А. ВОЛОСА "MOON")**

В статье рассматривается интермедийная метатекстовость современного русского рассказа как способность базового текста манифестировать оцениваемые, комментируемые, поясняемые заимствования из невербальных семиотических систем, выявляется роль интермедийного метатекста в процессе художественной коммуникации.

**Ключевые слова:** художественный текст, рассказ, интермедийность, интермедийный метатекст, невербальная семиотическая система, дискурс.

Проблема изучения языка современной художественной литературы - одна из актуальных в современной лингвистике, что во многом объясняется многогранностью и противоречивостью современного литературного процесса. В современном литературном пространстве наблюдаются новые художественные тенденции, которые, с одной стороны, находятся в активном взаимодействии с традицией, а с другой - свидетельствуют о поиске авторами новых форм выражения и о новых явлениях в современном художественном дискурсе.

Специфика художественной литературы XX-XXI вв. во многом определяет необходимость выведения на первый план идей постмодернизма, так как именно постмодернизм в наибольшей степени актуализировал те проблемы, которыми по сей день являются первостепенными в сфере изучения языка художественной литературы, в частности, вопрос о взаимодействии художественных языков (кодов).

Проблема взаимодействия художественных языков возникла в сфере изучения категории межтекстовых взаимодействий и в исследовательской литературе получила различные терминологические обозначения: "взаимодействие искусств", "синтез искусств" и "интермедийность". Термин "взаимодействие искусств" (М.П. Алексеев, В.Н. Альфонсов, Н.А. Дмитриева, Д.С. Лихачев, А.И. Мазеев, К.В. Пигарева и др.) связан с возникновением и развитием искусства и во многом синонимичен термину "синтез искусств" (А.Я. Зисль, М.С. Каган и др.), который был конкретизирован в области фольклористических и культурологических исследований как феномен взаимодействия различных видов искусств на более поздних стадиях развития художественной культуры. Термин "интермедийность", наиболее распространенный в настоящее время, был введен немецким ученым О. Хансен-Леви в 1983 г. получил детальную разработку в трудах Н.Г. Крауклис, Н.С. Олизко, И.П. Смирнова, А. Тимашкова, Н.В. Тишуниной и др. и в большей степени соответствует специфике филологических исследований, так как акцентирует идею взаимодействия разных семиотических систем в том числе в вербальном контексте.

Проблема взаимодействия различных видов искусств не потеряла актуальности и в настоящее время, особенно это становится явным в переломные периоды, когда в ситуации творческих опытов, экспериментов, попыток осмыслить пройденные этапы и осознать тенденции развития культуры возникает необходимость создания новых художественных языков, в том числе и на основе взаимодействия выразительных возможностей различных видов творчества.

Сложность литературного пространства конца XX - начала XXI века позволяет многим исследователям утверждать о разнообразии и разнородности художественных "инициатив" и отсутствии "каких-либо объединенных эстетических усилий" [1, с. 10]. Существующие точки зрения на состояние современного литературного процесса в России свидетельствуют о взаимодействии различных художественных принципов, объективирующих

ся посредством реализации категории как межтекстовых отношений, так и интерсемиотических в пределах конкретного художественного текста и формирующих в процессе такого взаимодействия новые тенденции в художественном дискурсе. В настоящее время дискуссии о специфике современного литературного процесса свидетельствуют о разнообразии художественных тенденций и сложности их осознания: критики утверждают, с одной стороны, о фактах "академического" постмодернизма, с другой - о формировании нового литературного направления, ориентирующегося на реалистическую эстетику и поэтику [2; 3 и др.] и активизировавшегося именно в начале XXI в., причем тенденции "нового реализма" в его различных ответвлениях получают развитие в том числе в творчестве тех писателей, которые в настоящее время воспринимаются уже как "классики" постмодернизма (В. Пелевин, В. Сорокин, В. Пьецух и др.) [см.: 4; 5].

С нашей точки зрения, выявление и изучение новых тенденций в художественном дискурсе в аспекте реализации категории межтекстовых отношений должно иметь внутрижанровый характер, что также определяется спецификой поэтики современной литературы, а именно: ее сложным мутационным характером, проявляющимся на разных уровнях (стиля, жанра, эстетики и др.) [6, с. 6]. Последнее утверждение свидетельствует и о возможности исследователя, оставаясь в рамках внутрижанрового исследования, выходить за пределы жанра - к его мутационным формам.

Анализ текстов постмодернизма различных жанровых характеристик позволяет утверждать, что создание "поликодовых" сообщений в большей степени характерно для романного постмодернистского дискурса, нежели для дискурса постмодернистского рассказа (ср., например, романы В. Пелевина "Generation П", "Желтая стрела", "Священная книга оборотня" и др. с рассказами этого же автора), при этом в текстах рассказов, ориентированных на реалистическую эстетику и поэтику, "поликодовость" приобретает метатекстовый характер: художественный код той или иной семиотической системы, реализуемый вербальными средствами, становится объектом комментирования, интерпретации, восприятия и т.д. Такой феномен представляется правомерным обозначить термином "интермедийная метатекстовость". Исследование данного явления, с нашей точки зрения, актуализируется, с одной стороны, уникальностью и неоднозначностью идеи "синтеза искусств", реализуемой в контексте словесного художественного произведения, с другой - его семантической насыщенностью и смысловым потенциалом, реализующимся на уровне диалогического взаимодействия автора и читателя. При этом метатекстовость понимается как способность базового текста манифестировать оцениваемые, комментируемые, поясняемые и др. текстовые заимствования (в том числе и в семиотическом смысле), метатекст (метатекстовый фрагмент) - результат реализации метатекстовости. Важно отметить, что собственно термин интермедийность имеет множество вариантов понимания (например, как отождествления формы произведения невер-

бальной семиотической системы со структурой организации художественного текста (А.Е. Махов); как реализация в тексте приемов (их аналогов), используемых в других видах искусства (Б.М. Эйхенбаум, С.П. Шер) и др.). В рамках данного исследования обращение к интермедальности предполагает рассмотрение ее в рамках теории интертекстуальности - как отсылки к "текстам" иных семиотических систем, как интертекстуального знака, обеспечивающего диалог текстов, их вхождение в коммуникативное пространство.

Интермедальность - отличительная черта дискурса современного рассказа, при этом если в постмодернистском дискурсе тенденция к взаимодействию художественного дискурса с невербальными системами реализуется посредством создания креолизованных сообщений, то в дискурсе современного рассказа представлены семиотически сложные образования, совмещающие в себе "неязыковые объекты", которые, по выражению Р. Барта, "становятся по-настоящему значащими лишь постольку, поскольку они дублируются или ретранслируются языком" [7, с. 114].

В данном случае языковые сообщения не только подкрепляют образы иных семиотических систем, но и являются единственным средством их описания (помимо паралингвистических средств - графического оформления, что при исследовании текстов современной художественной литературы должно быть предметом отдельного рассмотрения). В итоге создаются синкретические образования, являющиеся "комбинацией элементов разных знаковых систем при условии их взаимной синсемии, то есть при одинаковой значимости всех знаковых систем, участвующих в оформлении данного сообщения (текста), при невозможности замены или пропуска одной из них" [8, с. 185]. Уникальность художественного текста, значимость каждого его элемента в процессе художественной коммуникации позволяет утверждать, что в указанной ситуации принцип синсемии соблюдается, а взаимодействие художественного дискурса с невербальными семиотическими системами имеет результатом сложные текстовые единицы, образуемые путем взаимодействия вербальных и невербальных элементов, представляющие собой сложное целое и имеющие целью воздействие на читателя в процессе художественной коммуникации.

Так, например, в рассказе А. Волоса "Мумоон" сквозной темой является тема описания представления, которое происходит в ресторане и за которым наблюдают персонажи. В этом представлении соединяются элементы различных видов искусств - песенного творчества, музыки, хореографии и, в частности, ритуальной пляски, и др. При этом элементы разных искусств, "ретранслируемые" вербальными средствами, соединяются в некоторое синкретическое образование, где соединяется множество неотделимых друг от друга компонентов - музыки, танца, жеста, мимики, движения, костюма, голоса и др., комментируемое персонажами и/или повествователем: *...Первым выступал человек с инструментом, чей вибрирующий звон так походил на лютни. В левой руке человек держал цепь, приклепанную к начищенному листу красной меди. В правой - длинный железный штырь, которым наяривал по звонкому металлу то плашмя, то острием. Резкие бряцания неожиданно складывались в переливчатую мелодию, к недостаткам которой взыскательный ценитель отнес бы разве что присущий ей дребезг. Человек был одет в сверкающий золотканый халат с такими широкими и длинными рукавами, что целиком закрывали ладони. Голову украшала низкая малиновая шапка, по тулье обшитая сине-красной тесьмой...<...> За ним приплясывали музыканты. Теперь они наигрывали что-то веселое и даже бравурное: первый резко и часто брэнчал по струнам своего трехгрифного инструмента, второй до красноты надувал щеки, выжимая из кривых разносортных трубок визгливое дудение, ладони третьего двумя смуглыми бабочками порхали над рокочущими барабанами...*

Описание, содержащее сигналы иронии, сообщающее о звуковом восприятии и составляющее основную часть как приведенного текстового фрагмента, так и собственно рассказа: *вибрирующий звон, наяривал по звонкому металлу, резкие бряцания ... складывались в переливчатую мелодию, дребезг, наигрывали*

*что-то веселое и даже бравурное, резко и часто брэнчал, визгливое дудение, рокочущими барабанами*, формирует модусный план, отражающий смену "зон" восприятия субъектов, а именно: в финале представление описывается с точки зрения не только повествователя, но и героини рассказа, которая и становится главной участницей представления и в тоже время жертвой ритуальной пляски, в рамках которой и объединяются элементы разных видов творчества. Реализация, таким образом, одной ситуации-представления в разных субъектных зонах, что достигается за счет включения единиц иных семиотических систем в метатекстуальные рамки, акцентирует ее концептуальную значимость в контексте художественного произведения и определяет развитие событийной и концептуальной линии рассказа.

Интермедальный метатекст подчеркивает эфемерность и комичность развертывающегося параллельно представлению диалога (и, шире, отношений) между персонажами - избалованной содержанки и "протвиновского пацана", носящего "голду" - толстую золотую цепь с огромным нателным крестом: наблюдая за представлением, Ева беседует со своим спутником об их отношениях, заигрывает с ним, капризничает. Хаотичность и абсурдность представления на протяжении рассказа все более и более нарастает, обретая вполне конкретную форму - ритуала жертвоприношения, сопровождающегося ритуальными песнопениями и плясками, в результате две независимые линии повествования - описание представления и диалог персонажей - соединяются в одну: героиня становится главной участницей жертвоприношения - обезьяной, а обезьяна оказывается за столом на месте Евы.

Именно реализация интермедального метатекста позволяет автору акцентировать наиболее важные концептуальные идеи рассказа и, в первую очередь, идею потери ценностной основы человеческих отношений, существующих теперь главным образом на материальной базе и характеризующихся некой искусственностью и театральностью.

Анализ текстов современных рассказов позволяет утверждать, что интермедальный метатекст во многих случаях является одним из центральных приемов, позволяющих автору выявить сущностные идеи, мотивировать поступки персонажей, оказавшиеся переломными в их жизни, и др. Таков, например, основной принцип организации рассказа О. Павлова "Учитель входит в класс": рассуждения учителя о живописи, выражение им отношения к произведениям изобразительного творчества и комментирование их, являющиеся центральными в рассказе, становятся теми причинами, стимулами, которые предопределили важное для рассказчика решение - стать художником.

Интермедальная метатекстовость в текстах современных рассказов может не иметь значения главного принципа организации произведения: современные писатели часто обращаются к введению комментариев, оценок произведений невербальных семиотических систем (как правило, произведений массового искусства, легко узнаваемым, известным читателю), позволяющих наиболее точно выразить ту или иную мысль, пояснить состояние персонажа, его чувства и др. Однако и в этом случае происходит аналогичный процесс интерпретации читателем интермедальных вкраплений в текст рассказа. Так, происходит тройное раскодирование: воспринимая и интерпретируя текст рассказа (1), читатель обращается и к внутренней интерпретации (воспоминанию) произведения другой семиотической системы (фильма, песни, музыкального произведения и др.) (2) и на определенном этапе соотносит результаты этих интерпретаций (3): (1) *...В общем, у каждого москвича была эта своя внутренняя Грузия, которая, (2) как в фильме Даниеля "Не горюй!", (3) была самой настоящей волшебной страной... (В. Голованов "Волшебный рог Вахушти"); (1) А дальше все было просто, то ли потому, что там, на улице, (2) неожиданно запел Челентано, и голос его был раскован и хрипл - (3) и нам - нам троим - передавалась та западная раскованность и легкость, то ли потому, что после неудобства, стесненности и напряжения неизбежно должны были наступить легкость и простота, и по правилам игры это тяжелое напряжение было недаром...* (С. Василенко "За сайгаками").

Таким образом, взаимодействие в художественном дискурсе элементов различных семиотических систем в контексте произведения формирует некое художественное целое, которое не сводится только к сумме своих составляющих. Данное художественное целое представляет собой образное, композиционное и концептуальное единство, имеющее диалогическую природу, а имен-

но: интермедиаальное взаимодействие, участвуя в развитии художественной коммуникации, иллюстрируя особенности дискурса современного рассказа, придавая многогранность концептуальной идее произведения и выступая в роли своеобразного художественного приема, оказывающего на читателя воздействие, активизирует диалогическое взаимодействие автора и читателя.

#### Библиографический список

1. Современная русская литература (1990-е гг. - начало XXI в.) : учеб. пособ. / С.И. Тимина [и др.]. - СПб.: Филол. ф-т СПбГУ; М.: Издательский центр "Академия", 2005.
2. Лейдерман, Н.Л. Постреализм: теоретич. очерк / Н.Л. Лейдерман. - Екатеринбург, 2005.
3. Степанян, К. Реализм как заключительная стадия постмодернизма / К. Степанян // Знамя. - 1992. - № 9.
4. Ермолин, Е. Не делится на нуль: Концепции литературного процесса 2000-х годов и литературные горизонты / Е. Ермолин // Континент. - 2009. - № 140.
5. Гавенко, А.С. К вопросу лингвистического исследования текстов художественной литературы второй половины XX - начала XXI века / А.С. Гавенко // Мир науки, культуры, образования. - 2008. - №1(8).
6. Лихина, Н.Е. Актуальные проблемы современной русской литературы: Постмодернизм : учеб. пособ. / Н.Е. Лихина. - Калининград: Изд-во КГУ, 1997.
7. Барт, Р. Основы семиологии / Р. Барт // Структурализм: "за" и "против". - М.: Прогресс, 1975.
8. Ворошилова, М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / М. Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. - Вып. 20. - Екатеринбург, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.08.10

УДК 811.161.1'36

**А.Ф. Гайнутдинова**, старший научный сотрудник Института языка, литературы и искусства АН РТ, г. Казань, E-mail: albina\_gain@mail.ru.

## О РАЗНОВИДНОСТЯХ ПЕРЕХОДА ПРИЧАСТИЙ В ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена субстантивации причастий в русском языке. В ней рассмотрены разновидности перехода причастий в имена существительные, приведен их квантитативный анализ, отмечены функционально-стилистические особенности употребления.

**Ключевые слова:** субстантивация причастий, разновидности, квантитативный анализ, стилистические особенности.

Субстантивация причастий - это использование причастий для выражения категории предметности, т.е. употребление его в функции существительного. "Субстантивированные прилагательные, причастия - это слова с окончаниями прилагательных, участвующие в обозначении категории предметности, имеющие грамматические признаки, которые служат для выражения этой категории", - пишет И.М. Подгаецкая [1, с. 291].

Субстантивация причастий в русском языке представлена следующими разновидностями.

1) Субстантивы как результат непосредственной (причастие → существительное) субстантивации причастий. Например: Мужчина за столом начал читать: - ... Возраст тридцать лет, рост метр шестьдесят восемь... Имеется отчетливая вдавленная борозда на лобной части головы, наличие темного пятна на верхнем веке правого глаза... - *Читающий* поднял голову и внимательно посмотрел на Есенина, - от кого же Вам так досталось, голубчик? Не сами же Вы себе фингал под глазом поставили? - И прежде, чем Сергей успел объяснить, *читающий* сказал, - ну ладно-ладно, с этим потом... (Ю. Гранатова).

Как пишут авторы книги "Переходность в системе частей речи. Субстантивация" С.И. Богданов и Ю.Б. Смирнов, при непосредственной субстантивации "субстантивированное причастие сохраняет признаки глагола (видовременные значения), что обнаруживается в соотносительности с другими формами причастий. Например, субстантивированное действ. прич. наст. вр. сохраняет связи с формой прич. прош. вр.: Он курил крепкие папиросы, и Маргарита раскалилась, проходя мимо него. Куриющий, (= кутивший) как будто его кольнуло, вскочил со скамейки... (Булгаков) ..." [2, с. 43-44].

2) Субстантивы как результат опосредованной (причастие → прилагательное → существительное) субстантивации причастий. Например: Секретарь Гарина, одна из пишущих барышень и двое рассылных были агентами Мак Линнея (А. Толстой).

Как известно, причастие представляет собой глагольно-именную форму, обозначающую действие, приписываемое лицу или предмету как их признак, как их свойство, проявляющееся во времени. Причастие совмещает в себе признаки, как глагола, так и имени прилагательного. Наличие в причастии признаков прилагательного позволяет ему переходить в категорию имени прилагательного, т.е. адъективироваться. "Перейдя в категорию прилагательных, причастие приобретает способность субстантивироваться, т.е. переходить в категорию имен существительных, подобно всем прилагательным", - пишет О.М. Доконова [3, с. 4]. Е.В. Ломтева также утверждает, что "субстантивируются только те причастия, которые подверглись процессу адъективации" [4, с. 11]. М.Ф. Лукин считает, что субстантивированные причастия проходят стадию адъективации [5].

Однако, как показывает языковой материал, субстантивируются причастия как прошедшие адъективацию, так и не прошедшие ее.

3) Субстантивы как результат использования причастия при обращении: а) многоуважаемый, родимый, любимый; б) обвиняемый, потерпевший, пострадавший; в) следующий (вызов того, чья очередь). Например: - Бонна ночи, дорогие мои жильцы, как поживаете, - наконец пробился ко мне сквозь тревогу его басовитый возглас. - Добрый вечер, *многоуважаемые*, добрый вам вечер! - продолжал, чуть-чуть раскланиваясь ... (А. Иличевский). Судья посмотрел на меня и спросил. - *Потерпевшая*, встаньте! Скажите, все было так, как говорит свидетельница? ... - *Потерпевшая*, отвечайте на вопрос суда! (В. Высоцкий). ... *Следующий*! Почему не можете служить? Больны? Что за болезнь? ... *Следующий*! Кто сказал, что мы психов не должны брать? Очень даже берем! ... *Следующий*! Войдите! ... *Следующий*! Что? Не хотите идти в армию без компьютера и интернета? (Б. Степанов).

4) Субстантивы как результат употребления причастия в форме Pl tantum. Ряд причастий в русском языке субстантивируются во множественном числе. Это субстантивы: а) со значе-

нием лица: *арестованные, желающие, избранные, немущие, окружающие, отсутствующие, перемещённые, праздношатающиеся, присутствующие, служащие, танцующие, угнетённые, участвующие*; б) представители различных видов и классов растительного и животного мира: *двоякодышащие, двудышащие, млекопитающие, пресмыкающиеся, яйцекладущие*. Например: Понятно, что оставшиеся 30 лет вызывают каверзные вопросы *праздношатающихся* (газ. Первое сентября). Утконос и ехидна - единственные яйцекладущие, или однопроходные, млекопитающие в мире (Живой мир рек).

5) Субстантивы как результат закрепления причастия в форме Sg tantum. Это слова:

1. среднего рода: а) *будущее, вдохновенное, написанное, неведомое, окружающее, познаваемое, приобретённое, прожитое, происходящее, следующее*; б) *вычитаемое, слагаемое, уменьшаемое*; в) *жаропонижающее, потогонное, отхаркивающее, желчегонное, мочегонное*. Причастия среднего рода обозначают отвлеченные, обобщенные понятия. Они "... обобщенно называют некое явление" [2, с. 44]. Например: Трое начали вынимать содержимое своих карманов на стол (Н. Островский). ... В котором [я] обязался вернуть в двойном размере все *приобретенное*, отрыгнуть в четверном размере все *незаконно присвоенное*, и шестнадцать раз кряду проделать то невозможное, то немислимое, то единственное, которое могло бы меня частично оправдать (О. Мандельштам). К концу 1 класса учащиеся должны: свободно пользоваться терминами: *слагаемое, сумма, уменьшаемое, вычитаемое, разность* ... (Математика). Он прописал *отхаркивающее* и велел Адриане вставлять в уши затычки, если будет не вмоготу слышать детский крик (журнал "Дружба Народов")

Следует отметить, что субстантивы среднего рода типа *перезитое, сокрытое, просимое* всегда выступают в форме единственного числа, т.к. заключенный в них смысл обобщенности препятствует употреблению их в форме множественного числа.

Хочется заметить, что взаимоотношения субстантивата и соответствующего действия определяются разрядом причастия: а) *предстоящее, происходящее, уходящее* (субстантивируются действительные причастия настоящего времени); б) *минувшее*, (субстантивируются действительные причастия прошедшего времени); в) *ожидаемое* (субстантивируются страдательные причастия настоящего времени); г) *пройденное, сказанное* (субстантивируются страдательные причастия прошедшего времени).

2. Ряд примеров Sg tantum наблюдается и среди субстантивов женского рода: *входящая, исходящая офиц.-дел.* 'документ, бумага', *образующая, секущая мат.*, *очищенная разг.*, *устар.* 'водка'. Например: Много видал он на своем веку, пережил не один десяток мелких дворян, заезжавших к нему за "*очищенным*", знает все, что делается на сто верст кругом, и никогда не пробалтывается ... (И. Тургенев).

6) Субстантивы как результат калькирования. Так, из греческого языка: подлежащее, сказуемое; церковно-славянского: *млекопитающее*. Например: В ходе эволюции *млекопитающие* осуществили широчайшую адаптивную радиацию, т.е. приспособились к самым разным экологическим нишам (Биология).

7) Субстантивы как результат образования сложных причастий. Они образованы при помощи синтаксического способа (морфемным и неморфемным путём). Это образования типа *болеутоляющее, впередсмотрящий, вышесказанное, праздношатающийся, умалишенный*. Например: Вошли в больничный двор и, обойдя главный корпус, направились к флигелю, где помещались *умалишенные* (А. Чехов). Морфемный состав субстантивированных сложных причастий довольно разнообразен. Первый компонент может быть именем существительным: *жаропонижающее*; местоимением: *вездесущий, всеведущий*; наречием: *вышесказанное, преждедзванный*.

8) Субстантиваты как результат употребления сложных слов, одним из компонентов которых являются причастия: *впередсмотрящий, главнокомандующий, верноподданный, военнообязанный, военнопленный, незаконнорожденный, слепорожденный, ясновидящий, злодействующий*. Например: - Он - *незаконнорожденный*! - Старик подмигнул мне глазом и оглянулся вокруг. - Вы понимаете? *Незаконнорожденный* в Америке не может быть не только богом, но даже чиновником (М. Горький).

9) Субстантиваты как результат потери причастием одного из залоговых форм. Рассмотрим их: 1) субстантивы как результат потери причастием формы действительного залога. Здесь выделяются: а) субстантивы как результат потери причастием формы действительного залога настоящего времени: *служащий, заведующий, непьющий, нападающий, верующий, ясновидящий, начинающий, непосвященный*. Например: С его помощью автор думает попасть в двойную цель. Во-первых, в очерках ночных грёз высказать *непосвященным*, до поры до времени, тайные учения и золотые сны секты ... (В. Боткин, А. Фет); б) субстантивы как результат потери причастием формы действительного залога прошедшего времени: *бежавший, страдавший, пострадавший, потерпевший, опоздавший*. Например: И в этот самый момент, словно подтверждая слова врача, из кармана поношенного пальто *пострадавшего* полетят со звоном на пол золотые монеты... (Учительская газета); 2) Субстантивы как результат потери причастием формы страдательного залога. Здесь можно выделить: а) субстантивы как результат потери причастием формы страдательного залога настоящего времени: *обвиняемый, подозреваемый, уважаемый, испытуемый, привлекаемый, эксплуатируемый, угнетенный*. Например: За исключением небольшого числа лиц *испытываемых*, все больные этого заведения считаются "сумасшедшими" и "невменяемыми", то есть они не отвечают ни за свои слова, ни за поступки (Н. Лесков); б) субстантивы как результат потери причастием формы страдательного залога прошедшего времени: *арестованный, приговоренный, эвакуированные, избранный, сосланный*. Например: Сколько их наехало теперь, этих *сосланных*! - заметил другой (Л. Толстой).

10) Субстантивы как результат употребления причастия в терминологии: а) в математике: *вычитаемое, слагаемое, уменьшаемое, секущая*; б) в лингвистике: *подлежащее, сказуемое*; в) в биологии: *двоякодышащие, двудышащие, млекопитающие, яйцекладущие*; г) в морской: *впередсмотрящий*; д) в военной: *служащий, командующий*; е) в юридической: *обвиняемый, подсудимый, потерпевший, поверенный*; ж) в авиации: *ведущий, ведомый* (обозначают летчика по расположению его самолета при полете); в медицине: *болеутоляющее, жаропонижающее, мочегонное, потогонное*. Например: Прямая может не пересекаться с окружностью; иметь одну общую точку с окружностью - касательная; пересекать окружность в двух точках - секущая (Математика). *Подлежащее* - главный член предложения, который указывает на то, к чему относится информация, содержащаяся в сказуемом, и отвечает на вопросы кто? что? (Русский язык). *Двоякодышащие, двудышащие* (Dipnoi), подкласс рыб, у которых наряду с жаберным дыханием имеется лёгочное (Большая Советская Энциклопедия). Катер вел Дмитрий. Ему помогал Алешка. Ленка несла бессменную вахту *впередсмотрящего* и попутно ловила сигналы, передаваемые с катера. (Н. Башмаков). А между тем - толклись к Корнилову корреспонденты газет, получать новые интервью для публики: что именно думает и хочет сказать *командующий* по поводу славного революционного петроградского гарнизона? (А. Солженицын). Но, не имея ни тени мотивов к убийству из таких, какие имел *подсудимый*, - то есть ненависти, ревности и проч., и проч., - Смердяков, без сомнения, мог убить только лишь из-за денег ... (Ф. Достоевский). [Королев] летал *ведомым* у Лусто, у Архипенко, потом ему самому дали *ведомым* Ипполитова. Евгений ничуть не обрадовался своему "производству" в *ведущие*. Он и *ведомым* у Королева отлично себя чувствовал ... Ведь последнее время понятия "*ведущий*" и "*ведомый*" для них были очень условными. В бою каждый из них бывал и *ведущим* и *ведомым*. (Е. Марининский). Донцова и Гангарт не знали: все эти месяцы Азовкин фанатично выманивал у каждой заступающей сестры, у каждого ночного дежурного врача лишнее снотворное, лишнее *болеутоляющее*, всякий лишний порошок и таблетку кроме тех, которыми его кормили и кололи по назначению. (А. Солженицын).

11) Субстантивы как результат эллипсиса. Как пишет Лукин: "Субстантивация причастий, как и прилагательных, наблюдается при эллиптическом опущении определяемых существительных" [5, с. 41].

Эллиптический способ образования новых слов имеет место в том случае, когда в результате свертыгивания атрибутивного словосочетания, состоящего из существительного и прилагательного, определяемое существительное опускается, а определяющее прилагательное становится самостоятельной номинативной единицей, передающей значение эллиптированного существительного, характеризуемого данным признаком. Эллиптическая субстантивация "сводится к элиминированию определяемого компонента словосочетания, в результате чего зависимый компонент перемещается в позицию устраненного независимого компонента и начинает выполнять новые для него синтаксические функции" [6, с. 120]. От собственно субстантиватов (узальных или окказиональных), рассматриваемые образования отличаются тем, что в эллиптированных конструкциях явно ощущается нехватка определяемого существительного.

По мнению Редькиной "...для воссоздания существительного при эллиптической субстантивации достаточно минимального контекста" [7, с. 131]. Например: Человек, которого незнакомая сила снова и снова обманывает. Но даже *обманутого* нельзя лишить надежды на завершение пути... (А. Дашков). "При эллиптической ... субстантивации каждому субстантивату обязательно соответствует определенное синонимичное словосочетание. Обычно такие субстантиваты являются разговорными вариантами соответствующих словосочетаний, носящих более официальный, общепринятый, стилистически нейтральный характер ... Возможности образования эллиптических субстантиватов, как отмечает В.В. Лопатин, - практически безграничны" [8, с. 224-225]. Например: *Неверующий* человек убежден, что может правильно себя понимать без Бога, что его мысли не связаны с Богом ... Неверующий имеет автономную, не-теистическую концепцию реальности (С. Макаров).

Род субстантиватов, возникающий эллиптическим путем, определяется родом опущенного имени существительного. Например: Прохожие нашли *зверски убитую девушку* ... Как подсчитали эксперты, *убитой* нанесены десятки ранений (газ. Труд).

12) Субстантиваты как результат окончательного перехода причастия в имена существительные, т.е. как результат полной субстантивации. Субстантивация полная - это окончательный переход причастия в разряд существительных, с потерей возможности употребляться как причастие. Например, употребляются только как существительные слова *приданое, суженый, подсудимый*. Например: У Турусиной тысяч двести *приданого* (А. Островский).

13) Субстантиваты как результат временного перехода причастия в разряд существительного, - т.е. как результат неполной субстантивации. Субстантивация неполная - это переход причастия в разряд существительных при продолжающемся употреблении в роли существительного: *мороженое, данные, управляющий, избранные, подчиненный*, и др. Например: [Видовский:] Я пришел сказать тебе, милый Федя, неприятную новость: ананасов нигде не нашли, и потому *мороженое*, которое ты приказал приготовить... [Феденька:] Ничего, папенька; всё равно (Н. Некрасов).

14) Субстантиваты как результат окказионального употребления причастия. Субстантивация окказиональная - это переход прилагательного в разряд существительных в условиях данного контекста. Например: Старая барышня сделала выговор и за сливки, и за то, что пустили родившую женщину в скотную, и хотела уже уходить, как, увидав ребеночка, умилилась над ним и вызвалась быть его крестной матерью. Она и окрестила девочку, а потом, жалея свою крестницу, давала молока и денег матери, и девочка осталась жива. Старые барышни так и называли ее "*спасенной*" (Л. Толстой).

Как известно, субстантиваты могут быть как общеупотребительными, так и окказиональными, употребленными лишь в определенном контексте. Однако "в обоих случаях в равной степени можно говорить об образовании нового слова - субстантивата" [8, с. 223].

Таким образом, при окказиональной субстантивации значение субстантивированного прилагательного вытекает из общего контекста.

Итак, в количественном отношении разновидности субстантивов можно представить следующим образом: субстантиваты как результат непосредственной (причастие → существительное) субстантивации причастий - 22 %; субстантиваты как результат опосредованной (причастие → прилагательное → существительное) субстантивации причастий - 21 %; субстантиваты как результат использования прилагательного при обращении - 2,25 %; субстантиваты как результат употребления причастия в форме Pl tantum - 5,8 %; субстантиваты как результат закрепления причастия в форме Sg tantum - 5,8 %; субстантиваты как результат калькирования - 0,96 %; субстантиваты как результат образования сложных причастий - 1,9 %; субстантиваты как результат употребления сложных слов, одним из компонентов которых являются причастия - 2,9 %; субстантиваты как результат потери причастием одной из залоговых форм - 11,03 %; субстантиваты как результат употребления причастия в терминологии - 7,4 %; субстантиваты как результат эллипсиса - 10 %; субстантиваты как результат окончательного перехода причастия в имена существительные, т.е. как результат полной субстантивации - 0,96 %; субстантиваты как результат временного перехода причастия в разряд существительного, т.е. как результат неполной субстантивации - 8 %; субстантиваты как результат окказионального употребления причастия - 10 %.

Здесь следует заметить, что в разделах "субстантиваты как результат непосредственной (причастие → существительное) субстантивации причастий" и "субстантиваты как результат опосредованной (причастие → прилагательное → существительное) субстантивации причастий", квантитативный анализ может быть только приблизительным, т.к. одно и то же причастие, в зависимости от контекста, может быть как результатом опосредованной, так и результатом непосредственной субстантивации. Например: *Провожжающие*, (= провожавшие) теснясь, взволнованно перекидываясь словами, побежали из сарая к толпе на пустырь ... (А. Толстой) и: Пассажирский терминал создан на основе государственных стандартов, и имеет все условия. В том числе: зал ожидания для пассажиров, перрон для *проводжающих*, пункты технического и медицинского обслуживания перед выездом, дом отдыха для водителей, стоянку и кабинет контролера (Транспорт и связь). В первом примере слово *проводжающие* - результат непосредственной субстантивации (субстантивированное причастие сохраняет признаки глагола), а во втором случае - опосредованной. Что касается разделов "субстантиваты как результат эллипсиса" и "субстантиваты как результат окказионального употребления причастия", - следует обратить внимание на то, что эллиптическая субстантивация "всецело принадлежит речи разговорной, и это вытекает из ее способности выступать в качестве замены словосочетания" [2, с. 36], и "возможности образования эллиптических субстантиватов практически безграничны" [8, с. 224-225]. Известно, узальной субстантивации подвергается ограниченный круг грамматических форм, а "... окказиональная субстантивация втягивает в свой состав практически любые языковые единицы" [7, с. 29].

В стилистическом плане исследуемые слова неоднородны. В русском языке большая часть субстантивированных причастий относится к словам, известным в общеязыковом употреблении, т.е. не имеющим стилистической экспрессии: *проводжающий, мороженое, жаропонижающее* и др. Часть субстантивированных причастий принадлежит разговорной речи: *проходящий, разжалованный, болящий, крещёный, возлюбленный*. Определенная часть свойственна книжному стилю: а) субстантивированные причастия отвлеченного значения среднего рода: *грядущее, познаваемое, предбудущее*; б) научная терминология: *слагаемое, вычитаемое*; в) политические термины: *политзаключенный, сосланный, избранный*. Кроме того, субстантивированные причастия широко используются в языке художественной литературы. Они очень часто имеют место в сфере собственных наименований, т.е. в названиях произведений художественной литературы, кинокартин и т.д. Например: "*Униженные и оскорбленные*" (роман Ф. Достоевского), "*Непокоренные*" (повесть Б. Горбатова), "*Бегающая по волнам*" (название кинокартины), "*Унесенные ветром*" (название кинокартины).

Таким образом, субстантивированные причастия русского языка представлены множеством разновидностей, и существуют в различных стилистических пластах современного русского языка-

ка, что свидетельствует об активности процесса субстантивации причастий в русском языке.

#### Библиографический список

1. Подгаецкая, И.М. Субстантивированные прилагательные и причастия в специальной сфере. Уч. зап. Южно-Сахалинского гос. пед. ин-та. - Ю.-Сахалинск: Сов. Сахалин, 1957. - Т. 1.
2. Богданов, С.И., Смирнов Ю.Б. Переходность в системе частей речи. Субстантивация: Учеб. Пособие / С.И. Богданов, Ю.Б. Смирнов. - СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2004.
3. Доконова, О.М. Субстантивация прилагательных и причастий в древнерусском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М, 1953.
4. Ломтева, Е.В. Адъективация причастий в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Саратов, 1950.
5. Лукин, М.Ф. Трансформация частей речи в современном русском языке. - Донецк, 1973.
6. Кушина, Л.В. Транспозиция как речевой прием // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация и функционирование: Сб. науч. тр. - М., 1989.
7. Редькина, О.В. Субстантивация как семантическое явление (Языковой и функциональный аспекты): Дис. ... канд. филол. наук. - Киров, 2003.
8. Лопатин, В.В. Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке // Русский язык. Грамматические исследования. - М.: Русский язык, 1967.

Статья поступила в редакцию 09.09.10

УДК 398.21

*А.И. Наева, соискатель ИМБУТ СО РАН, г. Горно-Алтайск, E-mail: alevtina.naeva@mail.ru*

## ПРОВЕДЕНИЕ ОБРЯДА "ВОСХВАЛЕНИЕ СВЯЩЕННОГО АЛТАЯ" В ОСЕННИЙ ПЕРИОД

В статье раскрывается мировоззренческая основа обрядов алтайского народа, в число которых входит обряд почитания гор - "*Алтайды кодурени*" ("Восхваление Алтая") в осенний период. Обряд "Восхваление Алтая", посвященный осеннему равноденствию, тесно связан с территорией проживания этноса. В системе обряда проводятся ритуальные жертвоприношения в честь духов-хозяев гор.

**Ключевые слова:** обряд, мировоззрение, жертвоприношение, освящение, священное животное.

Обрядовый фольклор является одним из своеобразных и самобытных жанров фольклорного наследия алтайского народа. В статье исследуется алтайский календарный обряд "Восхваление священного Алтая" в осенний период.

К проблеме обрядового восхваления местности обращались исследователи разных регионов, в том числе, алтайские фольклористы, этнографы. В связи с этим следует упомянуть широко известные работы Н.Ф. Катанова [1], Л.Э. Каруновской [2], Д.С. Куулара [3], Т.О. Михайлова [4], Новик Е.С. [5], С.С. Каташа [6]. В данной статье нами представлен описательный анализ обряда "Восхваление Алтая" в желтую листву ("*Сары бурдин мургуули*"), который проводился в 1999 году 25 сентября в долине Шумар, недалеко от с. Кулады Онгудайского района, записанный нами во время экспедиционной поездки [7]. Осенние моления "Восхваление священного Алтая" в желтую листву - "*Сары бурде*" проводятся осенью в дни новолуний (чаще в 6 или 8 дни), когда только начинают желтеть листья.

Структура обряда, как и во время проведения летних молений состоит из трех частей:

- 1) инициальный (подготовительный);
- 2) проведение обряда "Восхваление Алтая";
- 3) завершающий (финальный), соблюдение запретов ("*жарабастар*", "*бай тудары*").

Как и в летних молениях в подготовительный период организацией и проведением обряда занимался круг (*курее*) людей, которым руководил "*жарлык*" или "*неме билер кижик*". Среди членов *курее* также обговаривались основные моменты проведения предстоящего обряда и распределялись роли организаторов обряда: готовился *сан / тагыл* - жертвенник, готовились молочные и мучные продукты, выяснялся состав исполнителей молитвенных песен - *шабычы*.

При проведении обряда "Восхваление Алтая" в желтую листву ("*Сары бурдин мургуули*"), который проводился в 1999 году 25 сентября в долине Шумар, недалеко от с. Кулады Онгудайского района, контингент собравшихся представляли не только сельчане близлежащих сел, но и прибывшие из разных районов республики, а также г. Горно-Алтайска, так как в связи

с возрождением традиционных обрядов стало практикой объявлять через местную газету о проведении молений в той или иной местности.

До проведения моления, на этом месте предварительно соорудили тагыл из плоских камней между берёзами натянули тонкие верёвки (*жибек*) из овечьей шерсти приготовили место для разжигания огня, дрова.

Проводящим обряд был приглашен местный житель, известный на Алтае исполнитель благопожеланий Э.К. Ямаев. Из *курее* ему в помощники были назначены: Борбошев Кумдус, Данил Аилдашев, Сергей Кыныев- все из рода тоолос. Им также помогали женщины - *жарлыкчы*: Ерохонова О.К., Тундинова А.А.- из рода майман, Антонова Н.Н. из рода кыпчак.

Как принято, восхваление Алтая он начал с окропления огня. Текст благопожелания огню во многом схож с текстами поклонения огню. Текст начинается с традиционного восхваления огня, затем параллельно совершаемым ритуальным действиям (в колелопоклоненном состоянии поклоны с молитвами, подношение угощений) произносятся тексты с их поэтическим описанием:

*Жалар одым ,  
Кайрако - он, баш болзын!  
Одус башту от - энем,  
Озогыда бай - энем,  
Кайрако - он , баш болзын!  
Ар жалынду Бай- энем,  
Кайрако-он баш болзын!  
Отура тужуп мургудим,  
Онон ары бажырдым,  
Кайрако - он, баш болзын!  
Алтайымнан алганым,  
Албатымнан тапканым,  
Аржанынан амзагар жалыным.  
Кайрако-он, баш болзын!  
Кайрако-он, баш болзын!  
Чо - ок! - дедим.  
Перевод:  
Полыхающий мой огонь,*



Кайрако-он (Божество), преклоняем головы!  
 Тридцатоголовая моя мать- огонь,  
 Издревле освященная моя мать,  
 Кайрако-он, преклоняем головы!  
 С чистым пламенем моя Священная мать,  
 Кайракоон, преклоняем головы!  
 Присев, я помолился,  
 Потом поклонился  
 Кайрако-он, преклоняем головы!  
 С чистым пламенем моя Священная мать,  
 Кайрако-он, преклоняем головы!  
 Присев, я помолился  
 Потом поклонился,  
 Кайрако - он , преклоняем головы  
 То, что я у моего Алтая собрал,  
 То, что я у моего народа нашел,  
 С той стороны попробуйте  
 Кайрако-он , преклоняем головы!  
 Кайрако-он, преклоняем головы!  
 [7].

Затем исполнитель, продолжая совершать окропление и угощение огня, как бы повторяет тот же текст благопожелания, но в нем присутствуют перестановки предложений, добавления других строк:

*Алтайымнан алганым,  
 Албатымнан тапканым,  
 Кайрако-он , баш болзын!  
 От- энэзи, амзап жадар,  
 Кайрако-он баш болзын!  
 Алтын башту От- энэ,  
 Азыгыда кин-энэ,  
 Отук ташту от- энэ,  
 Озогыда Бай- энэ  
 Кайрак-он, баш болзын!  
 Отура тужуп мургудим,  
 Онон ары бажырдым,  
 Айлана согуп мургудим,  
 Ар Талынга бажырдым,  
 Кайракоон, баш болзын,  
 Куску турган јерине.  
 Јаскы турган јерине.*

Перевод:

То, что я взял у моего Алтая,  
 То, что я взял у моего народа  
 Кайракоон, головы преклоняем,  
 Мать-огонь, пробуйте,  
 Кайрако-он, преклоняем головы!  
 Золотоголовая мать- огонь,  
 С древности мать, которая отрезала пуповины,  
 Владеющая камнем- огнем мать-огонь.  
 С древности Священная мать,  
 Кайракоон, преклоняем головы,  
 Присев, я помолился,  
 Потом поклонился.  
 Покружившись, помолился,  
 Чистому пламени я поклонился,  
 Кайрако- он, преклоняем головы!  
 Месту, где осенью стоял,  
 Месту, где весной стоял [7].

В этом тексте уточняется животворящая роль огня: это мать, которая отрезает пуповины детей, это та, которая дарует огонь.

После обряда почитания Э.К. Ямаев начинает освящать окружающие вершины гор: окропляет их молоком, приготовленным чаем, продолжая исполнять текст благопожелания.

При продолжающемся исполнении благопожелания повторяются отдельные фрагменты предыдущих текстов, но в то же время появляются новые акценты сакральных подтекстов. Так, к общему угощению приглашаются не только духи, но и другие звери Алтая: косули, лисицы. Появляются новые эпитеты и метафорические образы Алтая, фрагментом вклинивается обращение матери - огню, с определяющими его характеристиками. В тексте также называются новые ритуальные действия, которые звучат не столько как строки благопожелания, а сколько обращения участникам обряда: "Все поклонитесь, Кайрако- он, головы преклоняем! Косы свои погладьте!", так как следящие за проводящим обряд вслед за его призывами начинают исполнять ритуальные действия: исполнять поклоны, а женщины совершают молитвенные жесты: поглаживать волосы. В тексте даются новые определения духам гор и Алтая: "Знающие как начинать ханы, Начинающие старейшины". Через эти определения проводящий обряд как бы страхует себя от ошибок и настоящими проводниками обряда называет самих духов.

В финальной части проведения обряда Э.К. Ямаев, окропляя окружающие вершины и священные объекты под общим определением: "Алтайдын кокси" ("Душа Алтая"), произносит заключительные слова, в которых имеются уточнения названия вершин: "Кадын болгон Алтайыс" ("Наш Алтай в Катунь"), "Кайрако-Оозы Алтайыс" (Наш Алтай - Устье Каракола). В этой части благопожелания испрашивается благословление для всего народа и Алтая. Затем все участники обряда вслед за проводящим над освященным огнем стали по кругу размахивать принесенные ленточки, таким образом их "очищая", потом называли свое имя и род, место, откуда приехали, и стали привязывать их на растянутые между деревьями веревки. Кто принес с собой продукты также от имени своей семьи "угощали" огонь.

Заключительной процедурой в части молений все участники вслед за проводящим обряд по три-четыре раза обходят сооруженный жертвенник, в молитвенной позе сложенными руками.

После проведенных обрядовых молений было проведено ритуальное угощение участников обряда, местом коллективной трапезы была выбрана поляна, которая находилась ниже от места моления, недалеко от речки. Кроме пищи (мясной бульон - кёче, чай с молоком), предложенной организаторами, все выложили принесенные с собой продукты на расстеленные скатерти (клеенки) и сели кругом. После неторопливой трапезы все убрали мусор, потушили костры, на которых готовилась еда, и поехали домой [7].

Таким образом, нами описаны осенние обрядовые моления, посвященные восхвалению Алтая, этапность структуры их проведения, сопровождаемые тексты благопожеланий. Научная новизна статьи заключается в том, что обряд "Восхваление священного Алтая" впервые изучается в комплексном сочетании анализа проблем с описанием масштабных календарных обрядов почитания территории проживания этноса в тесной связи с его фольклорным вербальным выражением, а также делается попытка изучить и современные процессы по реконструкции их древнейших основ. В подобном изучении обрядовый фольклор, посвященный осенним молениям Алтая еще не было предметом самостоятельного исследования.

#### Библиографический список

1. Катанов Н.Ф. Хакасский фольклор. // Образцы народной литературы тюркских племен Южной Сибири. Т. IX. - СПб, 1907. - Абакан, Красноярское кн. изд., 1963.
2. Каруновская Л.Э. Представления алтайцев о Вселенной. // СЭ, 1935, № 4-5.
3. Куулар Д.С, Н.Ф. Катанов и тувинский фольклор. // Уч. зап. ТНИИЯЛИ, вып. X. - Кызыл: Тувинское кн. изд., 1963.
4. Михайлов Т.О. О некоторых параллелях в мифологии бурят и тюркских народов Сибири. // Мифология народов Якутии. - Якутск, Якутский филиал СО РАН СССР, 1980.
5. Новик Е.С. Обряд и фольклор в сибирском шаманизме. Опыт сопоставления структур. - М.: Наука, 1984.
6. Каташ С.С. Алкыш сос (благопожелание) - древний жанр алтайского фольклора. / Улагашевские чтения. - Горно-Алтайск, 1979, вып. 1.
7. АРФ (Архивные материалы Республиканского Центра народного творчества) - № 5.

Статья поступила в редакцию 09. 09.10

УДК 821.512.31

*Г.Ц.-Д. Буянтуева, асп. БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: buyan1984@yandex.ru***КАРТИНА МИРА И ЕЕ ТРАНСФОРМАЦИЯ В РОМАНЕ А. АНГАРХАЕВА "ВЕЧНЫЙ ЦВЕТ"**

Данная статья посвящается исследованию прозы известного писателя, одного из классиков бурятской литературы, где рассматриваются актуальные проблемы современного литературоведения. В ней дан художественный анализ ряда существенных качеств бурятского национального характера.

**Ключевые слова:** бурятская литература, современная литература, критика, картина мира, трансформация, национально-культурная модель мира, черты традиционного бурятского характера, национальный характер.

В бурятской литературе XX века Ардан Ангархаев занимает особое место. Его писательская биография началась в 1960-е годы, охватывает хронологические этапы бурятской литературы XX века вплоть до сегодняшних дней. А. Ангархаев начал свой литературный путь в конце 1960-х годов созданием лирических стихотворений, а с конца 1970-х одновременно начинает активно писать прозу. Становление творческой личности А. Ангархаева-прозаика приходится на 1970-е годы и формируется в русле литературного процесса, который отличается усилением нравственно-этических и стилистических исканий, обращением к истокам, возрождением художественных традиций.

Осмысление исторического опыта уходящего столетия, анализ причин этнических конфликтов, переоценка внешнеполитических реалий современного мира возродили интерес к проблеме национального характера и национального менталитета.

В последние годы понятие "картина мира" еще несколько лет назад, казалось бы утратившее актуальность, вновь возвращается в научный оборот. Дело в том, что постмодернистские тенденции в культуре, характерные для конца XX века, не поддерживают системное видение мира, а, напротив, ориентируют на редукцию сложных явлений к простым. Картина мира, безусловно, предполагает системное, интегрированное видение мира, поиск в мире определенного "сюжета", другими словами, определенных оснований и принципов, лежащих в основе построения целостного образа мира.

В рамках нынешней глобализации и информатизации со стороны общественного запроса происходит возрождение интеллектуального интереса к проблеме картины мира, что свидетельствует о постепенном возвращении рефлексивного сознания к классическим мотивам и сюжетам. Постмодернистская эпоха оставила заметный и по-своему весьма конструктивный след в современной культуре, который нашел отражение в методах и способах формирования картины мира в мировоззрении современного человека.

Исследование понятия "картина мира" как особого компонента литературоведческой науки предполагает рассмотрение картины мира в ракурсе специальных наук. О неразработанности понятия "картина мира" свидетельствует краткое ее определение: "Общая картина мира, - пишет А.Г. Спиркин, - это синтез знаний людей о природе и социальной реальности ... Создание общей картины мира - задача всех областей знания" [1, с. 375].

Принимая во внимание, что картина мира не остается неизменной на протяжении не только человеческой истории, но и имеет место сосуществование различных картин мира в одно и то же социальное время, некоторые авторы пытаются связать содержание картины мира с социометрическими характеристиками. Г.Д. Гачев полагает, что картина мира является конкретно-историческим феноменом, поэтому согласно Г.Д. Гачеву, картина мира, например, религиозная, имеет национальные, конкретно-исторические формы, которые делают ту же религиозную картину мира многогранной и многомерной, в зависимости от национальной и культурной включенности и не имеет никакого сходства с монолитным [2].

Следует особо подчеркнуть, что картина мира формируется в мыслях человека, но, сложившись в определенный образ, она является средством бытования наших представлений, а, следовательно, детерминирует ориентации человека в мире, направленность и характер его целесообразной деятельности.

Считается, что для существования картины мира какой-либо науки, необходимо два условия: во-первых, картина мира должна отражать определенный срез универсума, отображать его со стороны какой-либо формы движения материи, во-вторых, она должна иметь соответствующие средства для выполнения этой задачи - универсальные категории, позволяющие с позиций данной науки описать и объяснить объекты реальности.

Таким образом, картина мира является совокупностью мировоззренческих знаний о мире и человеке в нем, она чрезвычайно сложна и динамична, состоит из бесчисленного множества диалектически преобразующихся закономерностей. Если и можно сравнить эту картину с каким-либо материальным отображением, то, пожалуй, лишь с голографическим изображением, которое позволяет видеть изображенное со всех сторон и во всех проекциях.

Понятие "национально-культурная модель мира" в наше время не может быть исчерпано содержанием природы, материальной базы, духовной культуры [3]. Национальная концептосфера складывается из совокупности индивидуальных, групповых, классовых, национальных и универсальных концептов, то есть концептов, имеющих общечеловеческую ценность. К числу универсальных относятся такие базовые концепты, как родина, мать, семья, свобода, любовь, вера, дружба, на основе которых формируются национальные культурные ценности, а также такие фундаментальные универсальные, как время, пространство, причинность и т.д. Именно наличие общих, универсальных концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на собственное видение мира.

Национально-культурная модель мира, которая представляет собой совокупность концептов, являющихся базой национального мышления, включает как универсальные, так и национально-специфические концепты. При этом универсальные концепты могут приобретать национальные признаки.

Известно, что каждый автор в своих произведениях рисует определенный образ модели мира. Любой субъект, будучи автором какого-либо высказывания, моделирует ту или иную картину мира.

Мы можем говорить об образах национально-культурной модели мира, которые воссоздаются в произведениях таких бурятских писателей, как Х. Намсараев, Ц. Дон, Ж. Тумунов, Д.-Р. Батожабай, А. Бальбуев и др. В бурятской прозе национально-культурная модель мира предстала духовно цельным и убедительным, благодаря мастерству талантливых писателей, в том числе и А. Ангархаева, которому удалось продолжить создание образов национального мира, показать эволюцию духовного развития своих героев в отдельных его проявлениях.

Национально-культурная картина мира, созданная бурятским прозаиком Арданом Ангархаевым, представляет собой сложное единство различных граней и противоположностей. В своих произведениях Ардан Ангархаев изображает современное состояние народа, их стремление к постижению нового.

Описания природы способствуют созданию картины мира в романе. Картины природы - один из существенных элементов художественного повествования.

В данном художественном произведении цвет не только способствует созданию художественной образности. Вечность его зелени несет глубокую смысловую нагрузку, олицетворяя веч-

ность времени и жизни. Национальная специфика проявляется и в самом эпитете "Мүнхэ ногоон хасуури", характеризующем явление по цвету, который напоминает цвет Зеленой Богородицы (Ногоон Дара Эхэ). Неслучайно образ этого дерева, вырастая до образа символа, стал названием романа.

Совокупность знаний о мире, их социальные проблемы представлены следующими героями романа Таряаша, Цезарь, Гомбожап и многими другими образами молодежи. Также нравственные проблемы решаются стариком Шаралдай и двадцатилетней девушкой Хандой, которые стремятся не портить, прежде всего, свое имя, взаимоотношения между молодым поколением и пожилыми людьми [4]. Поэтому концепты времени и пространства исчерпываются понятием генетического кода, то есть действия, совершенные человеком при жизни, всегда останутся в роде того человека.

У бурят под влиянием уклада жизни сформировалась такая черта национального характера, как умение обращаться с домашними животными, более того, способность понимать их. Во многом через раскрытие этого качества осуществляется автором индивидуализация образа Шаралдая.

Односельчане знают, что Шаралдай очень любил животных, заботился о них. Дэбшэн вспоминает, что отец даже беседовал с порученными ему быками. Разлука с любимым делом изменила его: с тех пор Шаралдай похудел, почернел, работал спустя рукава, молчалив стал. Любопытно, что здесь объектом художественной идеализации становится такое животное, как бык. Мы привыкли к тому, что в произведениях литератур народов, чья жизнь связана с животноводством, безусловно, бык - животное красивое и благородное.

А. Ангархаев ярко показал и такие черты традиционного бурятского характера, как степенность, созерцательность, склонность к размышлению, в определенной мере связанные с влиянием буддийской традиции. Носителем этих качеств является Аюша, в раннем детстве отданный в дацан, постигший секреты врачевания у знаменитого эмчи-ламы. Он лечит травмами, проходит мысленный круг сопереживания с больным, стремясь вылечить не только тело, но и душу человека.

Размышление стало привычкой, внутренней потребностью Аюши. Особенно много он думает над проблемами нравственности, истоками зла. В его устах убедительно звучит сравнение жизни человека с постройкой субургана. "Субурган еще издали будет сиять, напоминать людям, для чего он сооружен".

Аюша живо интересуется естественными науками. При этом он стремится совместить полученные в дацане знания с новейшими открытиями науки. Он приходит в восторг от объяснения Дэбшэном Восьмеричного пути взаимодействия частиц, который назван термином буддийской философии, обозначающей восемь добродетелей, избавляющих человека от страданий.

В лице доктора Аюши выведен тип национального характера, одержимый жаждой познания, не потерявший, несмотря на тяжелые испытания, интерес к жизни. Он философски принимает удары судьбы и даже считает себя удачливым человеком, потому что уцелел на войне, у него есть сын, внуки. Эта его черта истекает не только из учения буддизма, но и из здравого смысла, присущего народному мироощущению.

В образе Шаралдая подчеркнуты такие качества, как любовь к природе, забота о детях, высокая нравственная требовательность. Показано, что эти качества противостоят таким каче-

ствам национального характера, как излишняя замкнутость, даже скрытность, стремление ничем не обнаружить своих истинных чувств и побуждений, даже самых благородных.

Трансформацию в новых общественных условиях можно рассмотреть на примере образов представителей младшего поколения, из которых наиболее подробно обрисованы писателем Таряаша, сын доктора Аюши, Дэбшэн и Бадмаха, сыновья Шаралдая.

Ответственность за свой род, присущая старшему поколению героев романа, в Дэбшэне проявляется слабо, лишь в позднем осознании вины перед Шаралдаем. А у Бадмахи это проявляется лишь в воспоминаниях о гордости и счастье, переполнявших его, когда у него родился сын. Он не признает одну из основных ценностей национальной и общечеловеческой морали - доброе имя. Бадмаха - по существу денационализированный характер: утративший национальные ценности, он не приобщался к какой-либо культуре.

Определенный оптимизм, надежда на дальнейшее ее развитие лучших черт традиционного характера в современных условиях дает образ сына доктора Аюши, механизатора - Таряаша.

В отличие от Дэбшэна и Бадмахи Таряаша - на редкость целеустремленный и цельный человек. Еще в школе ребята говорили, дразнили его "рабочим и колхозником", но втихомолку завидовали его способностям, трудолюбию, смекалке, умению быть полезным.

Если в образах Дэбшэна и Бадмахи прослеживается ослабление многих важных черт национального характера, то в лице Таряаши представлен продолжатель традиций предшествующих поколений, достойный преемник лучших свойств бурятского народа.

"Вечный цвет" - это одно из немногих произведений в бурятской литературе, где остро ставится тема совести, вины человека. В нем явственно звучит авторская тревога о каком-то неблагополучии в нашей жизни, изломанности человеческих судеб.

А. Ангархаев создает особый, имеющий свою атмосферу, свои краски, свои законы мир. Он сумел отразить реальность в такой яркой и своеобразной картине.

Человек для А. Ангархаева - это всегда тайна, всегда сомнение, раздвоение. Судьба ангархаевского героя прослеживается как судьба людей, находящихся в постоянном поиске вечных истин жизни. Он может быть разным: и хорошим, и плохим. Очень характерен для автора герой рефлексиирующего типа - Дэбшэн [5]. Мы чувствуем внутреннюю состоятельность Дэбшэна, его мужество, но он до ущербности тяготеет собой, своей "лишностью".

Таким образом, исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод, что в романе А. Ангархаева "Вечный цвет" дан художественный анализ ряда существенных качеств бурятского национального характера. На примере двух поколений героев романа нами показана преемственность этих качеств, а также их трансформация в новых социальных условиях.

В целом роман А. Ангархаева построен на буддийской мифологии о перерождении человека в другие существа, о его способности перевоплотиться. Главная мысль романа - поиск вечного в жизни, способность человека перевоплощаться нравственно. В нем есть и другие образы, созданные на народном мировосприятии. Роман в целом богат национальными образами мира, создающими фольклорно-этнографический контекст в произведении.

#### Библиографический список

1. Спиркин, А.Г. Мировоззрение. - М., 1983.
2. Гачев, Г.Д. Наука и национальные культуры: Гуманитарные комментарии к естествознанию. - Р-на-Д: Феникс, 1992.
3. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. Евразия - космос кочевника, земледельца и горца. - М., 1999.
4. Ангархаев, А.Л. Мүнхэ ногоон хасуури. - У-У.: Бурядайн номой хэблэл, 1982.
5. Балданов, С.Ж. Вершины писателя: о творчестве А. Ангархаева. / Буряад Үнэн // У-Ү.: Буряад Үнэн, 2001. - 15 ноября.

Статья поступила в редакцию 09.09.10

УДК 398 (=512.31)  
ББК 82.3 (2 Рос=Буря)

*Л.Ц. Санжеева, канд. филол. наук, доц. кафедры перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: lsanzhe@mail.ru*

## ОСОБЕННОСТИ БУРЯТСКО-АНГЛИЙСКОГО ПЕРЕВОДА ФОЛЬКЛОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В работе изучен опубликованный вариант бурятского эпоса "Абай Гэсэр хүбүүн", переведенный с бурятского языка на английский. В центре внимания - трудности и способы перевода данного фольклорного произведения с учетом различий двух языков, а также этнокультурного содержания текста. Были выявлены семантические, морфологические, синтаксические, стилистические, смешанные переводческие трансформации и дана их интерпретация.

**Ключевые слова:** эпос, переводческие приемы, этнокультурный характер, межъязыковое взаимодействие, адекватность перевода, языковое соответствие.

Перевод приобретает все более важное значение. Он является одним из основных механизмов межкультурной коммуникации. Цель переводчика - воссоздать текст, не уступающий оригиналу по эстетическому и художественному воздействию на читателя.

Проблеме художественного перевода посвящено много исследований интралингвистической направленности: перевод рассматривается как деятельность по перекодированию текста, грамматическим трансформациям или поиску общих сем в содержании оригинального текста и переводного варианта; перевод рассматривается и как семантический процесс, опосредованный влиянием различных факторов как языкового, так и неязыкового свойства. Особое внимание уделяется культурной составляющей художественного перевода (его культурно-трансляционной функции). Перевод является элементом межкультурной коммуникации. Интересны исследования герменевтической направленности, где основную роль играет интерпретация, и прагматически ориентированные исследования, где доминантой переводческой деятельности является коммуникативная установка автора оригинала. Процесс перевода состоит из трёх основных этапов: понимание, интерпретация, воссоздание текста средствами другого языка [1].

Особый интерес и трудности вызывает перевод текста, при котором происходит взаимодействие между неродственными языками. В этом случае наблюдаются существенные различия в плане их языкового содержания, формы, перевода. К таковым относятся английский и бурятский языки. Последнему присущи черты, не типичные для английского языка. На грамматическом уровне это - опущение главных членов предложения: подлежащего, сказуемого, дополнения; более частая местоименная замена имен существительных, разнообразные функции частей речи, инвертированный порядок слов. Наиболее своеобразны парадигматико-синтагматические отношения, типичные для бурятского языка, но отсутствующие в других языках, включая английский. Среди других отличительных свойств можно назвать гипонимогиперонимические отношения, конверсивность понятий, разные виды причастий, многие из которых отсутствуют в английском языке, обилие текстосвязующих средств (наличие ярко выраженной логики-смысловой сетки). Все перечисленные явления вызывают трудности перевода, тем не менее, все это может быть транслировано на английский язык, хотя иногда требуются определенные усилия. Несмотря на различия бурятский и английский языки обнаруживают сходные черты. Во-первых, это грамматическое выражение завершенности (Perfect) и незавершенности действия (Non-Perfect или Progressive). Но в целом в процессе перевода текстов с одного из этих языков на другой необходимо использовать соответствующие преобразования для адекватной передачи смысловых отношений.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью освещения проблем межъязыкового взаимодействия. Любой профессионально выполненный перевод включает в себя целый комплекс переводческих трансформаций, тем более, когда речь идет о неполной общности исходного и переводящего языков. Бурятский улигер "Абай Гэсэр хүбүүн" и его перевод-

ной вариант "Abai Geser the Mighty" [2, 3, далее в скобках указаны номера строк из обоих вариантов текста] не становились предметом специального анализа, а именно с точки зрения переводческих трансформаций, использованных при передаче текста с бурятского на английский язык, интерпретации способов перевода. Методологической основой исследования послужили труды известных лингвистов А.Д. Швейцера, Я.И. Рецкера, В.Н. Комисарова, А.В. Федорова, Л.С. Бархударова, Е.В. Бреуса, Т.А. Казаковой.

В данной работе впервые рассмотрены переводческие преобразования, использованные при передаче на английский язык бурятского эпического произведения "Абай Гэсэр хүбүүн" (более 300 страниц), записанного от сказителя Маншуда Имегенова известным собирателем-фольклористом Ц.Ж. Жамцарано в 1906 году и опубликованного в 1995 году в Москве вместе с переводом на русский язык, комментарием и статьями. В бурятско-английском переводе улигера "Абай Гэсэр хүбүүн" использованы лексические (транслитерация, смысловое уточнение, добавление, опущение и др.) и грамматические (восстановление отсутствующих элементов, чаще всего подлежащего, сказуемого, дополнения, изменение порядка слов в предложении) замены, также выявлены некоторые технические приемы перевода.

В теоретическом плане работа представляет типологический интерес, позволяя выявить и далее подробно рассмотреть общие для двух языков явления. Исследование показало, что применение различных видов преобразований (выявленных ранее при переводе с русского на английский и с английского на русский язык) вполне целесообразно при переводе эпических произведений с бурятского языка на английский. Вместе с тем, подобный перевод имеет ряд специфических черт, учет которых достигается умением адекватно применять переводческие трансформации. Последнее во многом зависит от переводчика, который должен в равной степени владеть как исходной, так и переводящей культурами с тем, чтобы обеспечить правильное понимание текста воспринимающей строной.

Особое место в эпическом ономастиконе занимают реалии-топонимы. Многочисленные имена небожителей эпического пантеона обычно транслитерируются. Приведем лишь несколько примеров: Атаа Улан - Ata Ulan, Заяан Саган - Zayan Sagan, Зарлиг Саган - Zarlig Sagan, Малзан Гурмэн - Malzan Gurmen и т.д. [2; 3].

В ходе анализа текста были выявлены случаи калькирования, сопровождающиеся некоторыми трансформациями: изменение суффиксов и окончаний, падежных форм. Русские кальки, появившиеся в бурятском языке в более позднее время вследствие установившихся контактов между двумя народами и изредка встречающиеся в бурятском эпосе, переведены на английский язык следующим образом:

урмахяр (строка 187) - в рубашке (с.187) - in a shirt (с.187), собоор (с.1818) - собор (с.1819) - cathedral (1819), бүүд (2286) - пуд (2288) - pood (2288) (16.38 kg), сүүдхэ (3398) - сутки (3398) - day and night (3398), бээжиин (3563) - печь (3566) - stove (3566), шумдаан (4223) - чемодан, сундук (4223) - chest (4224), алаабхи

(4840) - лавка (4840) - shop (4840), аряд (3705) - ряд (3705) - line (3705), үйлэнсүй (3705) - улица (3705) - street (3705) [2, 3].

Иногда при переводе приходится производить уточнения. Урда ехэ ашаагаа Урьягшин түлхэн унагаабал, урда уулайн барагтай Оглойжо хэбтэбэл. Хойто ехэ ашаагаа Хойшон түлхэн унагаабал, Хойто уулайн барагтай Оглойжо хэбтэбэл (4016-4023) - Передние большие вьюки толкнул и свалил впереди [коня], [свалившись], они возвышались, словно гора спереди; Задние вьюки большие толкнул и свалил позади [коня], [свалившись], они возвышались, словно гора сзади (4016-4023) - The big front pack-loads He pushed and damped them in front of the horse, Having been thrown down they were heaping up like the hill in front of him, The back pack-loads He pushed and dumped to the back of the horse, Having been thrown they were heaping up like the hill behind (4016-4023). Уточнение при переводе данного отрывка обусловлено этноспецифическим содержанием текста. Буряты обычно соскакивают с коня с левой стороны. Поэтому передние вьюки были сброшены вправо от головы коня и лежали на земле где-то с передней (южной) стороны, задние вьюки были сброшены влево от головы коня и лежали с задней (северной) стороны.

Другой интересный пример с применением упомянутого приема: басагам (4226) - сынок (4226) - sonnie (4226). Раньше буряты мальчиков иногда называли *девочками* - *басаган* в качестве оберега от злых сил, чтобы с ними ничего плохого не случилось. Сын почитался как будущий глава и защитник рода.

В следующем примере произведено добавление дополнения "обоих", "them both", которое зачастую отсутствует в бурятском высказывании:

Гальалжа орхибол [3502] - И [обоих] сожгли [3502] - And burned [them both] (3502). В переводе показано, что сожгли их обоих, как Галхан Нурмана, так и его коня, согласно неписанной традиции, поскольку конь олицетворял мощь хозяина.

В английском языке часто в качестве сказуемого употребляются такие широкозначные глаголы, как be, have, get, take, give, make, do, come, go. При переводе на русский и бурятский языки предпочтительнее использовать глаголы с более узким конкретным значением. Английский широкозначный глагол (гипероним) is - находится переводится на русский и бурятский словами (гипонимы) сидит, лежит и нууна, хэбтэнэ, имеющими более узкое, но конкретизированное значение. В бурятском эпосе "Гэсэр" словам гэшхүүлхэ - заставлял идти, галаюлха - пускать лошадь медленным шагом при переводе на русский язык может соответствовать слово направлять (коня): Гэрхэхэн тээшэ гэшхүүлбэ, газар тээшэ галаюлба. - К своему дому направил коня, на родину свою направил коня.

Вообще, при переводе следует учитывать явление гипонимии, достаточно часто встречающееся в бурятском языке. Слова с видовым значением по отношению друг к другу можно назвать для краткости эквонимами. Так, "сын" и "дочь" по отношению к слову "ребенок" являются гипонимами, а "ребенок" по отношению к ним является их гиперонимом, "сын" и "дочь" по отношению друг к другу - эквонимы или эквонимические слова. Наличие разных родовых наименований понятия "дети" (үри, үхибүүд) говорит о важном значении, которое придавалось потомству, самопроизводству у бурят: басаган хүбүүн хоороо - своих дочку и сына (their own daughter and son); басаган хүн балшархаан, хүбүүн хүн хүбшэргэһүү - хорошую девушку видно с младенчества, хорошего парня - с пуповины (силы) - one can tell a good girl from childhood, one can tell a good fellow from his navel.

В некоторых случаях при переводе использовано такое преобразование, как модуляция, которую иначе можно назвать смысловым развитием. Тэрэ хани дайхам - Тэрэ хани юмэмни Хайша ошхо бэлэй? (126-128) - Как же быть мне [теперь] с этой битвой моей - с этим делом моим? (126-127) - So what am I to do About the fight, About this affair of mine? (126-127). Выражение Хайша ошхо бэлэй?, дословно означающее "Куда идти теперь?", фактически подразумевает "Что же теперь делать? Как быть с ...?". На английский язык оно переведено So what am I to do? (Что же мне делать? Что теперь я должен делать?), то есть, преобразована внутренняя форма этого фрагмента, чтобы достичь смыслового соответствия.

хуран суран байбал даа (5082; 330) - Стал спрашивать - распрашивать [Гэсэр] - (5082; 330) - kept asking [Geser] - (5082; 330). хуран суран - выражение, означающее повторяющееся, неоднократное действие, на английский язык оно передано герундильным оборотом kept asking, которое также означает повторяющееся действие. Здесь также произведено смысловое развитие.

Исследование бурятского эпоса выявило применение смешанных переводческих трансформаций, например, лексико-семантических. Остановимся на некоторых из них.

Хүнжүл (113) - одеяло (113) - fur blanket (113). При переводе добавлено слово fur - меховое, чтобы не перепутать с шерстяным или стеганым одеялом. Такие одеяла шили из нежного меха соболя, из пушистой овчины, поэтому они назывались *мягкими как печень*.

Үзүүрхээн үнхэжэ байнал даа, Захааан зальжа байнал даа ... (169-170) - хватает подряд, глотает подряд (169-170) - Snaps and grabs, swallows in a row all that comes across (168-170).

Үзүүрхээн означает "с верхушки", захааан - "с краю; подряд; без разбора". Эти слова обусловили текст перевода, они помогли найти соответствующие смысловые аналоги.

Отгоргой минган саган бурхан (274) - Тысяча светлых небесных бурханов (275) - The thousand fair celestial burkhans (275). Слово саган (белый) имеет значение светлый, чистый, ясный, то есть fair. Такой перевод соответствует смыслу этого слова в данном лексическом окружении.

Абай Гэсэр хүбүүн (3116) - Абай Гэсэр Могучий (3116) - Abai Geser the Mighty (3116). Слово "Абай" переводится как "батьюшка, почтенный" и показывает уважительное отношение к человеку почтенного возраста. Слово "хүбүүн" имеет много значений: сын, мальчик, парень, храбрец, удалец, предводитель и др. Д.А. Бурчина и А.Б. Соктоев в "Комментариях" к переводу на русский язык эпоса "Абай Гэсэр хүбүүн" пишут: "В тех случаях, когда в эпосе речь идет о Гэсэре в младенческом возрасте, мы переводим слово "хүбүүн" как "дитя" или "малыш". Когда он мужает и превращается в могучего исполнителя-богатыря (по народным представлениям, Гэсэр - сильнейший среди всех богатырей бурятского эпоса), слово "хүбүүн" обретает дополнительный смысловой оттенок, дающий право переводить его как "могучий": "Абай Гэсэр Могучий". Поскольку в публикуемом варианте М. Имененова главный герой Гэсэр - не хан и не тэнгри, а сын тэнгри и не просто богатырь, но и единственный в своем роде могучий герой, то "х?б?н" в составе имени определяет также превосходные качества героя" [2, с. 423-424]. Исходя из этого, "хүбүүн" переведено на английский язык как "mighty" - "могучий".

Юһүн сүүдхэй [4294] - девять суток [4297] - nine days and nights [4297]. В оригинале сказителем использован русизм сүүдхэ (хотя в бурятском языке существует выражение үдэр һүни) - сутки, то есть день и ночь, которому соответствует английское day and night.

Халуу нугудаа ... (3340) - на родные луга (3341) - Into my native meadows (3341). Халуун переводится на русский язык "горячий, жаркий", но в данном случае оно имеет и переносное значение "родной, свой" ("native") в противовес слову хүйтэн (холодный) с переносным значением "чужой" ("alien").

Дуурялсажа зугаалаа даа (327) - Хором все давайте споем (327) - Let's join in and sing (327). Слово дуурялсажа переводится "подпевать, подражать"; зугаалха - "говорить, рассказывать, распевать". Это ситуативно означает поддержку сказителя, подпеть ему, чтобы он взял передышку, отдохнул. Поэтому добавлено сочетание join in - присоединяться, подпевать.

Интерес представляет перевод фразеологизмов в эпическом тексте.

Газар үрүүн ороһон (548) - [Как] сквозь землю провалился (548) - As if vanished into thin air (548). Английское as if vanished into thin air можно перевести "как будто исчез в тонком воздухе" или более образно "как будто испарился" или "как будто сквозь землю провалился". Поэтому перевод адекватен по смыслу и общему стилистическому звучанию.

Хара ехэ уһан дээрэ Урмэ байсан зугаалба (4679-4680) - На глади чистой воды Пена появилась - так долго беседовали (4679-

4680) - On the surface of pure water Foam appeared. So long they were talking (4679-4680). үрмэ переводится как *молочная пенка* (milk skin). Переводчик это слово перевел *foam* (*пена*), как будто камень вспенился.

Приведем пример смыслового перевода. Абай Гэсэр хүбүүн танай Ойгоо эхээ эрьээ лэ, Ооһороо эхэ наридаа ла - Галха Нурман хаатай Дайлалсаһаар болобо Тархин эрьюу болоол, Шуханиин бэлинтэн ошоо (4473-4479) - У вашего Абай Гэсэра Могучего Разум совсем помутился, Совсем истончилась нить [жизни] его. Пока он сражался с Галха Нурман-ханом, В голове у него помутилось, И кровь его сгустилась (4473-4479) - Your Abai Geser the Mighty has gone quite dull, The thread of his life has become thin. While he was fighting With Galkha Nurman-khan, he felt dizzy, And his blood got thickened (4473-4479). В данном отрывке использован семантический эквивалент. Он вполне адекватен, так как смысл высказывания сохраняется. Дословный перевод во всех случаях не смог бы передать его смысл. Дословный перевод или калькирование может исказить смысл.

В ходе анализа было обнаружено множество преобразований на грамматическом уровне: синтаксическое уподобление, членение и объединение предложения, грамматические замены формы слова, части речи или члена предложения. В большинстве случаев трудности и способы перевода обусловлены различиями грамматических свойств языковых единиц в бурятском и английском языках.

Рассмотрим реализацию упомянутых грамматических преобразований. Минии хани болоо хадатнай (1926) - Если вы станете моими друзьями (1926) - If you become my friends (1926). Перевод осуществлен с помощью синтаксического уподобления, когда нет необходимости менять синтаксическую структуру и её лексическое наполнение.

Встречаются в переводе примеры реструктуризации или членения предложения. Например, Басаган мэни, далан долон таһалгаяа Саа биедэ ошожо Гагурай Ногоон дүүхэйдэ Сай ухай бусалгуулжа Уужа ла унтыш таа... (5596 - 5600) - Сын мой, зайди в самую дальнюю Из семидесяти комнат, Гагурай Ногон-красавица Чаю тебе вскипит. [Чаю] выпей и ложись поспи (5596 - 5600) - My son, go to the farthest of the seventy rooms. Gagurai Nogon-beauty will make you tea. Have tea and go to bed (5596 - 5600). Здесь одно, довольно длинное предложение расчленено на три предложения. Такой перевод вполне уместен, он не искажает предметную ситуацию, которая весьма проста и не двусмысленна.

Также в переводе представлен прием объединения предложений: Уряһаан саазгай ерээд лэ Унталгай мяхай абаадажа байбай ла. - Энэ саган түрү лэ <...> Зугаалажа байтагай! Гэжэ үрүүр хэлэжэ ябалдана бэлэй лэ (5748 - 5761) - Прилетела с юга сорока На ночь мясо к себе уносила. "Пусть эта светлая свадьба <...>. Так же гуляют, пируют, Пьют архи и курят табак!" - [Вот такой] юрол сказав, она улетела (5748 - 5761) - A magpie flew in from the South And took home meat Saying such a wish: "May this fair marriage party <...>. Let them feast and enjoy themselves, Let them drink arkhí and smoke tobacco!" thus having wished she flew away (5748 - 5761). Здесь три предложения объединены в два, смысл высказывания при этом не изменился, напротив, высказывание звучит более ритмично.

Остановимся на некоторых примерах грамматических замен: замена причастия именем существительным или глаголом. Хубилжа ебэлжэ гараһан юмэ (743) - Уродом родился (743) - He was born a charmed freak (743). Хубилжа елбэжэ можно перевести как "переродившись". При переводе добавлено слово *charmed* - *заговоренный* к имени существительному *freak* - *урод* (*появившийся как каприз или причуда природы*), так как слово *ебэлжэ* входит в состав парного слова *аб жэб* - чары, магия.

Рассмотрим пример номинализации (замена имени прилагательного, причастия именем существительным). үлгүн үндүр хоёри (383) - За высью [небесной] и ширью [земной] (386) - Both the [high] sky and the [wide] Earth [386]. Слова үлгүн (широкий) и үндүр (высокий) являются прилагательными, здесь они субстантивизированы и означают земля и небо соответственно, но все же они изначально являются именами прилагательными. При переводе они стали именами существительными: sky и earth. При

них есть эпитеты high (высокий) и wide (широкий). Такой прием не искажает смысла, тем более что данные слова обособлены квадратными скобками.

Хана байха байсаньейн Хараасааран уруугшан харуулан байбал даа, Ханааран үүдэн харуулан орхибол (3685-3687) - Все постройки со стенами [свалили] - Матицы их оказались внизу, а стены поверх них оказались (3685-3687) - All dwellings with walls [were dumped down], with the beams underneath, and the walls above them (3685-3687). Здесь видим технический прием добавления, добавлены слова *свалили*, *опрокинули*. Параллельно произведена синтаксическая трансформация, т.е. простые предложения преобразованы так, что в них появляется абсолютный (независимый) причастный оборот: with the beams underneath, and the walls above them.

...гэжэ Табиһалан бизэбди (460-461) - С тем [ведь] и отправили, кажется (461) - With that we sent you down, didn't we? (461). Бизэбди (биизэ) - эта частица, которая показывает подтверждение и переводится на русский язык "ведь, конечно". На английский язык она справедливо переведена посредством расчлененного (разделительного) вопроса (a tag question): "With that we sent you down, didn't we?"

Шашхаж уйлажа ошоо (797) - Заплакал он, заревел (797) - He burst out crying and howling (797). Переход из одного состояния в другое в бурятском тексте осуществлен с помощью слова *ошоо*, в английском предложении это выражено словами *burst out* и герундием. В русском языке этот переход актуализируется с помощью приставки *за-* перед основной глагола.

Ара гэрэн баруун хани урайгша Хаана ханхан харгуяар Ханхилзаса дугшуулба (3250-3251) - На юго-запад от дома Рысцою пустился, [снаряженьем] звеня, По богатырской славной дороге (3250-3252) - To the south - west of his home He rode at a trot, with his weapons clicking, Along the bogatur good road (3250-3252). Выражение ханхилзаса дугшуулба - rode at a trot, with his weapons clicking переведено при использовании абсолютного (независимого) причастного оборота with his weapons clicking, а также проведена конкретизация, т.е. добавлено слово "доспехи".

Хүлэгээ ундаалаал үгэй... (3262) - Скакун свою жажду не утолял (3262) - No racer had ever drunk when thirsty (3263). Выражение "утолять жажду" переведено "drink when thirsty". Это распространенный способ перевода, когда на первое место выходит следствие, сопровождаемое причиной или, наоборот, то есть, происходит смена отправной точки.

Амалша үгээ юмэй хая мүнүү амалба байна ла, Хэлши үгээ юмэйи хая мүнүү хэлэбэ ла! (4748-4751) - Неизрекаемое только что Он изрек, Непроизносимое только что Он произнес (4748-4751) - What cannot be uttered He has just uttered, What cannot be pronounced He has just pronounced (4748-4751). Выражения "Амалша үгээ юмэй" и "Хэлши үгээ юмэй", переданные посредством причастных оборотов, переведены номинативным придаточным предложением, сохраняющим смысл оригинальных текстовых фрагментов, а именно: What cannot be uttered (то, что нельзя изречь или неизрекаемое) и What cannot be pronounced (то, что нельзя произнести или произносимое).

В бурятском языке своеобразны парадигматико-синтагматические отношения. Так, в рассмотренном улигере, встречаются отрезки высказываний, где нарушаются принципы парадигматики и синтагматики, ранее установившиеся в лингвистической науке. Встречаются конструкции, где группа словоформ одного слова, например, глагола *ябаха* (идти, ехать; go, walk) с разными категориальными значениями дается в синтагматической последовательности, что не характерно для европейских языков. Оборот *Яба ябаһаар ябажа*, состоящий из глагола в повелительном наклонении *яба*, продолжительного деепричастия *ябаһаар*, соединительного деепричастия *ябажа*, в плане содержания означает действие в процессе. Примыкающее к этому обороту на уровне синтаксического параллелизма выражение *Ошо ошоһоор ошоо*, также состоящее из глагола в повелительном наклонении *ошо*, продолжительного деепричастия *ошоһоор*, но глагола в прошедшем времени *ошоо*, передает завершившееся действие в процессе.

Мы наблюдаем здесь различные грамматические категории слова *ябаха*, разные его словоформы. Парадигматические отно-

шения в большинстве языков означают отношения в плане или...или, т.е. не могут встречаться в рамках одного отрезка высказывания или синтагмы, т.е. в плане и...и. Здесь же переплетаются парадигматико-синтагматические связи, иными словами мы наблюдаем определенный парадигматический ряд слова ябаха в одной синтагме, т.е. на синтагматическом уровне. То же самое справедливо для слова ошохо" [4, с. 62].

Попытаемся дать приблизительный перевод приведенных выше строк.

Яба ябахаар ябажа,  
Ошо ошохоор ошообо.  
Шагая - шагая [без остановки],  
Совсем ушёл [из виду].

Подобные лексико-синтаксические обороты или конструкции вследствие такой последовательности словоформ одного слова приобретают эмфатический характер, речь становится эмоционально окрашенной. Действие приобретает характер процессуальности, непрерывности, завершенности. Повествование выразительно, ритмично, мелодично. Выделено несколько групп, среди которых наиболее многочисленной является группа, скомпонованная по признаку интенсивности действия. Затем идет группа, в которой главным признаком является способ образования, а именно, сочетание "имя существительное + глагол". Третье место занимают фразы, в которых отражена настоятельность осуществления действия. Представлены выражения, обозначающие качество, степень и образ действия. Есть фразы, имеющие в своей основе звукоподражательные элементы. Встречаются словосочетания, показывающие длительность действия, а также материал, из которого сделан объект действия.

Далее следуют лексико-грамматические преобразования, например, антонимический перевод. Энэ хайхан хүүрийми Орхигогүй хадаа (строки 2510-2511), переведенные на русский язык как "Если вы не отступитесь От моих заветных слов". В данном примере произведена перестановка строк, которая не препятствует сохранению смысла, на английский язык переведены следующим образом: If you follow Those cherished words of mine. Здесь использован антонимический перевод, вместо слова орхигогүй - буквально: не бросишь, употреблен его антоним follow - следовать, блисти. Другие слова в отрицательной форме, например: throw - бросать, например мяч; break - ломать, нарушать; leave- оставлять, покидать, уезжать; abandon - оставлять, забросить, отказываться (от идеи) не отражают смысл. Слова орхигоо болоо хадатнай (строки 2513) также переведены при использовании антонимического перевода, так как мы видим здесь тот же глагол орхиго.

Существуют такие пары противоположностей как конверсивы или реляционные противочлены, которые в отличие от антонимов обладают свойством обратимости по отношению друг к другу. Дж. Лайонз называет такое понятие конверсивностью (converseness) [5]. Конверсивы в отличие от антонимов характеризуются симметричностью, транзитивностью и рефлексивностью. В улигерном контексте они способствуют раскрытию противоречивой сущности предметов, яркой экспрессии; усилению эмоциональности речи. Например, очень часто в бурятском эпосе можно встретить конверсивы, указывающие на положение в пространстве (вверх/вниз, вправо/влево, сзади/спереди). Они образно передают ощущение большого пространства, его всеохватности по горизонтали и по вертикали.

Баруун ташаа эрьюлжэ,	Повернул вправо,	Turned right and stroke
Баруунтай тайга хабаба;	По тайге, что справа была, ударил,	On the trees to the right,
Зуун ташаа эрьюлжэ,	Повернул влево,	Rolled to the left and stroke
Зуунтай тайга хабаба.	По тайге, что слева была, ударил.	On the trees to the left.

В целом применение антонимического перевода сочетается с использованием лексических и грамматических трансформаций [6]. Данное утверждение справедливо и в случае с конверсивами.

С целью подчеркнуть национально-культурное своеобразие способа выражения используется такой прием, как экспликация (описательный перевод). Яхан ухан хоёрын (3504) - Кости, не сгоревшие (3503) - The bones that had not been burned up (3503).

Яхан ухан - дословно: кости вода. Это - парные слова с обобщающим значением: кости и то, что остается от них после горения: пепел, зола. При переводе проведена конкретизация: that had not been burned up - не сгоревшие полностью. В английском языке отсутствуют парные или другие слова, полностью эквивалентные словам яхан ухан, которые имеют внутренний смысл независимо от внешней формы выражения. Носителю другой языковой культуры трудно понять смысл парных слов яхан ухан (кости вода), тем более, что воды там нет, а есть то, что осталось после горения, но у бурят это не вызывает сомнения, так как именно так они "мыслят" и говорят (у В. Гумбольдта "язык есть "дух" народа").

Одним из распространенных видов лексико-грамматических трансформаций является компенсация. Встречаются компенсации семантического и стилистического характера.

Дархигтуйн далан улаан т?гсэг гээшэ, Узуурааран булгараа, Үзүүрээрэн хухараа ... Яахуйн яахаар ядааби! (3089-3092) - Семьдесят могучих пней в буреломном лесу С корнями выворочились, В верхней части своей обломились [Пробовали] и так и этак - не смогли! (3089-3092) - Seventy big stumps in the fallen wood Got wrenched out of their roots, Got broken in their upper part. We tried this way and the other - but failed! (3089-3092).

Выражение яахуйн яахаар ядааби весьма своеобразно и характерно лишь для бурятского языка, поэтому осуществлена замена непередаваемого колорита подлинника соответствующими средствами английского языка, хотя переводческая потеря здесь невосполнима в силу специфики бурятского языка, но можно минимизировать потерю соответствующей компенсацией и перевести это выражение следующим образом: We tried this way and the other - but failed. Возможно, вместо but failed можно было перевести in vain, хотя на смысловом уровне они равноценны. Улаан (красный) обладает также коннотативным значением - сильный, могучий. В отношении пня в лесу можно сказать большой, огромный (big, mighty).

Туулбага (3671) - повелел гнать (3670) - told...to drive (3670). При переводе теряется оригинальное содержание е бурятского глагола - сказуемого, которое компенсируется двумя словами, глаголом - сказуемым и дополнением, а именно told (ordered) to drive.

Кратко остановимся на технических приемах перевода в бурятском улигерном тексте. Прием перемещения лексических единиц: Гэгээ лабайн үүдэндэ аалами (1) - У дверей святого ламы (1) - At the door of the holy lama (1).

Возможны также перестановки. Табин табан тэнгэри (15) - Пятьдесят пять тенгэриев (15) - ... tengris five and fifty (15). Такая перестановка в английском предложении в рамках фольклорного произведения вполне допустима. Она использована с целью ритмизации и построения уподобления.

Бухала шэнээн бараатай Бутайн шэнээн залагай Булаган хидхүүр малагаая Орой дээрээ табибал даа (3225 - 3228) - надел он на голову Соболий пушистый малгай, огромный, словно копна С кистью величиной с кочку (3225-3228) - He put on his head A sable fluffy hat as big as haystack with a tassel like a tussock (3225-3228). Наблюдается порядок слов в английской фразе обратный по сравнению с таковым в оригинале. Вообще, инвертированный порядок слов вполне органичен, внутренне присущ бурятскому языку.

Прием лексических добавлений. Гэртэ лэ хэбтэнэ - Тэрээни лэ оруулагтуй! (181-182) - Дома лежит. Его посылайте (182-183). ... Is lying home [just in cradle]. Send him [and that's just it] (182-183). Добавлены уточняющие слова "just in cradle" - в колыбели, а также фраза "and that's just it!" - "и вот и все!", чтобы компенсировать пафосное "оруюлагтуй".

Прием опущения элементов: Эхээ хоёр хүхэ хүхэшэ Унтана бэлэл даа. Уггүйни Удэйн шарга нарани Үрүүлүёү үдүйдэ Бодон харан байба ла (969-973) - Пососав материнскую грудь, Тут же малыш уснул. Назавтра, как только полуденно-яркое солнце

наполовину взошло, а другая половина еще не показалась, Быстро поднялся [малыш] (969-973) - Having sucked at the mother's breast [The child] fell fast asleep. The next morning when the bright sun showed its half but the other did not show itself as yet, Very quickly got up [the child] (969-973). Подлежащее (ребенок) отсутствует в двух случаях. В переводе подлежащее восстановлено (в квадратных скобках) в соответствии со структурными особенностями английского предложения.

Бүтүү мүнгэн ёлоое Бүүргэдэе хантарба (1323-1324). Круговой повод серебряный Закинул за луку [седла] (1322-1323) - A round rein that was silver-decorated [He] threw over the cantle (1323-1324). Отсутствующее подлежащее восстановлено, так как согласно структуре английского предложения в данном отрезке высказывания оно необходимо, а специфический характер бурятского языка, его синтетическая, а не аналитическая природа, позволяют опускать подлежащее и дополнение.

В тексте Гэсэриды выявлены текстосвязующие средства, которые включают в себя лексические и грамматические единицы, обозначающие логико-смысловые повороты мысли. Это - слова-гиды, выраженные чаще всего служебно-строевыми словами и словосочетаниями, обозначающими: начало повествования, начало нового звена повествования; повтор; одновремен-

ность события; концовку; образ действия; продолжение действия [7, с. 110]. Совокупность таких слов - гидов показывает логико-смысловую сетку текста, играет общетекстовую, организующую роль в тексте. Например, Ai-dun, zai-yo (с. 4, 12); All after that (с. 3, 72); and then (с. 14, 40, 84, 92, 98); Meanwhile (с. 7); That's how it was, they say (с. 85); and instantly (с. 84).

Таким образом, в художественном переводе, а именно к такому мы относим перевод эпического текста, доминантной является одна из коммуникативных функций, а именно художественно-эстетическая или поэтическая. Создается текст, который в функциональном, смысловом и структурном отношении должен представлять собой адекватную замену оригинала на языке перевода.

Проведенный переводческий анализ эпического текста позволяет сделать вывод о том, что несовпадения в строе двух языков, в нашем случае бурятского и английского языков, представляют большие трудности для перевода. Такие проблемы можно решить с помощью переводческих преобразований. Много при этом зависит от языковой и переводческой компетенции переводчика. Иными словами текст перевода - это речевое произведение на переводящем языке, и в нем должны соблюдаться правила нормы и узуса этого языка.

#### Библиографический список

1. Neubert, A. Text and translation. - Leipzig, 1985
2. Абай Гэсэр хүбүүн. Ульгэр. Абай Гэсэр Могучий. Бурятский героический эпос. - М: Издательская фирма "Восточная литература" РАН, 1995.
3. Abai Geser the Mighty. Translated from Buryat to English by Khundaev V.Yu. and Khundaeva Ye.O.
4. Хундаева, Е.О. Бурятский эпос о Гэсэре: связи и поэтика. - Улан-Удэ, 1999.
5. Lyons, G. Structural semantics. - Oxford: Blackwell, 1963.
6. Комиссаров, В.Н. Лингвистика перевода. - М.: Международные отношения, 1980.
7. Хундаев, В.Ю. Переводческие трансформации. - Улан-Удэ: Изд - во БНЦ СО РАН, 2008.
8. Бреус, Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. - М.: Изд-во УРАО, 2000.
9. Catford, J.C. A linguistic theory of translation. - London, 1965.
10. Фирсов, О.А. Перевод с английского языка на русский и его комментарий. - М., 2003.

Статья поступила в редакцию 28.06.2010

УДК 7.047

**Л.И. Нехвядович**, канд. искусствовед., доц. ГОУ ВПО "Алтайский государственный университет", г. Барнаул,  
E-mail: decanat@art.asu.ru

## РУССКАЯ ПЕЙЗАЖНАЯ ШКОЛА КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВОВЕДЕНИИ

В статье рассматриваются сложившиеся в современном искусствоведении концепции национальной специфики русской пейзажной школы. Исходя из базовых положений сравнительно-исторического метода, обозначаются основные особенности русской школы как уникальной составляющей мировой художественной культуры.

**Ключевые слова:** русская пейзажная школа, пейзажная традиция, национальная специфика, сравнительно-исторический метод.

Пейзажная живопись - мощное явление художественной культуры России второй половины XIX - XX вв. Не случайно Н.А. Бердяев отмечает, что для русского человека характерно "пейзажное мышление". Источником национальной самобытности является многообразие русской природы. Именно природа оказывает решающее воздействие на художественное сознание, на отношение к традиции, влияет на систему видов и жанров отечественного искусства. Анализ традиций русской пейзажной школы актуален, так как в пейзаже коренится наиболее устойчивый арсенал архетипов и символов искусства. В настоящее время с развитием глобализации, провозглашающей равенство всех традиций и тенденций всего многоликого мира, актуальность темы возросла. В контексте современной социокультурной ситуации очевидна необходимость сохранения и изучения особенностей национального искусства.

Обилие дефиниций "национальная школа", "национальная художественная традиция", "русская пейзажная традиция" и их

вариативность инициируют необходимость рассмотрения их содержания. На основе сравнительно-типологического анализа понятий "традиция", "преемственность", "наследие", "канон" построена концепция А.А. Каменского. Определяя художественную традицию как процесс отбора, освоения, передачи и развития исторически сложившегося художественного опыта ученый отмечает, что преемственность традиций в искусстве проявляется в наследовании и сохранении художественно-эстетических идей, творческих принципов, формально-содержательных структур и элементов искусства. В качестве основополагающего начала такой преемственности стоят родство миропонимания, нравственность принципов и других моментов, относящихся именно к области содержательности образов [1]. Исходя из логики рассуждений А.А. Каменского, проблема исследования национального своеобразия художественных традиций неразрывно связана с категорией "национальная художественная школа". В истории искусства этот термин имеет многоуровневое содержание, но



всегда им обозначается общность, неповторимость и самобытность художественного явления. Трактовка школы как длительного художественного единства, преемственности традиций, принципов и методов является наиболее распространенной в современном искусствознании (Т.П. Знамеровская, В.Г. Власов, М.А. Некрасова, Т.М. Степанская). Первые попытки разграничения школ по типам прослеживаются уже в античности (например, "Афинская школа", "Самосская школа" и т.п.). Особое развитие классификация по школам получила в истории искусства с эпохи Возрождения (например, "Сиенская школа", "Флорентийская школа", "Венецианская школа" и т.п.). В применении к искусству XIX в. преобладающее значение приобрело широконациональное толкование термина (например, "русская школа", "французская школа" и т.п.). Отечественное искусствознание XX в. характеризуется сложением принципов систематизации художественных школ по типам. Классификация осуществляется прежде всего в зависимости от специфических особенностей видов и жанров искусства (М.С. Каган).

Путь к сложению пейзажной школы в искусстве начинается с выделения в определенной природной, социальной, экономической, культурной среде группы художников, близких по творческой позиции и создания ими произведений, сближающих друг с другом по ряду существенных признаков. По мнению М.С. Кагана, на этом этапе можно говорить о проявлении творческой индивидуальности и своеобразия в художественном освоении действительности. Критерием творческой индивидуальности и своеобразия является оригинальность (от латинского *originalis* - первоначальный, первичный), понимаемая как "...самобытность, неповторимость эстетического объекта и субъекта, проявляющаяся в богатстве содержания и формы произведения искусства, в глубине и нестандартности эстетического восприятия мира, в оценке и критической интерпретации явлений искусства" [2]. Качественно новый этап в формировании школы характеризуется сложением общих устойчивых признаков в формальной и содержательной структуре произведения пейзажной живописи. Согласно исследованиям Т.М. Степанской, основополагающими признаками художественной школы являются: наличие общих мотивов; стабильность композиционных схем; общий характер колористических разработок; близость фактурных разработок; наличие фактов освоения общих мотивов в акварели, живописи, литографии, линогравюре и т.п., а также значительная роль пейзажа как духовной составляющей произведения [3]. По М.С. Кагану, метод, лежащий в основе художественной школы, это определенный способ: а) познания действительности; б) ценностной интерпретации жизни; в) преобразования жизненной данности в образную ткань искусства (способ художественного моделирования и конструирования); г) построения системы образных знаков, в которых закрепляется и передается художественная информация [2]. В данной связи велико значение художественной традиции и образующего ее художественного канона, так как она органично входит в систему самой школы, являясь, с одной стороны, характеристикой и способом рассмотрения ее национальной специфики, с другой - ее своеобразной памятью. История русской художественной школы демонстрирует эволюцию национального своеобразия. Важную роль в формировании ее национальной специфики играют пейзажные традиции. В научной литературе отсутствует окончательно установленное определение как хронологических границ русской пейзажной традиции, так и содержания этого понятия. В многообразии развиваемых точек зрения фундаментальной является сравнительно-историческая концепция, разрабатываемая А.А. Федоровым-Давыдовым, Ф.С. Мальцевой В.С. Маниным, В.А. Ляньшиным и др. Устанавливая хронологические рамки, ученые отмечают, что в России пейзаж как самостоятельный жанр существует с XVIII в.; в течение XIX в. постепенно развивается его национальная специфика; во второй половине XIX в. складывается русская пейзажная школа, на основе которой формируются национальные художественные традиции. Образующий их художественный канон обладает определенной динамичностью. Но в своем семантическом, историко-типологическом, стилистическом аспектах он имеет свои пределы, обусловленные историко-

культурными и природно-географическими факторами. Началом и вершиной русской пейзажной школы явились творчество художников-передвижников второй половины XIX в. А.К. Саврасова (1830-1897), И.И. Шишкина (1832-1898), В.А. Васильева (1850-1873), В.Д. Поленова (1844-1927), И.И. Левитана (1860-1900), А.И. Куинджи (1841-1910) и др. В этот период происходит интенсивное формирование стиля русского национального пейзажа; пейзаж становится доминантным жанром изобразительного искусства в России и центральным типом эстетической целостности, средством выражения не только эстетических, но и социальных, нравственных, гражданских, патриотических, философских, религиозных идей. Этот процесс совпадает с процессом формирования национального самосознания, поисков русским человеком новой идентичности, что находит воплощение в живописном осмыслении русской природы, типичного в национальном ландшафте. Согласно отечественной научной традиции, реализм как творческий метод составляет основу концепции русского пейзажа, определяет его стилистику, круг тем и мотивов, типологию. Общим и характерным признаком с точки зрения содержания является обращение к природе провинциальной России. Эпическое начало содержится в изображении лесных далей, бескрайних равнин, дорожных мотивов, водных просторов; лиричны виды русской деревни, засыпанных снегом тропинок, лесных опушек, небольших водоемов; солнечное утро или полдень, переходные состояния природы передают ощущение умирения и спокойствия. Лирическая линия русского пейзажа, развиваемая А.К. Саврасовым, наивысшее развитие получит в творчестве И.И. Левитана, затем К.А. Коровина, мастеров Союза русских художников; эпическая - в творчестве И.И. Шишкина, А.Г. Васнецова и др. Особенностью русского реалистического пейзажа является трехмерность построения художественного образа. Поэтому наиболее устойчивой является традиция трехплановой системы построения пространства. Другой устойчивой особенностью русской пейзажной живописи является традиция передачи цветовых отношений объектов природы с учетом тонового и цветового состояния освещенности. Традиция связана с живописью на открытом воздухе, в условиях природы, на пленэре. Художественный опыт русских пейзажистов заключается в разработке методики тональной живописи. Развитие получают два типа тонального колорита: драматический - контраст света и тени, цветовой - контраст цветовых тонов. Главная тенденция пленэрлистических преобразований в русской живописи 1880-1890-х гг., заключавшаяся в активизации жизни пространственной среды, нашла отражение в формировании декоративной традиции (А.И. Куинджи). В таких композиционных пейзажах цветонасыщенность усиливается с целью подчеркнуть смысловой акцент и повысить эмоциональное звучание художественного образа. Устойчивой традицией в русской пейзажной живописи является и то, как художник накладывает цветное пятно на полотно, т.е. техника живописи. Основные виды живописных техник русской пейзажной школы: масляная живопись, акварель, темпера и пастель. Художественной доминантой является живописный пейзаж, выполненный в технике масляной живописи. Отличительным качеством русской пейзажной школы является утверждение пейзажа-картины как художественной формы, предполагающей создание внешне и внутренне законченного произведения, композиция, цветовое, линейное, ритмическое построение которого и с содержательной, и с формальной стороны несут в себе выражение целостного представления об окружающем мире, о его основных ценностях в их типическом, ярко характерном проявлении. Исторически сложились следующие типы пейзажной картины: пейзаж-портрет, пейзаж-состояние, пейзаж-настроение, пейзаж-размышление.

В современных исследованиях развитие получает методология этноискусствознания, формирующаяся на перекрестке этнологических (т.е. культурно-антропологических) и искусствоведческих знаний о системах создания, сохранения и трансляции художественных ценностей народов мира. Как междисциплинарное научное направление этноискусствознание рассматривает художественную картину мира во взаимосвязи общего, особенного и частичного. В качестве общего выступает межнациональ-

ное (единство этнического, межэтнического и иноэтнического), в качестве особенного - национальное (может быть и моно-, и полиэтническим), в качестве частного - этнорегиональное. Развивая идеи А.А. Федорова-Давыдова, Ф.С. Мальцевой, В.С. Манина, В.А. Лянишина, этноискусствоведы утверждают, что на формирование образности русского национального пейзажа оказывают воздействие две пространственно-временные модели: архаически-мифологическая, или фольклорная модель и национальная пространственная модель [4]. Главное, что характеризует архаически-мифологическую (фольклорную) модель, - связь со славянской языческой мифологической традицией. Материал для ее реконструкции дает анализ фольклорных произведений и изучение наиболее архаичных и устойчивых образов в народном декоративно-прикладном искусстве. На формирование национальной пространственной модели оказала влияние совокупность ряда факторов природно-социальной реальности: 1) природно-географические факторы (характер ландшафта, особенности климата, длина светового дня, своеобразие растительного покрова), которые формируют не только объект изображения, но и ряд архетипических установок национальной пространственно-временной модели и соответственно характер мировосприятия русских художников; 2) исторические факторы (специфика расселения на данной территории, плотность населения, преимущественные виды трудовой деятельности, постоянные факторы угрозы выживания этноса, специфика государственности и т.д.). Вплотную к проблеме национальной специфики русской художественной традиции примыкают вопросы выявления особенностей исторических условий возникновения национального пейзажа, этапов его сложения, взаимодействия отечественной пейзажной живописи с инациональными школами и разными стилистическими направлениями [4]. В рамках такого методологического подхода, построенного на основе моделирования, развитие получает и теория, которая строится на изучении реального географического пространства, где функционируют различные национальные культуры, создается и живет живопись каждой национальной школы (В.М. Петров, И.Н. Киселев и др.). Привлекая методы точных наук в исследовании цветовой специфики национальных школ живописи, ученые выдвинули гипотезу, согласно которой национальные особенности цветовых предпочтений русской пейзажной школы зависят от географических обстоятельств, определяющих свойства национального светово-

ветового эталона. Этот "светового эталон" отвечает центральному положению солнечного света во всей системе нашей визуальной жизни. С точки зрения географических особенностей солнечного света, Россия характеризуется как северный домен, где свойства светового эталона определяются рассеянным солнечным излучением, следовательно, соответствующий эталон должен отвечать белому цвету. Русская школа, по мнению ученого, может быть охарактеризована триадой из белого, красного и зеленого цветов [5]. Художественная практика не позволяет буквально воспринимать эту гипотезу, так как художественное восприятие окружающего мира характеризуется многообразием, индивидуальностью восприятия, творческого метода и стиля.

Исследования в области современного этноискусствознания показывают, что русская пейзажная традиция является своеобразным "культурным стержнем", выступающим важнейшей качественной характеристикой русской национальной школы. С.В. Лурье отмечает, что понятие "культурный стержень" по своему смысловому наполнению близко понятию "культурный код" (код культуры), под которым понимается система моральных, эстетических и правовых идеалов, социальных установок и норм, верований, чувств и эмоциональных реакций, которые передаются из поколения в поколение [6]. Для современной художественной практики значение кода культуры велико, так как он, по выражению А.И. Шендрик, определяет "душу народа", позволяет идентифицировать ту или иную национальную школу в искусстве, выявить ее сходство или отличие от других национальных художественных образований [7].

Таким образом, пейзажная школа - это исторически сложившаяся устойчивая общность художников-пейзажистов, формирующаяся на базе единой территории, проявляющаяся в близости мировоззрения, творческого метода и стиля; как категория историко-художественного процесса пейзажная школа, локализуясь во времени и пространстве по хронологическому, территориальному и географическому принципу, находит свое яркое выражение в национальном искусстве. Русская пейзажная школа уникальна, самоценна и вместе с тем интернациональна, является частью мирового искусства, представляя в нем "культурный код" России. Русские художники второй половины XIX в. положили начало развитию художественных традиций русского реалистического пейзажа, которые до сих пор находят воплощение в творчестве современных живописцев.

#### Библиографический список

1. Каменский, А.А. О смысле художественной традиции // Критерии и суждения в искусстве. - М.: Искусство, 1986.
2. Каган, М.С. Эстетика как философская наука. - СПб, 1997.
3. Степанская, Т.М. Экспозиция. Типы экспозиций // Искусствоведение: учебное пособие для студентов бакалавриата по направлению "Искусство" (521800). - Барнаул, 1998.
4. Медкова, Е.С. Русский национальный пейзаж. Две пространственно-временные модели // Институт художественного образования российской академии образования. Электронный научный журнал "Педагогика искусства". - 2009. - №1.
5. Петров, В.М. Количественные методы в искусствознании. - М.: Академический проект: Фонд "Мир", 2004.
6. Лурье, С.В. Историческая этнология. - М., 1997.
7. Шендрик, А.И. Национально-культурная идентичность как проблема современной культурологии // Искусство и цивилизационная идентичность. - М., 2007.

Статья поступила в редакцию 18.09.10

УДК 72.01.:378

**В.И. Наумова**, канд. архитек., проф. кафедры "Архитектура и дизайн" Восточно-Казахстанского государственного технического университета им. Д. Серикбаева, Казахстан, г. Усть-Каменогорск, E-mail: Travels331@gmail.com

## ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

Модернизация, развития и повышение конкурентоспособности творческого образования в изменяющихся условиях являются одним из важнейших приоритетов развития страны. Показана реализация тенденции развития архитектурного образования в общей системе образования, которая является её составляющей.

**Ключевые слова:** диверсификация, тенденции развития высшего архитектурного образования, принципы обучения, критерии образования, инновационные образовательные программы.

В современном мире происходят глобальные трансформационные процессы, затрагивающие философию, мировоззрение человека, миссию образования, все его значимые аспекты, качественные и количественные характеристики. Так же как наступают изменения, которые никогда не приходят вдруг. Субъективно-объективно человек изменяет природу, создает искусственную в разной степени наиболее стабильную и устойчивую часть человеческого окружения - архитектуру. Закономерно меняется мир вокруг нас, восприятие окружения, предпочтения, ценности, ориентиры. Качественное образование - приоритеты будущей архитектуры, то есть, образование можно будет считать рыночным, жестко конкурирующим в сфере образовательных услуг, если оно начнет успевать за темпами экономического развития и опережать их.

Кардинально новой чертой эпохи является формирование экономики знаний, где образование, наука, бизнес, производство должны быть интегрированы в целостную саморазвивающую систему. Решение важных задач по модернизации экономики активно развивающейся страны невозможно без последовательной программы подготовки кадров новой формации. И поэтому одним из важнейших приоритетов развития страны остаются модернизация и повышение конкурентоспособности национальной модели творческого образования. Темпы развития высшего образования с многоуровневой системой подготовки специалистов по новейшим инфокоммуникационным методикам приводят к обоснованным выводам о значительных социальных ресурсах общества, перспективности избранной стратегии.

Опережающая подготовка на основе системного подхода необходима для преодоления противоречий между быстрым развитием научно-технического прогресса и новых технологий, инертностью, присущей существующей системе образования, которая недостаточно быстро реагирует на поступающие извне запросы, между необходимостью использования соответствующих инновационных, информационных, телекоммуникационных и иных новых технологий и высоким уровнем их научно-методического обеспечения на различных этапах профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Разрешение указанных и иных противоречий возможно лишь при условии концептуального обоснования и разработки организационно-педагогической системы эффективного использования инновационных (в том числе информационных и телекоммуникационных) технологий в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов творческих профессий [1-5].

В Законе "Об образовании" одной из задач является обеспечение опережающего развития технического и профессионального образования. При этом, цель эта должна быть достигнута путём активного взаимодействия с работодателями и другими социальными партнерами. Сегодня важно не только актуализировать проблемы опережающего образования, но и скорейшим образом приступить к их решению. Целенаправленная преемственность опережающего образования в системе "школа - вуз - область деятельности выпускника" позволит отстроить целостную систему адекватного опережающего развития личности и подготовки квалифицированных и конкурентоспособных специалистов.

Опережающее образование творческих специальностей способно существенно преобразовать всю систему образования, обуславливая развитие и внедрение прогрессивных инновационных методов, технологий, форм и средств эффективного и качественного обучения.

Для того чтобы опережающая подготовка специалистов состоялась, важно объединить усилия ученых и практиков как для создания необходимых методических, теоретических, дидактических, методических, технологических и иных основ и средств, так и реального воплощения всего этого в системе образования. В настоящее время необходимы также комплексные научные исследования опережающего творческого образования в целом и разработка соответствующей концепции.

Для реализации основных тенденций развития высшего архитектурного образования должна быть сформирована целостная система образования [2]. Но подобная система будет целост-

ной только в том случае, если в ее структуру в качестве первой составляющей будут включены субъекты образования. Структуру системы образования в настоящее время составляют: государственные стандарты образования и образовательные учебные программы, обеспечивающие преемственность уровней образования; организации образования, независимо от форм собственности, типов и видов, реализующие образовательные программы; органы управления образованием и соответствующая инфраструктура, в том числе организации научного и учебно-методического обеспечения, осуществляющие мониторинг качества высшего архитектурного образования. Основу опережающего развития образования составляют опережающее формирование и развитие личности. Это можно считать основным приоритетом страны в образовательной сфере.

Многие архитектурные школы практикуют систему сквозной архитектурной подготовки. Основным смыслом является то, что студент с самого начала обучения по выбранной образовательной траектории занимается темой, проблемой, которую изучает; систематизирует и прорабатывает в курсовых проектах. Смежные дисциплины дают необходимую профессиональную информацию и помогают нестандартно решать данную проблему. Завершением обучения становится вполне логический выбор и защита данной темы дипломной работы, которая приобретает статус и рекомендуется в производство либо хорошим началом научной диссертации.

Знакомый опыт революционных преобразований, радикального реформирования образовательной системы, как правило, приводит к утопии, в отличие с другим, который внедряет инновационные технологии с учетом историко-культурного наследия региона, сохранением ценностных ориентиров, гуманистического подхода к природе и проектированию искусственной архитектуры. Что волновало нас десять лет назад? Надо ли вводить бакалавриат и магистратуру, что даст кредитная технология обучения и зачем это все нужно? Мы скрупулезно подсчитывали процент окончивших вуз с отличием и процент "отсева", не увязывая всё это с требованиями рынка труда. Но это критерии прошлого века! Сегодня главное - экономика. Она тянет за собой все остальные сферы жизни страны. Университеты должны поспевать за бурно развивающейся экономикой стран мира. Есть ещё много нерешённых проблем, но всё это надо познавать в сравнении. Что было и что есть. За всем надо видеть исходные позиции и первоначальный замысел.

Для дальнейшего развития высшего архитектурного образования пришла пора подтянуть правовую базу. Введение многоступенчатой формы обучения - Бакалавриат, магистратура, PhD, а также кредитную технологию образования, позволит студенту самостоятельно выбирать предметы и преподавателей, то есть, в данном случае, необходима адаптация и переход в режим работы по западным стандартам. Но многогранность системы сложна и сразу неразрешима. Для того чтобы не попасть в "ловушку времени", необходимо поднять качество высшего архитектурного образования до международного уровня, ведь в условиях всеобщей глобализации от специалистов требуется высокая квалификация, адекватная реакция на происходящее. Поэтому основополагающей задачей вуза становится не просто передача знаний, которые быстро утрачивают свою новизну и актуальность, но, в первую очередь, вооружение студентов четкой методологией познания, формирование у них умения работать в условиях постоянно изменяющейся действительности. В течение пяти и более лет в странах СНГ происходит целенаправленное и активное внедрение передовых принципов обучения, признанных в наиболее развитых странах мира. Вхождение в единое международное образовательное пространство - процесс неотвратимый, но неоднозначный и трудный. Кредитная система обучения завоевывает своих последователей уже и в студенческой среде.

ВУЗы получают сертификат соответствия СМК международного стандарта качества ИСО серии 9000. Система менеджмента качества не только способствует улучшению учебного процесса, но и формирует корпоративный дух, особый дух ВУЗа. Основной целью университетов по-прежнему остается создание

системы подготовки элитных специалистов, способных решать злободневные задачи экономики страны. Благодаря стремлению постоянно повышать академическую мобильность преподавателей и студентов, вуз становится крупнейшим региональным образовательно-научным центром, соответствующим всем критериям классического университета.

Великая Хартия университетов, объединяющая 600 лучших университетов мира в области национального образования - одна из авторитетнейших образовательных организаций мира. Быть принятым в ее состав, значит быть признанным в мировом образовательном пространстве. За последние 2 года в нее вошли более 40 ВУЗов из 12 стран. К примеру, в 2007 году в нее вошли 26 вузов из 12 стран, в том числе из Австрии, Испании, Великобритании, США, Грузии, России, Казахстана и др.

Когда посвященный человек говорит о Болонье, он имеет в виду символ, давший название международному процессу, направленному на создание стандартов евро-пейского высшего образования. В 1988 году здесь собрались 388 ректоров европейских вузов и впервые подписали Великую Хартию университетов. Именно этот документ стал основой Болонского процесса. В следующем 1989 году министры образования 29 стран мира подписали Болонскую декларацию о создании единой зоны высшего образования в Европе.

Сейчас многие вузы и предприятия сертифицированы на соответствие системе менеджмента качества, но внедрить систему менеджмента качества - одно, а заставить ее работать как хорошо настроенный механизм - задача куда более сложная. Необходимо объединение ряда академических научных учреждений с передовыми вузами страны. Однако, учитывая, что не все научные структуры стремятся к такому сотрудничеству, необходимо четко обозначить его формы. Это могут быть инновационные учебно-научно-производственные центры, научно-прикладные центры точных и инженерных наук, бизнес-инкубаторы, технопарки, малые предприятия и ТОО, проектно-конструкторские бюро, научно-производственные лаборатории креативных технологий.

Для полной интеграции образования с производством необходим тщательный анализ данной проблемы на государственном уровне, так как ученые вузов могут предложить производствам уникальные технологические разработки по различным отраслям промышленности. В связи с этим необходимо придать новый импульс партнерству высшей школы и бизнеса. Крупнейшим

Библиографический список

1. МСА-ЮНЕСКО. Международный Союз Архитекторов. МСА и Архитектурное Образование. Соображения и рекомендации: - М., Архитектура-С, 2004.
2. Каган, М.С. Системность и целостность / 1996. - Режим доступа: [http://psylib.ukrweb.net/books/\\_kadan\\_01.htm](http://psylib.ukrweb.net/books/_kadan_01.htm).
3. Jonson, Paul-Alan. The theory of architecture: concepts, themes and practices. - New York: Van Nostrand Reinhold, 1994.
4. Кудрявцев, А.П. Архитектурное образование: Проблемы развития / А.П. Кудрявцев, А.В. Степанов, Н.Ф. Метленков, Ю.П. Волчок. - М.: Эдиториал УРСС, 2002.
5. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования. - М.: Стройиздат, 1993.

Статья поступила в редакцию 12.08.10

УДК 82

*Г.А. Доброзракова, доц. кафедры связей с общественностью ПГУТИ, г. Самара, E-mail: deva\_roza@list.ru*

## ПУТЬ СЕРГЕЯ ДОВЛАТОВА К ПРОЗЕ

Статья посвящена малоизученной в довлатоведении проблеме - стихотворчеству писателя-прозаика С. Довлатова. Рассматривается вопрос о влиянии ранних поэтических опытов Довлатова на его прозу. Выявляются характерные для довлатовской прозы элементы стихового начала. Прослеживается рецепция В. Набокова и Н. Олейникова в творчестве Довлатова.

**Ключевые слова:** стиховое начало в прозаическом произведении, эпиграмма, парафразирование, автоинтертекстуальные связи, метризованная проза, С. Довлатов, Н. Олейников, В. Набоков.

И. Бродский был одним из первых, кто заметил, что довлатовские прозаические произведения "написаны как стихотворения" [1, с. 67]. Об этом же впоследствии стали писать критики

компаниям принимать активное участие в формировании программ, предоставлять базы для прохождения практики, кадровый потенциал этих предприятий формируют наши выпускники. Участие союза предпринимателей и работодателей, творческих Союзов, Ассоциации промышленников крупных национальных компаний в организации профессионального образования очень важно. Эти компании и Союзы могут привлекаться и к формированию государственных стандартов, и к проведению оценки качества подготовки специалистов. Настало время все-таки на законодательном уровне обязать их взаимодействовать с отечественной вузовской наукой.

Обязательным условием нового этапа развития образования и науки является развитие в учебных заведениях естественных наук, особенно математики и информатики, экологии, географии человека, инженерных наук, внедрение высоких технологий и использование инноваций. Возникла настоятельная потребность возрождения культа математики во всей системе образования. На базе региональных вузов научно-методических центров по обеспечению единого подхода к определению содержания педагогического образования. В университетах необходимо расширять сферы применения современных интерактивных технологий обучения, а IT-технологии должны быть обязательным атрибутом каждого выпускника вуза.

Необходима переориентация психологии профессорско-преподавательского состава для успешного обучения и воспитания конкурентоспособных специалистов творческих профессий со знанием трех-четырех языков. Планировать расширение и углубление преподавания по ряду технологических и экономических дисциплин, переход на полное обучение на иностранном языке. Для этого должна разрабатываться ресурсная база: создавать лингвистические центры, привлекать специалистов из ближнего и дальнего зарубежья. Но это требует значительных финансовых затрат. Для реализации этой цели требуется увеличение финансирования со стороны министерств, также создавать многоканальную систему финансирования, которая предполагает привлечение собственных средств вуза, поиск донорских организаций, привлечение партнеров-университетов и участие частных инвесторов. Эта схема финансирования может быть использована и для переоснащения материальной базы, а также при реализуемых программах сотрудничества университетов с ведущими зарубежными образовательными и научными центрами. Все это делается для создания университета нового типа, где студенты и преподаватели являются партнерами. Вузы должны не просто соответствовать требованиям времени, но и опережать его, иначе, можно оказаться в "ловушке" старого мышления.

и литературоведы. Так, И. Сухих считает, что "стилистическими аналогами" прозы Довлатова "будут Пушкин, Мандельштам или Кушнер" - "это проза выделенного слова, четких контуров, ров-

ного дыхания, размеренной и спокойной интонации" [2, с. 549]. С. Иванова называет довлатовского героя "лирическим", как если бы речь шла о стихах [3, с. 93]. "Строением прозы по законам стиха" объясняет В. Куллэ такие особенности довлатовской прозы, "как бесконечно варьирующиеся, повторяющиеся из произведения в произведение сюжеты, зарисовки, персонажи-маски..." [4, с. 486]. Автор монографии "Творческая индивидуальность Сергея Довлатова" Ж.Ю. Мотыгина обращает внимание на поэтические черты ранних рассказов Довлатова [5, с. 23 - 25]. Ю.Б. Орлицкий в статье, посвященной прозе "третьей волны", пишет о стиховом начале в его произведениях зрелого периода [6, с. 44 - 54]. Однако, говоря о взаимодействии прозы и стиха в довлатовском творчестве, никто из исследователей, кроме А.Г. Плотниковой, обратившей внимание на то, что использование Довлатовым при создании прозаических произведений законов поэтической речи явилось следствием стихотворного опыта писателя [7, с. 19], не рассматривает его поэтические произведения, относящиеся к первому периоду творчества (до 1970 г.) и оказавшие значительное влияние на тематику, жанровую специфику и поэтику его прозы. Это связано, во-первых, с тем, что стихотворения Довлатова отдельным изданием не выходили, и с ними можно познакомиться лишь по его эпистолярному наследию и по мемуаристике, включающей довлатовские экспромты, воспроизводимые друзьями и близкими писателя обычно по памяти. Во-вторых, с тем, что сам Довлатов смотрел на свои ранние произведения как на не заслуживающие внимания, отмечая в письме к А. Арёву от 2 декабря 1988 г.: "...если что-то из этого хлама просочится в печать, это много хуже всяческого неприятия" [8, с. 503].

Думается, что сейчас, через двадцать лет после смерти Довлатова, обращение к анализу его раннего поэтического творчества просто необходимо, чтобы доказать с опорой на факты, что многие элементы поэтики Довлатова-прозаика появились на основе его тщательной работы над поэтическим словом в юношеском возрасте, когда начинающий автор, колеблясь в выборе творческого пути, отдавал предпочтение поэзии, и чтобы детально исследовать, какое именно воздействие оказало стихотворчество Довлатова на его прозу.

Друзья и близкие Довлатова в своих мемуарах вспоминают о нем как об авторе шуточных, комических стихотворений. По воспоминаниям А. Нахимовского, Довлатов (в школе он носил фамилию Мечик) участвовал в оформлении классной стенгазеты. "Однажды там поместили Сережин шарж на старосту нашего класса, достаточно пассивного в своей должности. Подписи гласила: "Лет до ста расти нам без старости!" [9, с. 23]. Иронического звучания молодой автор добивается, прибегая к парафразированию известных строк В. Маяковского. Еще один образец языкового юмора Довлатова приводит друг детства и юности Дм. Дмитриев: "В техникуме мне поручили заведовать стенгазетой, и я часто обращался к Сереже за помощью. Учился со мной один парень по фамилии Вакульчук, он курил сигареты с мундштуком и был чем-то на Чаплина похож: маленький, с усиками... Собирали в перерывах деньги со студентов и бежал за угол покупать им пирожки, а сдачу оставлял себе за "работу". Я о нем рассказал Сереге, он посидел, подумал и написал такой стих:

Вставив в рот большой мундштук,  
Рассуждает Вакульчук:  
"Если мелкими шажками  
Побегу за пирожками  
И со всей огромной группы  
Соберу оброк некрупный,  
То куплю автомобиль!  
Будет сказки лучше быть!  
И на "Волге" иль "Победе"  
Я на практику приеду!"  
Вот что думал Вакульчук,  
Вставив в рот большой мундштук.  
Вакульчук тогда на это страшно победился" [10, с. 114].

Стихотворение, высмеивающее скупость, излишнюю неприемчивость Вакульчука, построено на антитезе ("большой мундштук" - "мелкие шажки", "огромная группа" - "оброк не-

крупный", "сказка" - "быль"), имеет кольцевую композицию и содержит афористическую "вставку": "Будет сказки лучше быть!", - отсылающую к словам из марша сталинской авиации "Мы рождены, чтоб сказку сделать былью" (стихи поэта П. Германа), что привносят дополнительное значение в короткое произведение, делает его многосмысленным. (Ср. афоризм советского времени: "Мы рождены, чтоб Кафку сделать былью".)

Дм. Дмитриев же приводит и текст эпиграммы, написанной Довлатовым на одного из "университетских поэтов": "Твой стих хотели мы забыть, / Ты ж прозой нас уже тревожишь! / Поэтом можешь ты не быть, / Но быть писателем - не можешь!" [10, с. 117, 119]. Эта юношеская эпиграмма создана вполне в духе русской традиции и носит характер литературной полемики. Известные стихотворные строки Некрасова: "Поэтом можешь ты не быть, / Но гражданином быть обязан", - с помощью парафразирования начинает играть роль пуанта. Такие эпиграммы, в которых "перепевы" известных стихотворений русских классиков способствовали созданию острых пуантов, вызывающих двойные ассоциации, были нередки в истории отечественной литературы и обычно имели успех.

Интересный образец вкрапления эпиграммы в элегическое стихотворение - экспромт Довлатова "Безмолвно по бульвару / Одна гуляет пара... ", относящийся к началу 1960-х годов, - опубликовала в мемуарной книге "Когда случилось петь С.Д. и мне" первая жена писателя Ася Пекуровская [11, с. 236 - 237]. В этом раннем стихотворении слышится один из постоянных мотивов прозы Довлатова - мотив бедности влюбленного молодого человека, - а также появляются образы автопсихологического двойника и Манюни. "Манюня", как явствует из воспоминаний Пекуровской, было прозвище, данное одному из ее ухажеров - Фиме Койсману, преуспевавшему в то время адвокату [11, с. 235]. Не случайно в стихотворении звучат напевы городского песенного фольклора - популярных в начале 60-х гг. "детских песенок" "Крокодила" ("По улицам ходила / Большая крокодила. / Она, она голодная была") и "Цыпленок жареный, цыпленок пареный..." (в одном из вариантов этой песенки есть слова: "Была бы шляпа, / Пальто из драпа, / А к ним живот и голова, / Была бы водка, А к водке глотка, / Все остальное трин-трава") с их "гастрономической" темой и ироническими интонациями.

В главе "Приличный двубортный костюм" из повести "Чемодан", где рассказывается о том, как редакция газеты купила неимущему журналисту Довлатову импортный костюм, писатель "превращает" адвоката Манюню из мужчины в женщину: "Я сидел у наших машинисток. Рыжеволосая Манюня Хлопина твердила:

- Да пригласи же ты меня в ресторан! Я хочу в ресторан, а ты меня не приглашаешь!

Мне приходилось вяло оправдываться:

- Я ведь и не живу с тобой.

- А зря. Мы бы вместе слушали радио. Знаешь, какая моя любимая передача - "Щедрый гектар"! А твоя?

- А моя - "Есть ли жизнь на других планетах?"

- Не думаю, - вздыхала Хлопина, - и здесь-то жизнь собачья..." [12, с. 327]

Так, создав полный иронии текст, Довлатов возвращается одновременно с воспоминанием о Манюне к "ресторанной" теме, которая, по словам Пекуровской, являлась "ностальгической темой времен далекой юности" [13, с. 235]. И возвращение к этой теме именно в повести "Чемодан" закономерно, прежде всего, потому, что именно повесть "Чемодан" связана автоинтертекстуальными связями со всеми написанными до нее и после нее произведениями Довлатова, героем которых является автопсихологический двойник писателя (Алиханов - Довлатов - Далматов), и отсылает читателя к истории драматичной любви Довлатова и Аси Пекуровской, изображенной в повести "Филиал" (отношения автопсихологического героя и главной героини по имени Тася не складываются из-за бедности молодого человека, осознания им своей ущербности, возникновения ревности). Кроме того, раннее стихотворение "Безмолвно по бульвару..." и повесть "Чемодан" связаны изображением абсурдности жизни, в которой основную значимость приобретают деньги и вещи: в стихотво-

рении упоминаются "пальто и шляпа", "костюм и модные носки" Манюни, "денежка хрустящая"; в повести, композиционной и тематической доминантой которой становится ее многозначное заглавие - "Чемодан", - рассказывается о бесполезных вещах (в том числе о финских носках и импортном двубортном костюме), вывезенных Довлатовым из Советского Союза, и о курьезных, а порой абсурдных историях их приобретения.

Особого внимания заслуживают армейские стихи Довлатова, написанные за период с конца июля 1962 г. по осень 1963 г., которые стали доступны читателям после публикации его писем к отцу, частично напечатанных в журнале "Звезда" в 1998 г. и - в более полном объеме (семьдесят четыре письма, содержащих около шестидесяти стихотворений) - в сборнике 2003 г. "Сквозь джунгли безумной жизни: Письма к родным и друзьям". Письма Довлатова из армии представляют собой такой вариант смыслового взаимодействия эпистолярной прозы и текстов стихотворений, когда автор предвещает свое сочинение изложением того, что побудило его написать произведение, когда прослеживаются его творческие планы, комментируются собственные стихотворные опыты - раскрывается лаборатория творчества. Переписка с родными и друзьями, а главное, стихи помогают Довлатову пережить тяжелый период службы в конвойных войсках (1962 - 1965) и определить дальнейший жизненный путь. "Стихи очень спасают меня, Донат. Я не знаю, что бы я делал без них" [14, с. 39], - сообщал он отцу. В письмах, обращенных к Д. Мечуку осенью 1962 г., двадцатидвухлетний автор рассказывает, что сочиняет по одному стихотворению в два дня. В его планах было после отбора и перепечатки стихов через три года их напечатать. Кроме того, Довлатов мечтал о том, чтобы написать хорошую повесть, куда могли бы войти и его стихи.

Замысел Довлатова ввести свои армейские стихи в ткань прозаического повествования в дальнейшем осуществился: в повесть "Зона", рассказывающую о службе в ВОХР, писатель включил собственные стихотворные фрагменты. Это незначительно переделанная заключительная строфа из стихотворения "Дамское танго" (в повести Довлатов адресует авторство одесскому поэту, впоследствии эмигранту, Л. Маку):

...Видно, я тут не совсем кстати...

Патефон давно затих, шепчет...

Лучше вальса подождем, Катя,

Мне его не танцевать легче... [15, с. 85], -

которая контрастирует с прозаическим текстом и выражает эмоциональное отношение автора к героине.

Стихотворения, написанные в армейский период, на тематическом и мотивном уровнях перекликаются не только с повестью "Зона" (тема лагерного быта, мотив пьянства), но и с другими довлатовскими прозаическими произведениями. Так, в шутовском стихотворении о Дантесе (1962) уже отражено стремление автора взглянуть на всем известные факты остранным взглядом, выражена одна из основных идей повести "Заповедник" (1983): Пушкин - не только культовая персона и не только вдохновенная творческая личность, но и простой смертный человек.

Стихотворение "На тему о любви" с посвящением Асе предвещает одну из сюжетных линий повести "Филиал" (1989), раскрывающих сложность и неоднозначность отношений героя с любимой женщиной.

Армейские стихи связаны между собой, прежде всего, единым лирическим героем, близким к автопсихологическому герою довлатовской прозы, которому в размышлениях о вечных проблемах: о смысле жизни, о любви - были свойственны философичность и ироничность одновременно:

Я вспоминаю о прошедшем,

Детали в памяти храня:

Не только я влюблялся в женщин -

Влюблялись все же и в меня.

Получше были и похуже -

Терялись в сутолоке дней,

Но чем-то все они похожи,

Неравнодушные ко мне.

Однажды я валялся в поле,

Травинку кислую жуя.

И, наконец, представьте, понял,

Что сходство между ними - я [16, с. 56 - 57].

В "зоне" к Довлатову приходит понимание того, что истина не бывает однозначной: республика Коми - одна из "добродушных" автономных социалистических республик, но она, кроме того, и "концлагерь" [16, с. 35]; жизнь в тайге - не только романтика и красота природы, но и тяжелые будни, экзамен на выживание; отношение к женщине в лагере - трепетно-нежное и в то же время цинично-жестокое. Не случайно стремление к изображению жизни такой, "какая она есть", в ее "диалектической антиномичности", проявляется уже в армейских стихах (впоследствии одним из основных принципов Довлатова-прозаика станет принцип объективного повествования).

После возвращения из армии, как вспоминает жена Довлатова Елена, "сразу стало понятно, что он будет заниматься литературой, к тому времени у него уже были написаны рассказы на армейском материале. <...> Я думаю, осознание того, что он будет писать рассказы, пришло к Сереже в армии, хотя сначала он оттуда присылал отцу письма со стихами. После армии Сережа писал очень много и довольно быстро" [17, с. 129]. В это время, которое можно охарактеризовать как этап становления творческой манеры писателя, поэтический опыт Довлатова используется им при работе над прозой. Стиховое начало прослеживается, например, в рассказах "Блюз для Натэллы", "Когда-то мы жили в горах" из сборника "Демарш энтузиастов", в повести "Иная жизнь", писавшихся в середине 1960-х гг. и находившихся в состоянии перманентной доработки в эмиграционный период. В рассказах, вошедших в сборник "Демарш энтузиастов", основными приемами, заимствованными из разряда поэтических средств, становятся:

анафоры (например, "Забыта насыпь, бегущая под окнами. Забыты темные избы. Забыты босоногие ребятишки, которые смотрели поезду вслед" [18, с. 48] - в "Блюзе для Натэллы"; "Когда-то мы жили в горах", "Когда-то мы были чернее", "Когда-то мы скакали верхом" [19, с. 66] - в рассказе "Когда-то мы жили в горах");

внесение в структуру прозы силлабо-тонического метра и использование паронимической аттракции, например, "Когда-то / мы жили / в горах. Эти горы / косматы / ми псами / лежали / у ног. Э / ти горы / давно у / же стали / ручными / ..." [19, с. 61] (амфибрахий; аллитерация: к - г - т - р).

К метрически организованной прозе Довлатов обращается в заключительном абзаце повести "Иная жизнь": "Кончается история моя. Мы не постигнем тайны бытия вне опыта законченной игры. Иная жизнь, далекие миры - все это бред. Разгадка в нас самих. Ее узнаешь ты в последний миг. В последнюю минуту рвется нить. Но поздно, поздно что-то изменить..." [20, с. 130]. В письме Науму Сагаловскому от 25 августа 1984 г. Довлатов объясняет, что этот прием применяется им совершенно сознательно, как дань набоковской традиции: "Стишки в прозаическом тексте - очень древний фокус. Западные писатели делают это столет. Набоков в 30-е годы закончил стихами "Дар". Стилистически это - курсив, выделение. Все равно, что напечатать абзац зеленой краской. Так что аксеновская "Цапля" - ни при чем. Фокус настолько старый, что принадлежит всем и каждому" [21, с. 334].

К концу 1960-х гг., по воспоминаниям Л. Штерн, относится знакомство Довлатова с поэзией Николая Олейникова: когда Штерн прочитала Довлатову стихи из хранящегося в ее домашней библиотеке редкого в то время сборника Олейникова, "Сергей пришел от них в восторг" [22, с. 74]. Познакомившись с творчеством Олейникова, Довлатов стал писать стихи-подражания. Так, под впечатлением стихотворений, в которых слышалась олейниковская шутка с присущей ей "домашней семантикой" (термин Тынянова, использовавшийся им применительно к "арзамасскому" и пушкинскому кругу), Довлатов написал шутовское стихотворение а la Николай Олейников:

Среди всех других предметов

Выделяется Далметов

Несравненной красотой,

Неоцененной тобой.

Удивительно и мило,

Что пришла ко мне Людмила.

Напоила молоком,

И растаял в горле ком [22, с. 73 - 74].

Уже здесь Довлатов использует один из вариантов своей фамилии, которую, по воспоминаниям Штерн, и в армии, и в университете, и в редакциях часто искажали. Самоирония, звучащая в стихотворении Довлатова, напоминает олейниковские строки: "А Олейников, скромный красавец, / Продолжает в немилости быть..." [23, с. 68].

На стихи Олейникова "Жук-антисемит":

И солнышко не греет,

И птички не свистят.

Одни только евреи

На веточках сидят... -

Довлатов ответил такими строками:

Все кругом еврей,

Все кругом жида.

В Польше и Корее

Нет другой среды.

И на племя это

Смотрит сверху вниз

Беллетрист Далметов -

Антисемитист [24, с. 74].

Штерн отмечает, что "Сергей впитывал смешное как губка и, слегка редактируя и видоизменяя, производил собственные шутки и остроты" [24, с. 75]. Уроки Николая Олейникова сказались в дальнейшем при написании экспромтов: стихотворных записок, надписей.

Интерес к стихам Николая Олейникова отразился не только на стихотворном творчестве Довлатова, но и оказал влияние на поэтику и стилистику довлатовской прозы, вобравшей такие олейниковские черты, как глубокая ироничность; совмещение несовместимого как принцип словоупотребления; скрещение разных стилистических пластов языка; включение цитат классиков русской литературы в бытовой контекст; насыщенность аналогиями и ассоциативными связями; простота формы и скрывающаяся за ней смысловая сложность, когда веселое повествование об обыденных предметах и явлениях предстают в необычном освещении и внешне веселое повествование о них неожиданно приобретает неподдельно трагическое звучание.

Таким образом, совершенно очевидно, что поэтические опыты Довлатова оказали непосредственное влияние на его прозу.

Библиографический список

1. Бродский, И. О Сереже Довлатове // О Довлатове. Статьи, рецензии, воспоминания. - Нью-Йорк; Тверь: "Другие берега", 2001.
2. Сухих, И. Довлатов и Ерофеев: соседи по алфавиту // Довлатов С. Последняя книга: Рассказы, статьи. - СПб.: Азбука-классика, 2001.
3. Иванова, С. Нелишний человек // О Довлатове. Статьи, рецензии, воспоминания. - Нью-Йорк; Тверь: "Другие берега", 2001.
4. Кулл, В. Бессмертный вариант простого человека // Довлатов С. Последняя книга: Рассказы, статьи. - СПб.: Азбука-классика, 2001.
5. Мотыгина, Ж.Ю. Творческая индивидуальность Сергея Довлатова: монография. - Астрахань: Издательский дом "Астраханский университет", 2006.
6. Орицкий, Ю.Б. Стиховое начало в прозе "третьей волны" // Литература "третьей волны": Сб-к науч. статей. - Самара: Изд-во "Самарский университет", 1997.
7. Плотников, А.Г. Традиции русской классической литературы в творчестве С.Д. Довлатова: автореф. Дис. ... канд. филолог. наук. - М., 2008.
8. Малоизвестный Довлатов: Сборник. - СПб.: АОЗТ "Журнал "Звезда"", 1995.
9. Ковалова, А., Лурье Л. Довлатов. - СПб.: Амфора, 2009.
10. Григорьева, Е. "Сереже было виднее..." // Биография. - 2006. - № 9.
11. Пекуровская, А. Когда случилось петь С.Д. и мне. - СПб.: Simposio, 2001.
12. Довлатов, С. Чегодан // Довлатов С. Собр. соч.: в 3 т. - СПб.: Азбука-классика, 2004. - Т. 3.
13. Пекуровская, А. Когда случилось петь С.Д. и мне. - СПб.: Simposio, 2001.
14. Довлатов, С. Армейские письма к отцу // Довлатов С. Сквозь джунгли безумной жизни: Письма к родным и друзьям. - СПб.: Издательство журнала "Звезда", 2003.
15. Довлатов, С. Зона // Довлатов С. Собр. соч.: в 4 т. - СПб.: Азбука-классика, 2004. - Т. 2.
16. Довлатов, С. Армейские письма к отцу // Довлатов С. Сквозь джунгли безумной жизни: Письма к родным и друзьям. - СПб.: Издательство журнала "Звезда", 2003.
17. Ковалова, А., Лурье Л. Довлатов. - СПб.: Амфора, 2009.
18. Довлатов, С. Блюз для Натэллы // Довлатов С. Собр. соч.: в 4 т. - СПб.: Азбука-классика, 2004. - Т. 1.
19. Довлатов, С. Когда-то мы жили в горах // Довлатов С. Собр. соч.: в 4 т. - СПб.: Азбука-классика, 2004. - Т. 1.
20. Довлатов, С. Иная жизнь // Довлатов С. Собр. соч.: в 4 т. - СПб.: Азбука-классика, 2004. - Т. 1.
21. Малоизвестный Довлатов: Сборник. - СПб.: АОЗТ "Журнал "Звезда"", 1995.
22. Штерн, Л. Довлатов - добрый мой приятель. - СПб.: Азбука-классика, 2005.
23. Олейников, Н. Стихотворения и поэмы. - СПб.: "Академический проект", 2000.

Примечательно, что не прошло бесследно довлатовское юношеское увлечение эпиграммами и шутливыми стихами; впоследствии Довлатов-прозаик начинает работать в близких к эпиграмме жанрах: сначала в жанре фельетона - в советское время в журнале "Крокодил" появляются его фельетоны "Победители" (в № 2 за 1969 г.) и "Счастливчик" (в № 2 за 1972 г.), - затем в жанре литературного анекдота ("Соло на ундервуде" - одна из его первых книг, вышедших в Америке в 1980 г.).

По закону анекдота, важнейшей чертой поэтики которого выступает эстетический эффект непредсказуемости, достигаемый за счет действия закона пуанта, построены многие микроновеллы, из которых состоит последняя довлатовская повесть "Филиал". Кроме того, самостоятельность каждой микроновеллы подчеркивается тем, что автор на протяжении всего текста сознательно выделяет их чисто визуально - с помощью пробелов, служащих знаком паузирования, замедляющих (с точки зрения физиологии) ритм восприятия текста и маркирующих переход к другому смысловому плану, смену сюжетных блоков или временной промежуток между двумя сюжетными блоками. Использование пробелов в прозаическом тексте восходит к строфическому принципу в поэзии [25, с. 76 - 77].

Говоря о ярко выраженном в творчестве Довлатова взаимодействии прозы со стихом, необходимо выделить следующие характерные для его прозы элементы стихового начала: использование метризации и паронимической аттракции, прозиметрия (чередование в повествовании фрагментов прозаического текста с фрагментами стиховотворного или вмонтирование в прозаический текст точных или неточных цитат из стихов русских классиков - Пушкина, Блока, Мандельштама); строфизация текста (краткость абзацев); "смысловая рифма" (А.А. Воронцова-Маралина), "проявляющаяся в повторяющихся элементах на разных уровнях организации текста (деталь, персонаж, мотив, сюжет)" [26, с. 344] и сравнимая с автоцитированием в поэзии; миниатюризация прозы, выражающаяся в обращении к жанру прозаической миниатюры, как правило, к литературному анекдоту; стихоподобная разбивка прозаического текста на фрагменты, сознательно выделяемые автором визуально - с помощью служащих знаком паузирования пробелов. Использование средств стиховой речи в прозаических произведениях Довлатова выступает не только как чисто эстетический, "гармонизирующий" прозу прием, но и как знак определенной литературной традиции: Пушкина - Серебряного века - Набокова.

24. Штерн, Л. Довлатов - добрый мой приятель. - СПб.: Азбука-классика, 2005.  
 25. Семьян, Т.Ф. Визуальный облик прозаического текста. - Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2006.  
 26. Воронцова-Маралина, А.А. Поэтика цикла Сергея Довлатова: "смысловые рифмы" (деталь, персонаж, мотив, сюжет) и их функция // "...Лучших строк проводырь, проводник просвещения, лучший читатель!": Книга памяти А.М. Зверева. - М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.09.10

УДК 412.2

*О.С. Савельева, докторант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: savelievacspu@yandex.ru*

## КАТЕГОРИЯ ПРЕДМЕТНОСТИ КАК СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЕ СВОЙСТВО СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

В статье описаны механизм образования предметного значения, структура значения предметности, семантическая сложность предметности; раскрывается соотношение категорий грамматического рода и предметности: по-новому рассматривается традиционная теория рода, биологическое значение пола, присущее небольшой части одушевленных существительных, не может входить в грамматическое значение, присущее классу слов.

**Ключевые слова:** грамматическая категория, предметность, структура предметного значения, облигаторные свойства предмета.

Категория предметности присуща всем современным языкам. Обозначение в языке образа материальности мира осуществляется грамматическим средством - категорией предметности. Мы рассматриваем эту категорию как фундаментальное свойство целого класса слов, класса существительных. Предметность, будучи свойством грамматическим, большой языковой абстракцией, представляет и систематизирует отражение сложного образа мира предметов, бесконечное разнообразие всех форм и видов материи, иными словами - весь мир. Являясь языковой абстракцией (находясь в ряду других грамматических категорий, абстракций), категория предметности в то же время связана со свойствами каждого существительного. Предметность - выразитель совокупности облигаторных свойств предмета, качественной определенности предмета [1, с. 65-66]. Правомерно здесь применить обобщение и сказать, что предметность - признак предмета (субстанции - в философии), т.е. сам предмет, названный по одному из облигаторных свойств (признаков) совокупности - по свойству-эталону [2]. Таким образом, без предметности нет существительного. У предметов множество свойств, будь то конкретный неодушевленный предмет, человек, отвлеченное понятие. Изучая предметное значение, т.е. значение качественной определенности, мы: 1) рассматриваем совокупность облигаторных свойств предмета и 2) выделяем главное (сущностное, присущее только этому предмету) свойство из этой совокупности, свойство-эталон, которое обозначено существительным, образ которого зафиксирован в языковом коде. Мы полагаем, что в наименованиях - существительных - обозначены лишь эталонные признаки из массы других свойств. За этим обозначением стоит множество других свойств: внутренних, вошедших в совокупность (значение существительного); внешних, находящихся при существительном в виде согласуемых или предикативносвязанных слов, но мыслящихся также как внутренние свойства предмета. Это сложный процесс наименования по одному признаку при наличии прочих признаков, характерный для существительных и отличающий существительное от всех других частей речи.

Базой значения предметности, опорой, являются конкретные существительные [1, с. 66]. Категория предметности, охватывая и конкретные, и отвлеченные существительные, своей основой имеет мир материальных предметов, проявляя при этом грамматическую силу и высокую степень абстрактности в наименовании мира предметов идеальных. Изучение категории предметности, ее способности обозначать весь мир предметов, все существующее в мире и материального, и идеального, позволяет нам рассматривать эту категорию как центральную грамматическую категорию существительных современного русского языка.

Грамматическая категория предметности является категорией семантической, поскольку "пустых" категорий, на наш взгляд, нет и не может быть. Значение предметности в высшей степени как абстрактно, так и структурно. В категориальном

значении предметности содержатся значения субкатегориальные, групповые и т.д. В каждом существительном каждой части этой структуры подчеркивается предметность. Категориальное значение предметности невозможно без семантической классификации, поскольку мы имеем дело с качественным (предметным) своеобразием обозначаемых в языке явлений действительности. Исследуя семантическую структуру грамматического категориального значения предметности, мы отмечаем, что все анализируемые нами существительные обозначают предметы, однако все предметы различны по качеству. В соответствии с этим исследование значения категории предметности мы осуществляем на основе изучения элементов, свойств, выбранных и оставленных в совокупности, обозначенной именем существительным. Например, роза - это, во-первых, растение, но и дерево является растением. Во-вторых, это растение кустарниковое. Что по-прежнему не помогает нам объяснить и показать особенность анализируемого предмета. Указываем на следующий важный элемент значения - "декоративное", ставим, таким образом, исследуемый предмет в ряд прочих декоративных кустарниковых растений, таких как камелия, азалия, акация, жасмин, сирень. Следующий элемент обозначаемой совокупности - "с красивыми крупными махровыми душистыми цветками разнообразной окраски" - также требует некоторых дополнений и уточнений, для того чтобы раскрыть своеобразие предмета, поскольку крупные махровые душистые цветки разнообразной окраски есть у других растений, и не только у растений кустарниковых: пион, петуния, камелия. Таким исключительным, особым свойством-эталонным является "стебель, покрытый шипами" [3; 4, с. 92]. Следовательно, название рассматриваемого предмета роза - это название эталонного качественного признака, которому придана форма предмета.

Процесс выбора главного признака, признака-эталона, является решающим, категория предметности выполняет в нем и ограничительную и обобщающую функции: 1) ограничивает совокупность облигаторными признаками, несущественные признаки оставляет внешними, определениями; 2) обобщает значения отдельных слов, но, заметим, не суммирует их. В этом сложном процессе происходит тесное переплетение лексического и грамматического значений, но не поглощение друг другом.

Изучение процесса формирования предметного значения показывает: содержанием категории предметности (категории качества, качественной определенности) является семантическая структура понятия "предмет". Таким образом, категориальное предметное значение, состоящее из субкатегориальных предметных значений (а это субкатегории конкретности и отвлеченности, а также малые субкатегории, или лексико-грамматические разряды), является семантико-грамматическим.

Мы исследуем механизм образования предметного значения на примере субкатегорий конкретности и отвлеченности, малых субкатегорий (лексико-грамматических разрядов суще-



ствительных), тематических групп, синонимических, антонимических рядов, объединений, отдельных слов. Иными словами, мы исследуем весь класс существительных, именующих сложный предметный мир. Субкатегория конкретности как база и опора предметного значения отличается семантическим богатством, многообразием и структурной организацией, ее составляют малые субкатегории: нарицательные и собственные, одушевленные и неодушевленные, собирательные, вещественные и единичные существительные. В рамках данной статьи механизм формирования предметного значения опишем лишь отдельными примерами неодушевленных нарицательных существительных, представляющих субкатегорию конкретности. Представим подгруппу предметов мебели, предназначенных для сидения и/или лежания (группа существительных, обозначающих предметы мебели): диван, канапе, качалка, кресло, кровать, кушетка, оттоманка, пуф, скамейка, софа, стул, табурет, тахта, топчан, шезлонг. Предметы названной подгруппы качественно отличаются друг от друга. До тех пор, пока каждый предмет продолжает проявлять одну совокупность свойств, он остается тождественным самому себе. Изменение совокупности свойств, т.е. изменение качества, повлечет за собой нарушение этой тождественности и изменение семантических свойств существительного. Изменение одного облигаторного свойства приведет к изменению всей совокупности, к изменению качества, предмет перестанет быть самим собой: диван без спинки и ручек по бокам называют тахтой; кресло, на котором можно не только сидеть, но и лежать и спать, так как оно трансформируется в кровать, называют кресло-кровать.

В подгруппу предметов мебели, предназначенных для хранения чего-либо (группа существительных, обозначающих предметы мебели), входят: антресоли, бар, буфет, гардероб, горка, комод, сервант, стенка, тумбочка, шкаф, этажерка и т.п.. Категория предметности свойства каждого предмета данной подгруппы представляет как конкретный предмет, качественно отличающийся от других конкретных предметов ряда. Изменение облигаторных свойств представленных в этом ряду предметов приведет к изменению их качества: буфет отличается тем, что предназначен для хранения посуды и каких-либо пищевых продуктов, этот предмет никто не назовет комодом, в котором хранится белье и мелкие вещи и который состоит из выдвигающихся ящиков, расположенных друг над другом в едином корпусе; не назовут буфет и сервантом, в котором, однако, есть застекленная часть, предназначенная для хранения посуды, но помимо этого есть ящики и полки, предназначенные для хранения скатертей, салфеток и прочего; отличается от всех названных предметов этажерка, предназначенная для хранения книг и представляющая собой предмет в виде нескольких досок небольшого размера, укрепленных на стойках друг над другом.

Одушевленные конкретные нарицательные существительные, обозначающие материальные предметы - живые существа, занимают важную часть нашего исследования. Анализ таких существительных проводим тем же образом: выявляем, из каких элементов формируется предметное значение, а также какой признак является эталонным. Из группы существительных, обозначающих копытных млекопитающих, выделим подгруппу непарнокопытных млекопитающих (наряду с подгруппами копытных и парнокопытных): лошадь, кобыла, конь, зебра, ишак, мул, мустанг, носорог, осел, пони, рысак, тяжеловоз и т.п. Слова данной подгруппы являются убедительным материалом, иллюстрирующим наше положение о том, что значение предметности превращает один из признаков, имеющихся в какой-либо совокупности, в эталон, по которому называется весь предмет. Названия носорог, рысак, тяжеловоз - названия качественного признака, которому придана форма предмета.

Анализ существительных, обозначающих людей, животных, показал, что в их значении в большинстве случаев нет указания на биологический пол. В основу называния живых существ заложен особый признак, этим особым признаком не является пол. Однако необходимо отметить важность этого признака для названий животных, имеющих хозяйственное значение, например жеребец, кобыла.

В ряду конкретных одушевленных существительных особое место занимают и существительные, обозначающие человека, людей. Свойства человека, его облигаторные признаки, и в этих словах образуют совокупность, обозначающую существительным и названную, наименованную, по признаку-эталону. В группу существительных, обозначающих человека, занимающегося какой-либо общественной работой, входят: активист - активно участвует в общественной жизни, доброволец - по собственному желанию берет на себя обязанности, представитель - представляет в своем лице группу людей, какую-либо область деятельности, реформатор - осуществляет преобразования в какой-либо сфере общественной жизни, области знаний, трибун - блестящий оратор и публицист и т.д.

В ходе работы над выявлением совокупности облигаторных признаков в каждом отдельном личном существительном мы подчеркиваем какое-либо главное свойство-эталон: возраст, особенности взаимоотношений между людьми, мировоззрение, образ жизни, манера поведения, привычки, родство, семейное положение, место жительства, профессия, должность и т.д. Биологический пол как важный в совокупности, как облигаторный признак, не обнаружен нами в абсолютном большинстве групп существительных, обозначающих человека. Содержат этот признак (биологический пол) несколько групп существительных, обозначающих: а) живое существо по какому либо признаку (группа входит в более общую классификацию существительных, обозначающих, во-первых, живое существо, человека и животное, как организм, а во-вторых, существование от рождения и до смерти): только два слова: женщина - живое существо (человек) женского пола; мужчина - живое существо (человек) мужского пола [4, с. 28]; б) человека определенного возраста: бабушка, барышня, дама, девочка, девушка, дедушка, дошкольник, женщина, мальчик, подросток, и т.д.; не все существительные данной группы содержат указание на пол как на облигаторный признак: одноклассник, сверстник, ровесник [4, с. 42-43]; в) людей, связанных наличием общих предков: брат, внук, дочь, мама, мать, кузина и т.д.; в этой группе не связаны с полом: предок, родоначальник, родственник и т.д.; г) людей по отношению к браку, супружеству: жена, супруга, муж, многоженец, холостяк. Перечисление можно продолжить группами, объединенными базовыми именами: мужчина, женщина, мать, отец, сын, дочь и т.д., т.е. обозначением родственных и семейных отношений. Признаком-эталонем пол человека является, на наш взгляд, в группах а и г.

Погружение в семантическую природу предметного слова позволяет по-новому рассмотреть традиционную идею заполнения грамматической категории рода значением биологического пола, до сих пор остающуюся центральной не только в системе терминов категории рода ("мужской", "женский", "род"), но и в сущностной его характеристике (у большинства существительных значение грамматического рода считается необъяснимым, немотивированным, у одушевленных существительных значением грамматического рода считается значение биологического пола).

Изучение предметного значения отвлеченных существительных позволяет исследовать высокую степень абстрактности категории рода. Именно в этих словах предметность - только логическая категория. В существительные отвлеченные также входят только облигаторные признаки, образующие совокупность и составляющие данное качество. Например, существительное дремота обозначает идеальный предмет со свойствами: а) физиологическое состояние, проявляющееся в желании спать; б) состояние, близкое ко сну. Этой совокупностью свойств данное понятие отличается от других существительных, обозначающих физиологические состояния: бодрость, голод, зевота, изнеможение, истощение, полусон, сон, сытость, тонус, усталость и др. Таким образом, предметная семантика отвлеченных существительных скрывает в себе совокупность свойств, облигаторных признаков, составляющих какое-либо качество.

Итак, категория предметности - сложное, структурно организованное свойство существительных.

Категория предметности существительных, называемая нами категорией качества, обладает наивысшей степенью абстрактности.

Категория предметности является категорией семантико-грамматической. Семантическая сложность категории предметности обусловлена многообразием материального мира, обладающего разнообразием свойств.

Предметность - выразитель совокупности облигаторных свойств предмета, качества предмета. Значение предметности превращает один из признаков, имеющихся в совокупности, в эталон, по которому называется весь предмет.

Исследование структуры значения предметности позволяет по-новому рассмотреть традиционную теорию грамматического рода, связанную с идеей биологического пола: биологическое значение пола, присущее небольшой части одушевленных существительных, не может входить в грамматическое значение, присущее классу слов. Мы считаем, что категория рода уже категории предметности, т.к. характеризует существительное по падежу, именно на это указывают все существующие на сегодняшний день характеристики значения рода и его формы.

#### Библиографический список

1. Челябинская фразеологическая школа: научно-исторический очерк / науч. ред. Чепасова А.М. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2002.
2. Панфилов, В.З. Философские проблемы языкознания. Гносеологические аспекты. - М.: Наука, 1977.
3. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. - М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948 - 1965. - Т.1 - 17.
4. Большой толковый словарь русских существительных / под ред. Л.Г. Бабенко. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008.
5. Чепасова, А.М. Существительные в современном русском языке: учеб.-практ. Пособ. / А.М. Чепасова, И.Г. Казачук. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005.

Статья поступила в редакцию 22.09.10

УДК 811.512.141

*Л.Х. Самситова, соискатель докторантуры БГУ, г. Уфа, Email: gulnaz-ijbaeva@mail.ru*

## НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ГАРИПОВОЙ "БУРЕНУШКА")

В статье отражена национальная специфика культурных концептов башкирской языковой картины мира, выявленных из романа Т. Гариповой "Буренушка". Рассматриваются такие концепты, как "добро", "зло", "совесть", "истина", "знание", "свет", "тьма", "красота", "природа", "душа", "сердце", "судьба", "дорога", "друг", "враг", "ум", "счастье", "слово" и т.д.

*Ключевые слова:* Т. Гарипова, башкирская языковая картина мира, культурный концепт.

В современной лингвистике слово рассматривается не только как лингвистическая категория, но и как концепт культуры. В языковой картине мира национальная специфика компонентов духовной культуры актуализируется в культурных концептах.

Активное изучение культурных концептов связано с общей антропоцентрической направленностью научной парадигмы. Культурные концепты «выполняют функцию своего рода посредников между человеком и той действительностью, в которой он живет» [1; с.11].

Именно в культурных концептах выражается картина мира башкир – система наиболее общих миропредставлений носителей данного языка. Язык в наибольшей степени выражает этнические особенности восприятия действительности. Исследование культурных концептов башкирской языковой картины мира способствует выявлению этнических особенностей стиля мышления башкир как образа культуры, являющегося одним из аспектов духовной культуры.

Взаимодействие языка и культуры особо ярко прослеживается через функционирование слова-концепта в пословицах и поговорках, фразеологических единицах, художественных текстах.

Основу культурных концептов составляют этические концепты. В «пространствах этики» важное место занимает исследование этических концептов – совести, чести, греха, долга, стыда, истины, блага, лжи и т.д.

Концепт «совесть» (*намыс, иман, выждан*) один из определяющих этических категорий в башкирской языковой картине мира. «Совесть» имеет рациональное основание и базируется на рефлексии человека над собственными поступками и действиями других людей. Из романа Т. Гариповой «Буренушка» выявлены примеры сочетаемости слова с предикатами, имеющими значение наличия и отсутствия совести: *Бына мин ауылдар буйлап үттем. Хозай йортон бары бер ауылда осраттым, ә халықтың иманы сәләмәт. Был низән?* (с.465). *Мин шулай уйлайым: беззең иман йырзаныбызза, хикәйттәребеззә* (с.466). *һылыу һәм ғорур зат. Ғөлбаныу за шундай ук булған. Бына кемдәр өсөн үзенең йәшлеген дә, намысын да физә кылған уның... Шәһәрбаныу апайы!* (с.365). Существуют действующая совесть (она подсказывает человеку, какой поступок ему следует совершить) (Например: *Төн караңғылығында атлауын атлай за Ғөлбаныу. Яктырғас нимә эшләр ул? Төндә бысранған намысын ни менән йыуыр?!* (с.41)) и догоняющая совесть (помогает оценить свои действия после их свершения) (Например: *Ниндәй выжданы етеп таныһын ул үзен? Ниндәй намыс менән төйәген, йортон, ата-инәһенә йылы косағын, хатта кыз намысын ошо сабийға алыштырған, төртмәйенсә лә йығылырға торған сибек был кызға үзен, баланың әсәһе мин булам, тип таныштырһын?* (с.68)). В романе много примеров, относящихся ко второй группе. Например: *Тынлык урынлашты. Сәйфулла өһнәз генә сәй һәлләдәттә, Азат үз уйзарына бирелде. Теге сак, шәңгәрәйзе ерләгәндә, был ата партизан иманға ултырған кеүек күренә ине. һәр хәлдә Мирхәйзәровка ул шулай тойолғайны* (с.690). *Шыйык өйрә эскән корһактарын биштән быуып, киләсәккә өмөт менән карап, ышанып эшләгәндәр, йәшәгәндәр һәм шул иман менән үлгәндәр...* (с.720). Семантическая структура концепта «совесть» включает в себя нравственные нормы жизни как щедрость (*йомартлык*), великодушие (*киң күңеллелек*), справедливость (*ғәзеллек, хаклык*), честность (*намыслылык*), правда (*хәкикәт*):

һуғыштан атаһы имен-һау кайтты, акыллы, **киң күңелле, йомарт, эшсән, укымышлы** Әптеләхәтте осратты, Мәскәү һынлы Мәскәүгә укырға инде, зур-зур музыка белгестәренән белем алды, үзе өсөн йәнән бирергә риза дуһтар тапты, улы тыузы, ире йәһәннәмдәң үзенән кайтып төштө, беренән-бере матурырак кыззлары донъяға килде, Барсынбикә өләсәһе уны килеп тапты, ауыл күрке булырзай өй һалдылар, бакса үстәрзеләр, улы армиянан имен кайтты, Әбүбәкер зур укыу йортона инде, ө үзе күпме кешеләр күңелән йырзлары менән байытты, йырзар уны үстәргән кеүек, ул да халкы йырзларының ғүмерен озайтышты (с.601). – Әгәр хәкикәт, ғәзеллек тип даулаша башлаһан, азағы дар ағасы йә булмаһа Иисусты көткән яза менән тамамланасак, тине Давид, һакалын нәзек озон бармактары менән семтекләй-семтекләй (с.324).

Концепт «грех» как компонент входит в парадигматическое поле «грех – страх – стыд – совесть – месть – проклятие» и тема его распознавания и разграничения составляет текстовую доминанту диалогов и монологов: Ярабби, уйлайым-уйлайым да, ахыры, донъялыкта кылған ин зур **гонаһым** шулдыр тиём (с.471) **Һараңғыла** озон көртәгә яңғызы барып инеү әллә кайһылай, **куркыта** (с.286). Кешенән **оялмаһан**, Алланан **курк**, **Ғәлимә!** (с.350). Мәгәр Ғәлимә был **оятһылығын** куймаһа, Мәзинәгә лә тел-теш күрһәтеп алмай булмаһа (с.483). Ләкин мин һинең «дөрөҫ» кенә түгел, **иманлы** кеше икәнәңдә лә беләм (с.470). Шулай Ябраил ғәләһиссәләм атабыз әзәм ғәләһиссәләм эргәһенә килгән дә: «Әй, әзәм! Аллаһы тәғәлә һиңә өс нәмәнә биреп ебәрзе: **акыл, оят, иман** тип атала улар. Шуларзың беренән һайлап алһын, тине», тигән (с.659). – Үс алаһыңмы? Шуның өсөн орғасыларыңдан минең гонаһһың сабыйзарымды тукматаһыңмы? (с.625). Әсәһе генә, низер һизенгәндәй, Ихсанбайзар йәшәгән якка карап әленән-әле йөзрөк төйзө, кукуш тосканы, Хозайзан биттәренә кара яккан, кызын ғүмерлек бәхетһез яһаған бөндөгә үлем һораны, **кағғыш** яузырзы (с.605).

Понятия «свет» и «цвет» пересекаются в семантике лексем *светлый* и *темный*, которые используются Т. Гариповой в традиционных символических значениях «хороший» и «плохой»: *Әйткәндәй, китап ситендөгә языуза ул шундай юлдарзы укыны: «Туғаным... Аллаһ тәғәләнен рәхмәте киң. Зиһненең үткер, сырағың **якты** булһа, мин үткән юлдан үтәрһең, күңеләң бикләнгән аяк-сүрәләргә, доға-фатихаларзы үзәңдән һуң килер кыз балаға биреп калдырырһың...»* (с.295). Алтмыш өсөнсө йыл бөтә ил етештергән икмәктең күпселеген биргән **Һазағстан** сизәмдәрен сәселгән орлоғо-ние менән **кара** бурандар осороп алып китте (с.450). Үзенә **яктылык** етешмәгән кеше башкаларға **яктылык** өләшә алмай. Әптеләхәт үлгәс, донъя **караңғыланды**. Ул барза **якты** ине. Наяш бик тырышып, бөтә көсөнә **яктырта** ине – хәзәр **караңғы** (с.538). Лексика, обозначающая «тьму», традиционно репрезентирует концепт «зло»: **Һараңғы** төндөң **кара** карыны Саяфтың түбән оһка емерәйеп, көмөрәйеп атлаған һынын тиз үк йотто (с.590). **Һараңғы** бүлмәлә сәғәт һуға, кистән сыккан ел, буранға әйләнәп, тәзрә капкастарын шығырзата, мөйәгә инеп, әллә бала илаған, әллә бесәй мыяулаған тауыштар сығара (с.660). С положительной эмоционально-экспрессивной заданностью лексема *светлый* используется при создании образов, связанных с представлением о добре, красоте, радости: *Һүрән **яктылык** Камалетдинов кулы менән эшләнгән «Башкорт мадоннаһы» на төштө: төстәр йәнләнде, катындың зур кара күззәрендә яғымлы, ләкин көслө ут кабынды* (с.604). Уның **нуры** шундай **якты**, хатта өй тирәһендәгә сәскәләр айырым асық күренгәндәй, ө инде өйзән биш йөз метр арырак үскән йүкәләр тотош геүләгәндәй (с.698).

Исследование этических концептов башкирской языковой картины мира свидетельствует о наличии языковой личности, развитой в нравственном отношении, с гибкой системой нравственных оценок, принимающей на себя ответственность за все свои действия и действия окружающих. Мораль – важная составляющая индивидуального сознания, она создает национальную картину мира, где основной ценностью является идея добра: *Йөрәкһенәүөн бөлдөрмәскә була тамағын кырзы, калағын әле сөйәле, әле муйыллы майға һондо: - Яман көндә - **якшы** аш тигәндәй... Мынаузарзы сығарып, кайһылай **якшы** эштәгәнһең...* (с.108). *Әйе, Әйүптөң иткән **изгелектәрен** оноторлоқ түгел, тик һуңғы вақытта Әптеләхәт уны аңлай алмай* (с.444). ***Изгелеккә** изгелек менән яуап кайтарғым килә* (с.505).

Логическим продолжением этического концепта «добро» является концепт «красота» (*матурлык*). Красота всегда сопутствует святости как идеалу добра: *Ошо саклы **матурлыкка** әзәм йөрәгә нисек түзә икән? Ошо тиклем **гүзәллекте** ни хәлдәр итеп эсеңә һыйзырмак кәрәк?!* (с.430). *Бәлки, тормоштоң бөтә **матурлығы** үткән ғүмергә иһәп алып бармаузалыр?* (с.506). *Бөтә тәбиғәт карҙан әрселәп, ер-әсәнен карынынан тәүге тылсымлы үрсем булып шытып сығып, сизәмдә бөйөк **матурлык** яһап каплаған умырзая мөлөндә улар етәкләшеп ошонда килде* (с.512). *Әй, шул кыз баланың **матурлығы*** (с.542).

В аспекте нравственного поведения «добро» понимается как следование истине, правде. В башкирском языковом сознании концепт «истина» взаимосвязан с понятием справедливости, которое выражает потребность человека оценивать как собственные, так и чужие действия согласно законам общества. Лексемы *ғәзеллек* (справедливость), *дөрөслөк* (истина) относятся к одной тематической группе с лексемой *хәкикәт* (правда). Концепт «правда» в башкирском языке связан с нравственным обликом человека. Правдивость является большим достоянием для башкира: *Үкенескә каршы, Әптеләхәттең һүззәренәң **дөрөслөгөн** тормош раслай тора* (с.450). *Ул сағында эз йәшерергә була исем-фамилияларына тиклем үзгәрткәс, ни өсөн ул карсыкка яһған өй урынын яңынан қаззыруу, **хәкикәтте** асықларға маташыу кәрәк булды?* (с.337).

Сопряженный с концептом «истины» концепт «белем» (знание) соотносится с понятием «ғилем» (наука), актуализированным в лексеме «акыл» (ум, мудрость): *Әзмә **ғилемгә** өйрәнер ине улар!* (с.590). *Һин бына, Барсынбикә өләсәй, бик **акыллы** күренәһең* (с.466). *Акыл һәр сак бөндәне фани донъя менән яраштырырзай, шул фани донъя элгән элмәктәргә йәбештерерзәй дәлил эзләй. Бик олпат, акыллы,*



эшлекле күренергә тырышты, сыгырынан сыкты (с.483). Хаталаныузан куркмағанға күрә лә улар йәшәргә өйрәнә, акыл йыя (с.568). Концепты “красота”, “истина” в общекультурной традиции отождествляются с концептом “свет”: *Ғәлимә укыуға сығып киткәс, башын эскегә лә һалып алды, ләкин үзен тиз кулға алды: капыл уның караңғы доньяһына якты йондоз булып Мәзинә килеп инде* (с.498). “Свет” – есть первичная реальность идеи красоты в природе. Понятия «свет» и «цвет» пересекаются в семантике лексем белый и черный, которые используются в значениях «хороший», «плохой»: *Бала өсөн яндырып куйылған тонок электр лампаһы Мәликәнең тығыз, күпереп торған түштәрәндә назлы һырҙар яһап яткан пеньюарын, ап-ак муйынын һырыған кулса-кулса кара сәстәрен аҡтырта* (с.332). *Йәш үлән араһында элп-элп күҙҙәрән көлдөрөп күгәрсен күҙҙәре емелдәшә, болон томбойоктары аҡ таждары менән бәүелә-һығыла йылмайып сәләм бирә. Ике пар дәм кара, куйы озон керпектәр менән каймаланған бер иш күҙҙәр бер-береһенә һынап, һорау һәм ғәжәпләнеү менән бакты* (с.433). *Карашы менән бөтәһен дә барлағандан һуң, Мәзинә йәнә кыҙҙарына караны: көрәнһыу күлдәктәре, аҡ альяпкыстары килешеп тора үзҙәрәнә* (с.482).

Концепты “свет”, “добро”, «красота» связаны с концептом “дом” (өй). Дом считается крепким только тогда, когда в нем царит дружеская атмосфера. Дом связывает человека со своей семьей, Родиной, нацией, представителем которой он является: *Өйҙә ул айырыуса дәртләнеп нағышланы, әйтерһен дә, нағыш һарымай, ә уның һәр кирбесен үз кулдары менән һала* (с.319). *Өй эше бит тауыҡ сүпләһә лә бөтмәй. Аптырауҙың сигенә сыккан Әйүп Ғәзизовичты Лидия Николаевна озата сыкты һәм хушлашканда күҙҙәрәнә карап:*

- *Әйүп Ғәзизович... без бит фронтовиктар. Әйзәгез әле минең өйгә бер килеп сығығыҙ* (с.337).

Семья (ғаилә) – самый древний вид межличностных отношений, основанный на супружеском союзе и родственных связях, которые и регламентируют эти отношения: *Байрамға сыккан халыҡ кайтып бөткәс, иң һуңынан Барсынбикә ғаиләһе кузғалды* (с.466). *Өс ғаиләгә бүлеп яҙырығас, аллаға шөкөр, улар өс һыйыр тота* (с.479). *Өйләнеп, яңынан ғаилә кормауы ғына эсен бошора Барсынбикәнең* (с.499). Верность, любовь, взаимоуважение, взаимопонимание, забота о близких, доброта, духовное родство между членами семьи – главные понятия, укрепляющие брачный союз: - *Рәхмәт, Шакира Хисамовна, был бөлөләрҙән имен-аман котолһам, ғаиләм эргәһенән бер карыш ситкә китмәм тигән һүҙем бар* (с.414). - *Безҙең ғаилә өсөн һеҙ икенсе Шәһәрбаныу, Шакира Хисамовна!* (с.415).

Как нам известно, семья играет исключительно важную роль в формировании личности ребенка как представителя нации и гражданина, в приобщении подрастающего поколения к основным культурным ценностям, моделям поведения и жизни. Знание детьми семейных традиций, обрядов, пословиц и поговорок, участие их с ранних лет вместе с родителями в народных праздниках и церемониях приобщает их к национальной культуре. В романе очень часто встречаются пословицы и поговорки: *Беренсенән, бирәйем тигән колона сығарып куя юлына тигәндәй, Мәзинәне ослатты* (с.181). *Уйланған эш – бөткән эш* (с.440). *Бутканы май бозмай* (с.446). *Бер исәрҙә, бер аҡыллыны тыңла, тигәндәр бит* (с.447). *Үлем менән кунак һорап килмәй* (с.455). *Ауырыу берәүҙең ашы менән инә, икенсенекә менән сыға тигәндәре лә дөрөс. Май сүлмәге тышынан тигәндәй, тиңһылығы йәһәнә сыккан* (с.457). *Мөйөһән кыйыш булһа ла, төтөнөн тура сыға* (с.517). *Эйе, боронголлар дөрөс әйткән: тыуымдан калмағанды үлемдән калып булмай* (с.532). - *И-и, бахырбайым, етемдең үлгәс тә кәҙерә юк, баһымсакка бака ла айғыр тигәндәй, башка берәүҙең кәберен түгел, һинекен боркота һыйыры ла...* (с.558). *Кешегә сокор кәҙһәң, тәрән кәҙмә – үҙең төшөрһөң, ти торғайны катыны* (с. 564). *Һыбайлының күңелә төшөнкө булһа, аты сапмаһ булһа тигәндәй, Саяф та үҙенән дан тигән коштоң алыһайғандан-алыһая барыуын тоя* (с.564). *Бер бисәнәң хәйләһе ун дейгә йөк булһа, тип халыҡ белмәй әйтмәгәндәр* (с.568). *Иске ауыҙҙан яңы һүз тигәндәй...* (с.577). *Себеште уны көз һанайһа* (с.581).

Концепт “семья” находит актуализацию в описании концептов: “туй” (свадьба): *Туй – йыйын, һый за уйын. Туйҙың күрке – уйын да көлкө. Туй күрке кунаҡ менән. Һыйы мулдың туйы мул. Һазна иҫәбенә туй, кәҙ етмәһә, күркә һуй. Туйҙары котло булһын, нигеҙҙәре ныҡлы булһын! Туйҙан коро калғансы, яуҙан яралы кал. Туйҙың булғанынан «була» тигәнә кызык. Туйың туйға ялғанһын. Туйға барһаң, туйың бар, улың-кызың куйып бар: «сабырлыҡ», «түҙемлек» (терпение): Ғәзәттәге сабырлығы кайтты уға* (с.490). *Доньяны матурлыҡ котҡарыр тизәр ҙә бит, ғәмәлдә доньяның күсәре – түҙемлек* (с.608); “әзәп” (благовоспитанность): *Әзәп барҙа иман бар, әзәп юкта иман юк. Әзәп барҙа оят бар. Әзәпле кеше – солтан, әзәпһеҙҙең бите – олтан. Әзәпһеҙгә иман юк. Үҙеңдә зурлама, кешенә хурлама; «хөрмәт» (уважение): Хөрмәт иткән хөрмәт күрер. Кешенә кәҙер итһәң, кәҙер күрерһең. Кешенә кәҙерләмәһәң – үҙең дә кәҙерләмәһәң.*

Концепт «семья» в башкирской языковой картине мира тесно связан с концептом «гостеприимство» (кунаксыйлык). Гостеприимство находится в одном ряду со словами: дружелюбное отношение, радушный прием, душевная щедрость *Ғәлимә аңғармаһтан өйөнә килеп ингән кунағы алдында өйөрөлөпмө-сөйөрөлдө, әле был, әле теге ризығын алдына куйһа, бөләкәй генә графинға тултырылған эсемлек сығарһа* (с.447). *Әле кунаҡ түр якта, урындыҡка салһаң төшөп ята* (с.457). *Мәзинә кәйефһеҙ булыуын кунағына күрһәтмәһә тырышты* (с.458). *Муйыллы, сейәле, энәлекле майҙарын, эсенә төрлө емеш бөрөп бешерһәң бөккәндәрән Мәзинә кунаҡ алдына өйә: «Аша, Давид, азак үкенерһең...» Кунақтың «һеҙ»ҙән «һин»гә күсәүдә һиндәйһәр үз итеү, яҡынлыҡ тойҙо Барсынбикә* (с.464).

В башкирской языковой картине мира концептуальная пара лексем «шатлык-кайғы» (радость-горе), составляющая основу эмоциональных концептов, включает в себя подконцепты «һағыш» (тоска), «куркыу» (страх), «асыу» (гнев), «йән, күңел» (душа), «йөрәк» (сердце), «аптырау» (удивление), «мөхәббәт» (любовь), «нәфрәт» (ненависть) и т.д.

Концепт “радость” ассоциируется с душевной гармонией человека, с его внутренними переживаниями: *Күзенә шатлык катыш каушау йәше эркелгән Маһинур Әбүбәкерҙе күтәрәп күкрәгенә кйсты: - Ултыр, бәпесем. И алла, кайһылай бер матур балаһың! (434). Быныһы, диңгез буйында шат йылмайып торғаны, Әбүбәкере (с.441). Әптәләхәт өсөн шатланып бәтә алмай, Мәзинәнең кыззариһан хайран булды (с.457). Эй шатланыр балакайзар! (с.480). Әлдә аралары көйләнде – шуға шатланып бәтә алмай Мәзинә (с.532 “Тоска” антипод “радости”. Тоска – не что иное, как душевная тревога, уныние: Мәзинәнең йөрәкһеүзәрә, һағышы, мөхәббәте – барыһы һыйған скрипкаһы йәһүд моңона. Ләкин ул сағында Мәзинә моңона әсәлек һағышы кушылмаған булған. Был һағыш уның тауышына улын армияға оҙаткаһ өстәлдә. Ул сакта башкарган Ашказарға Әптәләхәтте йәһәннемдәң үзенән көтөү һағышы ла яғылмаһайны. Улар Мәзинә моңона һуңыраҡ өстәлдә. Хәҙерге Мәзинә моңонда хатта бәндәләргәң һарайғырға карата кылған һаслыктарынан үртәләүҙә бар... (с.460). - һи... уның өсөн бит, бәндә асылына кайтһын өсөн... йә көслә мөхәббәт, йә һағыш, йә хәсрәт кәрәк (с.485).*

В семье должна царить мир, добродушие, человечность. А для этого должна быть чистая, искренняя душа. Концепт “душа” (йән, күңел) в сознании башкира отражает не только религиозное (*Толкаттағы йәндең йәне билдәле бер ваҡыттан һуң ғына якты донъяға тыуа (с.491).*) понятие, но и “человеческое” (*Унда бешкән ашқа күңел йылыһы етмәй (с.457).*). Душа – духовное начало индивида: *Бала менән Барсынбикә араһында күзгә күрәнмәгән, ләкин күңелдән күңелгә күпер һалынғанын йөрәге менән тойоп өлгөргән балаһың Маһинур шул сак капыл йәнәнең шәме һүнәп, күңеләнән толға китеүгә тойҙо (434). Күңелендә изгелек орлоғо йөрөткән бәндәләр әллә кайҙан билдәле... (с.457). Ошондай сакта күңелән асып һалыр кешеһе лә юҡ бит (с.475). Эштең ошолдай тиз осланыуынан күңелә күтәрелгән Ғәләүәтдин арбаға һикереп менеп ултыра һалды (с.548). Түрөндән нур, күңелендән гәл китмәһән (с.550). Күңелә тыныһ түгел хужаның. Күңелә һил кеше өтө төн уртаһында ауырыу кашына киләме?! (с.608). Оҙон юлдан, кызыу мунсанан һуң тән ял, тетрәһеүзәрҙән талсыҡкан йән һиллек һорағандай (с.483). Тоғролоғон менән йәнәнде зрәттең (593). Йылы һуҙ кемдән йәнән иретмәһән (с.596). Күргәһ, йөрәге баһылып, йәнә бер талай муллыҡ-байлыҡ-байманлыҡ диңгезенә сумған (с.441).*

Концепт “душа” тесно связан с концептом “любовь”, так как любовь облагораживает душу человека: *Гәл кеүек үсеп килгән игеҙәктәрәндә Мәзинә менән икәүһе араһындағы саф мөхәббәттең емештәрән күрҙә (с.444). Хәҙер аңланы мөхәббәт үзгәрткән уны. Күңеленән иң тәрән төпкөлдәрәндә яткан гүзәл тойғоларға асыҡһы ул мөхәббәттә тапқан. Әптәләхәт тә Мәзинәне шундай уҡ һөйөү менән яратты. Шул һөйөү уны үлемдәрҙән көсләрәк яһаны, асыштар яһатты (с.616).*

“Ненависть” – чувство сильной вражды, злобы. Русская народная пословица гласит: «От любви до ненависти – один шаг». Ненависть и любовь могут проявляться с одинаковой силой: *Берсә яратып, берсә күрә алмаһандай нәфрәтләнәп караны Мәзинәгә (с.457). Заман аяманы һисебезҙә – һөйөү ялкынынан нәфрәт уты яһаны, канаттарыбыҙҙы көйҙөргә, ғәрипләне, изгеләне (с.528).*

Т. Гарипова всегда верит, что в жизни всегда побеждает добро, восторжествует справедливость. В этом мире она не одинока и всегда с надеждой и верой смотрит в будущее. Поэтому концепты “өмөт” (надежда), “ышаныс” (вера) часто используются автором: *Шуның кеүек, өмөт итергә саткы ла оскон калмаһанда ла көттә ғаиләһән Әйүп. Иген урынына кукуруз сәстәргәндәрәндә лә, ауыл халқының шәхси малын бөтөргәндә лә, кәзәләргә қаршы яу аһанда ла, бер қарыш қалдырмай ер қыртышын һөргәндә лә был ышаныс аһшанманы. Рәсәй кеүек иркән илдә икмәктең икмәге қартыһаға қалғанда ла был ышаныс қакшаманы. Тимәр қазық йондоҙо һисек бер урында қазалып торһа, шулай қымшанманы уның ышаныһы ла (с.449). Был көндә күрәүенә өмөтөн өзгән әсә хәлһез қулы менән Мәзинәнең беләгенә қағылды, күгәргән ирендәре ишетелер-ишетелмәһ: «Рәхмәт...» – тип быһылданы (с.575).*

– “Жизнь” (донъя, ғүмер, тормош) – это представление об устройстве мира, деятельность общества и человека в тех или иных ее проявлениях: *Башқалар уйлағанһа түгел, үзә теләгәнһә киткән донъянан (с.483). Тетрәһеүзән донъя яралған (с.485). Ғүмер – мәңгелек, тип уйлауҙан килә, аһыры, был хәтерһезлек (с.510). Аһыры, Мәзинә ғүмеренең дә шул уйланыр мәлә еттә (с.601). Эйе, бәндәләргәң күңелә эзләүҙән, көрәһеүҙән туктаһа, тормош тамуққа әйләнә (с.441). Бер арапа бергә эшләйбәһ тип был мәрийәгә бәтә тормошон һөйләп бирә алмай бит инде ул (с.447). Тыныһ үтер ине тормошо (с.455).*

Тайна жизни и смерти волновала человечество с древних времен. На протяжении веков в сознании людей существовало представление о наличии двух миров: земного и потустороннего. Концептуальная пара лексем «жизнь – смерть» часто встречается в романе Т. Гариповой «Буренушка», где они рассматриваются параллельно: *Имештер, Хужа Нәсрәтдинбер яһын дуһы менән тегә донъяға киткән (с.440). Напыл уның хәтерәнә қышқы юл, қабән аһты, өстөндә зил-зилә яһап, йәшәү йә үлем тип айкалашқан бүреләр төһтә (с.525). Барсынбикә үзенә бар булмышы менән талпынған Дауытка қулдарын һуҙы: - Собханалла машалла! Ата-инәлә, оҙон ғүмерлә бул, қолонһағым! (с.434).*

Концепт “жизнь” связан с концептом “природа”. Природа – это и есть жизнь: *Тәбиғәттән бер кем дә көсләрәк була алғаны юҡ һәм булмайһаң! (с.450). Кешеләргә йәшәр өсөн коро ерҙәр, әсерлек таһа һыуҙар таһышқан, кеше түгел, ә тәбиғәт мәңгелек булырға тейешлектә аңлатқан. Үз миһалында быны иһбат иткән: тере һыуҙы йотмайынһа, ергә бөккән. Үзә үлгән, ә тәбиғәт гәл-һәһкәгә күмелгән (с.620).*

Концептуальная пара лексем “друг – враг” также универсальна. В современной башкирской языковой картине мира ярко выражена модель концепта «дуслык» (дружба), «дус» (друг, подруга). «Дружба» представляет



важнейшую этическую ценность в духовной культуре башкир. Дружба – отношение, основанное не только на взаимопомощи, но, прежде всего, ориентированное на внутреннюю близость и откровенность между людьми. Основу семантической структуры концепта «дружба» составляет понятие «духовного родства»: *Бер түгел, ун шептә бирһендәр – уныһына кайғырмай Әптеләхәт, ә бына дуһының үзгәрәүе, торған һайын үзенән алысlaşыуы һағайта* (с.444).

С понятием «дружба» в башкирской культуре связаны лучшие качества человека: верность, честность, взаимоуважение, постоянство, бескорыстие и т.п. В современной башкирской языковой картине мира модель концепта «дружба» совмещает в себя, прежде всего, такие понятия, как друг, подруга, товарищ, приятель, знакомый, дружить и т.п. Об этом и идет речь в романе: *Дуһтарымды барлап, ил гизәмен ти* (с.457). *Әммә ул һәр сак Әптеләхәттең дуһы булып кала алды. “Дуһлык” тип нарыклаган ызанды аша атламаны, Мәзинәне уңайһыз хәлгә куйманы* (с.488). *Мин иртәрәк китһәм, һин, ней, ясин сығырһың инде, Азат дуһ...* (с.561).

Вражда – отсутствие мира и согласия во взаимоотношениях. Враг – человек, который находится в состоянии вражды с кем-нибудь, противник: *Кешенәң иң зур доһманы – үзенәң хаталары* (с.492). *Мәзинәнәң Әптеләхәт катыны булыуы ғына, балаларында шул доһмандың каны йөрәүе генә кәйефте кыра* (с.581). *Касандыр кешелек аңына оя корған синфи доһман идеяһы, күпме ваҡыт үткәс тә, ейәнсәрзәрәбез йәрәге аша һаркып, бүләсәрзәрәбез күңелендә шытып сығасак, тигәйне Барсынбикә* (с.616).

Концепт «война» в башкирской языковой картине мира соотносится с понятиями враг, горе, смерть, страх и т.д. *Анау кәһәрлек Гитлер һуғыш башламаһа, ул да өзәмсә тиңе менән йәшәп картайыр, ошо көндә өсәй өләсәй булып ултырыр ине* (с.596). *Әлдә ул һуғыштан исән кайтты* (с.592).

Концепт «свобода» (азатлык) в башкирской языковой картине мира является одним из базовых и связан с такими понятиями, как «добро», «зло»; «мир», «война»: *Рәссам Хозайың үзе кеүек азат булырға тейеш* (с.486). *Тән-капсыктан, тарлыктан азат булған Йән был сакта һаман бейегерәк күтәрелде. Әйүптең күңеле, ахыры, гел ошо азатлык, бейеклек көсәп йәшәне* (с.486).

В творчестве писательницы в качестве средств построения емких поэтических образов используются лексические средства выражения, соотношенных с понятием «Родина». Поэтому не случайно, что при репрезентации соответствующего концепта в единстве его составляющих – «природа», «человек», «общество» – в поэтической системе автора среди разнообразных средств художественной выразительности особо выделяются сравнения, метафоры и построенные на их основе символические образы: *Таңдыса тыуған ерен гел һағынған, һағышын йырҙарға һалған* (с.573).

Одним из фундаментальных, национально и культурно значимых концептов башкирского языка и башкирской культуры является концепт «хлеб». Концепт «хлеб» несет в себе не только и не столько смысл естественного жизнеобеспечения, но и символы духовного образа жизни народа: *Туғанын йөбөрләгән малайҙарың икмәк шүрлегенә менеп төшөргә лә күп һорамай* (с.439). *Ни өсөн тигәндә, икмәктән дә зур, унан да киммәт һиммәт юк* (с.452). *Ул да бит май яғып икмәк ашай* (с.581).

В башкирском языке слово «судьба» представлено словами *язмыш*, *тәкдир*. Первые значения этих слов полностью совпадают в объеме своего содержания, которые включают сему «предначертание богом». Слово *язмыш*, помимо общего компонента, содержит сему «жизнь человека» и «условия дальнейшего существования чего-либо, будущность». Слово *тәкдир* помимо значения «судьба» имеет ещё другое значение, то есть выполняет функцию послелого при условии, при возможности. *Киткән тәкдирҙә* (при условии отъезда, ухода).

В башкирском языке концепт «судьба» выражен большей частью отглагольными существительными: *киләсәк* (будущность), *йәшәйеш* (бытие), *күрәсәк* (будущая судьба, предначертание судьбы, рок), *кисереш* (переживание) и т.д. Башкиры считали, что «судьба» – не что иное, как предопределение свыше. Не случайно в романе Т. Гариповой «Буренушка» концепт «судьба» трактуется как нечто неизбежное: *Кешенәң үзенән алда яҙмышы тыуа тигәнгә лә ышанам мин хәҙер* (с.472). *Һәр кемдең үз яҙмышы, үз тормошо* (с.474). *Үз яҙмышы, үз тормошо аяулы уға* (с.493). В редких случаях «судьба» может восприниматься носителем языка не только как фаталистическое представление, но и как возможность человека повлиять на ход событий в своей жизни. Концепт «судьба» имеет сложную семантическую структуру, в которой можно выделить такие компоненты, как индивидуальность, предначертание, покорность, предвидение, случайность, целостность и т.д. *Яҙмышынан зарланмай Рауза* (с.452). *Ә яҙмыш тигәнәң ниндәйҙер осраҡлыҡтарҙан тора түгелме? Ахыры, шул осраҡлыҡтарҙы без яҙмыш тип атайбыз. һине осратыуым да ана шул яҙмыш тип исемләнгән осраҡлыҡ булғандыр ул* (с.472).

Дорога (юл) – это путь следования, в переносном смысле – жизненный путь, достижение цели в процессе жизни человека. Дороги способны успокоить и растревожить. О дороге поется в песнях, говорится в народном творчестве, художественных произведениях: *Бына хәҙер Таулынан Тирәклегә Нүктау аша үткән тура юлдан килә Мәзинә* (с.550). *Мәзинә йәш кар каплаган юл буйлап идара йортонан атланы* (с.599).

Ментальные способности человека в башкирской языковой картине мира представлены следующими концептами: «акыл» (ум, мудрость), «ис», «аң» (сознание), «зиһен» (разум), «һәләт» (способность), «белем» (знание), «уй», «фәкер» (мысль), «хәтер» (память), «ижад» (творчество), а также метонимически – баш, мейе (голова, мозг).

Концепт «акыл» (ум) в башкирской языковой картине мира находит актуализацию в описании концептов ментальных актов и состояний: «акыл» (*Һин бына, Барсынбикә өләсәй, бик акыллы күренәһең* (с.466). *Хаталаныуҙан куркмағанға күрә лә улар йәшәргә өйрәнә, акыл йыя* (с.568)), «уй», «фәкер» (*Шул сак уның йомро башына: «Тукта, был донъяның оҗмахынан башка тамуғы ла бар бит өле. Уныһы нисегерәк икән?»*

тигән уй килгән (с.440). *Ошо уйзар менән ул, машинаһына ултырып тормастан, урам буйлап Хашим карт йәшәгән якка атланы* (с.569). *Уйзарының осона сыға алмаған Рауза һүнөп барған усака йәнә утын ташланы* (с.570). *Өфөгә барыр алдынан фекер туплап бер яңғызы йөрөгөһө килә лә бит – көзгә ел үзәккә үтә* (с.576)), «һәләт» (*һәләт һатып алынмай, талант талап табылмай.*), «ижад» (*Ижад кешеһе үз асыштарынан куркырға тейеш түгел, ә ул...* (с.485). *Ижад та тетрәнеүҙән башлана...* (с.484)).

В романе нередко “ум” и “жизнь” рассматриваются параллельно: *Акыл һәр сак бәндәһе фани донъя менән яраштырырҙай, шул фани донъя элгән элмәктәргә йәбештерерҙәй дәлил эзләй* (с.483). «Ум» может иметь различные характеристики, в том числе негативные: *Бик олпат, акыллы, эшлекле күренергә тырышты, сығырынан сыкты* (с.483).

Т. Гарипова в романе часто использует башкирские народные пословицы и поговорки. В этих пословицах и поговорках во многих случаях “ум” проявляет себя как антипод глупости: *Бер исәрзе, бер акыллыны тыңла, тигәндәр бит* (с.447). *Мәзинәһе Таулы больницаһының өлкән врачы үҙе болдорға сығып каршы алды:*

- *Мәзинә һеңлем... сабыр бул инде, каза акыл таптырмай...* (с.532). *Ожмах биреп тамук алмас инде акылды кеше!* (с.571).

Счастье – чувство и состояние полного, высшего удовлетворения; успех, удача. “Счастье” (бәхет) может и благоприятствовать человеку, и отворачиваться от него:

*“Бәхеттең уның ыза сигеп, көрәшеп яуланғаны ғына кәзерле, - ти торғайны мәктәптә уҡыған йылдарында Сәрбиназ апалары, - уның күктән яуганының бәсе булмай”. Тормош – көрәш. Бәхетте өсөн һәр кем үҙенсә көрәшә* (с.530).

- *Илама... Мин... иң бәхетле кеше. Мине донъялағы иң һылыу, иң акыллы катын яратты...* (с.534). *Ошо саклы бәхетте касан кисергәнән, ахыры, хәтерләмәй ҙә* (с.575). - *Ә бына һин, ағайым, уҡығанһың да, үскәнһең дә, өйләнгәнһең дә - ә бәхеттең юк. Бәхеттең булыр ине – балаң юк!* (с.586).

Текстовую доминанту романа Т. Гариповой «Буренушка» составляет концепт “слово” (һүз). Жизнь человека неразрывно связана с языком. Всем известно, что человек без языка, без общения не может существовать. Родной язык – язык слов: больших и маленьких, простых и сложных, веселых и грустных... Сама природа слова, его связь с окружающими людьми, миром мыслей и чувств человека требуют вдумчивого подхода к его изучению. Через родное слово в языке, как отмечал К.Д. Ушинский, отражается вся история духовной жизни народа. С помощью слов осуществляется процесс социализации личности, т.е. приобщение ее к культурным ценностям общества: к истории, судьбе родного народа и человечества в целом. О чем и говорится в романе: *Көнһылыуҙың өзөп, айырым бер ышаныс менән әйткән һүҙҙәре ғәжәп итте Мәзинәһе* (с.554). - *Бына һиңә иске ауыздан яңы һүҙ!* (с.583). *Яман һүз – баш казығы, йылы һүз – йән азығы, тимәстәр ине лә* (с.596).

Таким образом, многоаспектный лингвистический анализ романа Т. Гариповой «Буренушка» способствует не только более эффективному изучению семантической сущности определенных языковых элементов, их парадигматической и индивидуально-авторской неповторимости, но и более глубокому постижению сущности культурных концептов башкирской языковой картины мира, выражаемой посредством данного языкового материала. Культурные концепты, выявленные из романа Т. Гариповой «Буренушка», представляют интерес не только в плане структуры, лексико-семантического состава, стилистической характеристики, но и в лингвокультурологическом, так как художественный текст является носителем национально-культурной информации того или иного народа. Культурные концепты сложны по структуре (включают в себя ряд подконцептов, лексем). Они получили отражение в башкирском национальном сознании, характере, что является решающим в оценке адекватности романа Т. Гариповой «Буренушка».

#### Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. О работе группы "Логический анализ языка". Институт языкознания РАН // Логический анализ языка. Избранное. / Н.Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2003.
2. Гарипова, Т. Буренушка / Т. Гарипова. Уфа: Китап, 2006.
3. Зайнуллин, М.В. Общие проблемы лингвокультурологии: курс лекций / М.В. Зайнуллин, Л.М. Зайнуллина. Уфа: БГУ, 2008.
4. Кобякова, Т.И. Концепты духовности в русской языковой картине мира (лингвокультурологический словарь) / Т.И. Кобякова: под ред. проф. Л.Г. Саяховой. Уфа, 2004.
5. Самситова, Л.Х. Культурные концепты как отражение башкирской языковой картины мира (на материале стихотворений М. Акмуллы) / Л.Х. Самситова // Вестник Челябинского государственного университета: Филология. Искусствоведение. 2008. № 20 (121).
6. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. М., 2000.
7. Хайруллина, Р.Х. Лингвистика межкультурных коммуникаций: курс лекций / Р.Х. Хайруллина. Уфа: БГПУ, 2005.
8. Языковая личность: Лингвокультурология. Лингводидактика. Лексикография / под ред. проф. В.В. Воробьева и проф. Л.Г. Саяховой. Уфа: БГУ, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.09.10

## Раздел 2

# ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ - доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

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

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

ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО - кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 14.31.07

*Т.А. Гонохова, канд. псих. наук, доц.; Т.И. Лукьяненко, канд. псих. наук, доц.; П.Н. Карплюк, канд. пед. наук, доц.; Н.Ф. Манеева, канд. пед. наук, доц.; В.А. Чистякова, канд. пед. наук, доц.; О.К. Сазонова, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: ksp@gasu.ru*

### ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОЧЕГО ВРЕМЕНИ СТУДЕНТА - ПРЕДСТАВИТЕЛЯ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ

Повышение эффективности учебной деятельности студента связано, в частности, с оптимальной организацией ее во времени. Время один из важных резервов психической организации студентов - представителей коренных и малочисленных народов, их самореализации в социуме. В статье предлагаются эффективные способы организации времени студента.

**Ключевые слова:** студент, время, планирование, режим, ритмичность, работоспособность, эффективность, биоритмы, самоорганизация, физическое время, психологическое время.

Сложности адаптации студента - представителя коренных и малочисленных народов к условиям урбанизированной среды требуют четкой организации его рабочего времени.

Проблема времени чрезвычайно важна и многоаспектна, поскольку ни одна сфера жизни и деятельности человека не существует вне временного фактора, вне распределения во времени, планирования и структурирования жизненных целей и планов, мотивов и действий, задач и операций и т.д.

Организация рабочего времени человека должна начинаться с анализа того, на что оно тратится. Второй шаг - планирование, которое лучше осуществлять при помощи ежедневника. Третий шаг - контроль исполнения планов. Правильному распределению времени помогает осведомленность. Множество вопросов можно решить по телефону, не тратя времени на личные встречи.

Умение студента овладеть временем требует развития умений планирования и резервирования времени. Учет времени необходим потому что, во-первых, некоторые моменты попросту "ускользнут" из памяти - ведь незначительные события фиксируются лишь в кратковременной памяти, и, подводя итоги прожитого дня, мы их не учитываем. А, во-вторых, что еще более существенно, оценить продолжительность по-разному заполненных отрезков времени порой особенно сложно. Дело в том, что кроме физического времени (секунды, часы, сутки и т. п.) можно говорить о так называемом психологическом времени, которое отличается от физического и воспринимается в зависимости от состояний человека.

Физическое время мы отмеряем по часам и календарям, психологическое - определяется субъективно и зависит от наполнения событиями минут, часов и даже лет.

С одной стороны, человек из-за наличия психологического времени и из-за нормальной забывчивости не может анализировать использование личного времени, опираясь лишь на воспоминания того или иного периода. С другой стороны, существует механизм психологической защиты от абсолютного знания о самом себе, и человек для сохранения иллюзий не хочет видеть реальную картину собственной жизни. И поэтому самонаблюдение, хронометраж - единственный путь к получению новых знаний, новой информации о собственной занятости.

Наш первокурсник - представитель коренных и малочисленных народов живет в той реальности, которую он сам создал для себя.

Первый шаг в организации времени первокурсника состоит в том, чтобы четко зафиксировать, какие дела претендуют на его расходование. Желательно четко записать все предстоящие дела, их надо как-то упорядочить. Если дело очень сложное - лучше разбить его на части. Если простое - включить его в более обобщенную рубрику.

Для оптимальной организации рабочего дня студенту - представителю коренных и малочисленных народов мы рекомендуем составить два списка дел: дела регулярные и дела прочие. Нерегулярные дела можно перевести в регулярные, и тогда они сразу становятся доступнее для организации. Регулярные дела нужно разделить на жестко фиксированные во времени и имеющие интервал времени, допускающий те или иные варианты. Регулярность не просто позволяет подготовиться к делу. Она создает настрой, позволяет присмотреться к делу и в силу его повторяемости выработать правила его выполнения. Чтобы узнать, сколько времени потребуется на выполнение того или иного дела, если это время заранее не задано, необходимо наладить учет,



т.е. получить точные данные о затратах времени на него. Можно делать выборочный учет затрат времени на отдельные дела и сплошной учет всех затрат времени за день, неделю, месяц.

Существуют общие рекомендации, согласно которым можно регулировать свою жизнь. Мы предлагаем следовать им студентам - представителям коренных и малочисленных народов в период адаптации к условиям урбанизированной среды. В первую очередь - это режим как общая организация личного времени. Составление режима дня студентом является важнейшим этапом регулирования времени.

Режим - это общая схема главных бытовых этапов, это разделение суток на крупные основные отрезки времени, включающие основные процессы жизни: учебу, питание, отдых, и т. д. Мудрость режима в том, что человек, следующий режиму, ничего не упустит и не забудет, он получает уверенность в том, что для всего выделено время. Режим совершенно необходим еще и потому, что ритмичность жизни обеспечивает высокую работоспособность.

При соблюдении ритмичности жизни создаются условия, при которых организм и психика студента - представителя коренных и малочисленных народов получают возможность заблаговременно подготовиться к предстоящей деятельности, настроиться на нее. Во всех руководствах по вопросам питания отмечается важность регулярного питания. Исследования на животных и человеке показали, что только в том случае, когда пища принимается в одно и то же время, в организме вырабатываются условнорефлекторные "настроочные" реакции. Автоматически, без участия сознания, за 30-60 минут до приема пищи в "химических лабораториях" организма начинаются подготовительные работы: усиливается секреция желудочного сока, вырабатываются вещества, играющие важную роль в пищеварении. Организм подготавливается к завтраку, обеду или ужину, и органы пищеварения сразу приступают к обработке пищи.

Аналогичный процесс подготовки имеет место при упорядоченном режиме сна. В одно и то же время ложиться, вставать - это первый совет, который дают врачи людям, жалующимся на бессонницу.

Человеческий организм обладает способностью самонастраиваться и на предстоящую умственную деятельность, учебу. Дело в том, что умственная работа - это не просто процесс "вообще", это процесс, имеющий начало, середину и конец, это процесс, требующий определенного времени.

Желательно студенту - представителю коренных и малочисленных народов сократить период "вработываемости" или "настройки", выполняя определенные виды умственной работы регулярно в одно и то же время. Режим позволяет избежать периода "раскачки", и желание учиться приходит в определенное время как бы само собой. В какой-то степени в этом тоже состоит ответ на вопрос: "Как заставить себя учиться?" - который нередко задают студенты.

Для высокой работоспособности необходимо не только некоторое единообразие, повторяемость изо дня в день распорядка дня, но и согласованность этого распорядка с ритмами человека. Известно, что в течение суток физическая и умственная работоспособность человека неодинакова, в течение дня наблюдаются два "пика" работоспособности, один - между 10-13, второй - между 17-20 часами. Минимум работоспособности приходится на ночные часы. В это время у человека наименьшая температура тела, ослабленный пульс и т. д.

В литературе о биоритмах, людей, с более ярко выраженным утренним пиком работоспособности называют "жаворонками", а людей с вечерним пиком работоспособности - "совами".

"Жаворонки" рано встают, имеют обыкновение плотно завтракать, быстро включаться в работу в утренние часы. "Совы" же лучше чувствуют себя и более интенсивно работают во вто-

рой половине дня. Но обычно "совами" ("сторожами") называют людей, которые склонны работать поздним вечером и даже в ночные часы.

В настоящее время мнение ученых о ночном бодрствовании однозначно: такой режим не является естественным, физиологичным, он ведет к болезням, к рассогласованию функций организма. Вечерняя и ночная работоспособность обеспечивается за счет выброса гормонов, т. е. за счет внутреннего допинга, а любой допинг не проходит для организма бесследно. Повышенный выброс адреналина и норадреналина способствует нарушению обмена веществ, вследствие чего постепенно могут развиваться болезненные состояния. Плата за работу в ночное время велика. Поэтому "совам" следует постепенно перестраивать свой режим, меньше читать непосредственно перед сном, заниматься днем физкультурой или физическим трудом, вставать и ложиться спать в одно и то же время. Так могут повысить свою работоспособность и сохранить здоровье студенты - представители коренных и малочисленных народов при адаптации к условиям урбанизированной среды.

Как бы хорошо человек не научился распределять и планировать свое время, перед ним рано или поздно встанет вопрос о его нехватке. И тогда нужно будет научиться его экономить. Необходимо ясно представлять себе, что такое лучше работать. Мы рекомендуем студентам - представителям коренных и малочисленных народов свою работу оценивать в трех разрядах: что сделал, сколько времени затратил, какие использовал способы труда. План работы необходимо составить до ее начала. Первая составная часть - определение цели работы, ее желаемый результат. Вторая часть - это выявление того, что нужно для работы. Третья часть - это порядок работы, состав операций и затрат времени на работу.

Чтобы работа была эффективной студентам - представителям коренных и малочисленных народов следует:

1. Продумать ход работы, чтобы организм испытывал минимум нагрузки.
2. За работу никогда не надо браться круто, натиском, сразу. Надо входить в работу постепенно, даже в начале искусственно замедляя темп.
3. Работать надо ровно, без приступов, без приливов и отливов, без навалов и авралов.
4. Во время работы надо обязательно делать перерывы для отдыха. При умственной работе чаще всего это удобнее делать так: каждый час последние десять минут надо или лежать, закрыв глаза, или посидеть, тоже закрыв глаза. Очень важно, чтобы все паузы на отдых были равномерными. Опасно затягивать отдых: начнется "разрядка" организма.
5. В ходе работы нежелательно отвлекаться на другие дела, даже мелкие.
6. Когда работа идет плохо: нельзя ни нажимать, ни прекращать ее. Первый способ - замедлить темп работы. Второй - попытаться сделать те ее части, которые проще. Успех на простых участках вдохновляет, снимает усталость, позволяет почувствовать результат. Третий прием - вместо основной работы сделать вспомогательную.
7. После окончания работы необходимо еще раз все проверить.

Для успешного овладения вузовской программой студентам - представителям коренных и малочисленных народов необходимо систематически и ежедневно заниматься самостоятельно не менее 4 часов, а преподавателям, работающим с ними четче контролировать их умение организовывать свое рабочее время.

Эффективность интеллектуального труда находится в прямой зависимости от его правильной организации. Вопрос организации времени актуален не только для студентов. Это вообще проблема для большинства людей в наши дни.

#### Библиографический список

1. Берендеева, М. Как успевать все. Пособие по управлению временем / М. Берендеева, А. Вышегородская. - М.: Изд-во Книжкин дом; Изд-во Эксмо, 2004.
2. Болотова, А.К. Психология организации времени: учебное пособие для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 2006.
3. Самоорганизация студентов первого курса: учебное пособие / П.Е. Рыженков, Е.В. Марусова, Л.М. Хаславская и др.; под ред. П.Е. Рыженкова. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. Ун-та, 1990.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 378:001

*В.В. Базелюк, профессор; З.В. Возгова, доц.; А.В. Савченко, педагог-психолог; Л.Г. Корзунова, специалист по УМР, ЧГПУ, г. Челябинск, Л.И. Дудина, доц., ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: beam@cspu.ru*

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В данной статье обосновывается актуальность проблемы развития эмоциональной устойчивости профессорско-преподавательского состава в системе дополнительного профессионального образования, уточняются ведущие понятия исследования, его структурные компоненты, теоретико-методологическая основа. Статья имеет интегративно-целевой характер, расширяет возможности вариативности методологических подходов, методов и приемов развития эмоциональной устойчивости профессорско-преподавательского состава в системе непрерывного повышения квалификации, системности, целостности и гибкости организации этого процесса.

**Ключевые слова:** эмоциональная устойчивость, устойчивость, показатели эмоциональной устойчивости, компоненты эмоциональной устойчивости педагогов, система непрерывного повышения квалификации.

Закон РФ "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" в качестве одной из основных задач называет "удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии", что требует гибкой переориентации целей, содержания, организационных структур и методов обучения с абстрактно понимаемого "социального заказа", детерминированного общественной целесообразностью и социокультурными обстоятельствами, на нужды и запросы самого развивающегося общества.

Основной целью дальнейшего реформирования является создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей высокое качество образования, его многообразие и ориентацию на удовлетворение запросов личности и общества. В связи с этим система образования должна способствовать развитию эмоциональной устойчивости педагогов с целью повышения эффективности их преподавательской деятельности. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования сегодня очевидно, как и то, что система дополнительного профессионального образования только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает "опережающую" подготовку педагогов.

Анализ педагогической и психологической деятельности преподавателей вузов показал, что одним из значимых факторов регуляции действий является эмоциональная устойчивость. Вместе с тем регулятивная функция эмоций оставалась и продолжает оставаться вне поля зрения многих исследователей. Эмоциональная устойчивость является важной составляющей эмоционально-волевого компонента психологической подготовленности личности к различным видам деятельности; обеспечивает эффективное развитие других компонентов деятельности - в том числе мотивационного, гностического и оценочного. Значение эмоциональной устойчивости в успешной деятельности педагога обуславливается ролью эмоций и их влиянием на познавательные процессы, на качество этой деятельности. Особую актуальность приобретает проблема развития эмоциональной устойчивости для профессиональной деятельности педагога. Эмоциональная устойчивость как одно из профессионально значимых качеств и личностных особенностей педагога отражает уровень его профессиональной готовности и является критерием эффективности деятельности.

Анализ широкого круга теоретических источников (Л.М. Аболин, Б.Х. Варданян, Дж. П. Гилфорд, П.Б. Зильберман, Р.Б. Кеттелл, Н.В. Кузьмина, В.Л. Маришук, А.К. Маркова, Е.А. Милерян, Л.М. Митина, А.Е. Ольшанникова, С.М. Оя, В.М. Писаренко, Я. Рейковский, О.А. Сиротин, П. Фресс и др.) свидетельствует о том, что в науке наработана значительная теоретико-методологическая база для решения проблемы развития эмоциональной устойчивости педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Особое направление составляют исследования, посвященные профессионально значимым качествам как условиям эффек-

тивности деятельности учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.И. Щербаков и др.); связи эффективности профессиональной деятельности с личностными особенностями её субъекта (Л.Н. Анцыфёрова, Е.А. Климов, Г.С. Никифоров, К.К. Платонов и др.).

Физиологическое объяснение эмоций мы находим в работах (теория В. Вундта; концепция Линдсея-Хейбба и др.); эмоции в контексте теории психоанализа (Д. Раппорт, Р. Клейн и др.); теоретические представления о природе эмоций (К. Роджерс, Г. Арнольд); эмоции и мотивационная система человека (С. Томкинс, К. Изард); регуляторная роль эмоций в осуществлении психических функций (В.К. Виллонас, С.Л. Рубинштейн, А.М. Свядощ, Б.М. Теплов, Д.Н. Узнадзе и др.).

Вместе с тем значительной трудностью является рассогласование теоретическо-методологических подходов, отсутствие целостной системы развития эмоциональной устойчивости педагогов в системе дополнительного профессионального образования, а также произвольность в выборе методов и форм развития эмоциональной устойчивости. Все это позволяет считать проблему актуальной для осмысления педагогической наукой и побуждает к созданию новых технологий обучения педагогов в системе дополнительного педагогического образования.

Устойчивость - это способность человека сохранять в различных условиях социальной нестабильности личностные позиции, владеть определёнными механизмами защиты по отношению к воздействиям, чуждым его личностным взглядам, убеждениям и мировоззрению в целом. Направленность личности является одним из проявлений её устойчивости. Она представляет собой совокупность потребностей и интересов личности, которые сосредоточены вокруг единого центра и являются одним из факторов саморегуляции поведения индивида.

Эмоциональная устойчивость должна сочетаться с гибким управлением эмоциональным состоянием - способностью человека создавать произвольно нужное настроение, изменять уровень эмоционального возбуждения. Это дает возможность, корректируя эмоции, делать их адекватными (по виду и силе) к конкретной ситуации, что позволяет, в частности, с одной стороны, экономить нервную энергию, с другой - использовать эмоциональную самостимуляцию (целенаправленное повышение уровня эмоционального возбуждения для увеличения работоспособности) для более полного использования своих потенциальных возможностей [1].

Эмоциональная устойчивость должна сочетаться с гибким управлением эмоциональным состоянием - способностью человека создавать произвольно нужное настроение, изменять уровень эмоционального возбуждения. Это дает возможность, корректируя эмоции, делать их адекватными (по виду и силе) к конкретной ситуации, что позволяет, в частности, с одной стороны, экономить нервную энергию, с другой - использовать эмоциональную самостимуляцию (целенаправленное повышение уровня эмоционального возбуждения для увеличения работоспособ-

ности) для более полного использования своих потенциальных возможностей [2].

В ходе многолетних исследований В.М. Писаренко пришел к выводу о том, что причинами эмоциональной устойчивости являются:

- 1) особенности личности;
- 2) вид и характер протекания мыслительной и практической деятельности личности;
- 3) качества используемых личностью способов целенаправленного регулирования своего эмоционального состояния.

Благодаря эмоциональной устойчивости как качеству личности в экстремальных условиях обеспечивается переход психики на новый уровень активности, такая перестройка ее побудительных, регуляторных и исполнительских функций, которая позволяет сохранить и даже увеличить эффективность деятельности [3].

В трудах отечественных психологов существует четыре подхода к пониманию эмоциональной устойчивости: первый подход основные психологические факторы эмоциональной устойчивости выносит за ее пределы и усматривает их, прежде всего в волевых качествах, второй подход считает ее следствием интеграции разных психических процессов и явлений, третий подход при рассмотрении эмоциональной устойчивости имеет в виду резервы нервно-психической энергии, четвертый - прежде всего качества и свойства самого эмоционального процесса в сложной для человека ситуации [4].

Соглашаясь с мнением М.И. Дьяченко, мы считаем, что показателями эмоциональной устойчивости являются:

- 1) правильное восприятие обстановки, ее анализ, оценка, принятие решений (в этом плане эмоциональная устойчивость связана с такими психологическими процессами как внимание, мышление);
- 2) последовательность и безошибочность действий по достижению цели, выполнению функциональных обязанностей (связь эмоциональной устойчивости с мышлением);
- 3) поведенческие реакции - точность и своевременность движений, громкость, тембр, скорость речи, ее грамматический строй (связь с моторной памятью);
- 4) изменения во внешнем виде - выражение лица, взгляд, мимика пантомимика, тремор конечностей и т.д. [4].

Опираясь на вышеизложенное, мы под "эмоциональной устойчивостью педагога" понимаем интегративное свойство личности, включающее в свою структуру эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты психической деятельности, а также готовность к распознаванию эмоций и управлению эмоциональными состояниями других участников образовательного процесса.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, позволили определить компоненты эмоциональной устойчивости педагогов: 1) мотивационный компонент (предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин); 2) когнитивный компонент (определяет наличие системы психолого-педагогических знаний о сущности, содержании, факторах, критериях оценки эмоциональной устойчивости и её значимости для педагогической деятельности); 3) действенно-практический компонент (направлен на применение и закрепление комплекса психолого-педагогических знаний и умений в ходе профессиональной деятельности).

Научным обеспечением развития эмоциональной устойчивости педагогов является выделенный нами комплекс педагогических принципов:

Принцип профессиональной направленности позволяет обеспечить гуманистически ориентированное образование, в котором гармонично сочетаются социальное и личное, взаимосвязи сознания и самосознания в процессе профессионального становления.

Принцип гендерной релевантности предполагает формирование гендерной релевантности как базовой компетенции педагога и представляет совокупность усвоенных им знаний о сущности гендерности в образовании, умений осуществлять гендер-

ную стратегию в организации педагогического процесса и опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы.

Принцип эмпатии способствует актуализации эмоционального, когнитивного и поведенческого отклика, эмпатичное поведение выступает мерой готовности педагога к развитию своей эмоциональной устойчивости.

Принцип диалогического общения обеспечивает необходимую форму организации и методов обучения, основанных на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня, в рамках которых развивается профессиональное мышление педагогов и происходит развитие их эмоциональной устойчивости.

Принцип партисипативности позволяет использовать более гибкие технологии развития эмоциональной устойчивости, обеспечивает перевод субъект-объектных взаимоотношений преподавателя и слушателей курсов в субъект-субъектные, предоставляет возможность для самореализации педагога, а также повышает качество эмоциональной устойчивости педагогов.

Решение такой глобальной проблемы педагогики высшей школы, как развитие эмоциональной устойчивости профессорско-преподавательского состава наиболее успешно может быть решена при внедрении многоуровневой системы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров. Ведущая идея системы непрерывного повышения квалификации - подготовка высококвалифицированных и востребованных профессионально-педагогических кадров для инновационного развития системы повышения квалификации в вузе [5].

Развитие эмоциональной устойчивости профессорско-преподавательского состава в системе непрерывного повышения квалификации будет проходить успешнее при наличии определенного комплекса педагогических условий: а) организация комфортной учебной деятельности педагогов; б) ориентация педагога на толерантное общение; в) применение партисипативных методов развития эмоциональной устойчивости.

Реализации условия организации комфортной учебной деятельности способствует вовлечению каждого слушателя курсов в активный познавательный процесс и применение им на практике знаний, четкого осознания где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены; готовность педагогов к развитию своей эмоциональной устойчивости. Наличие четких ориентиров в работе преподавателя, не сковывающих творческую инициативу; создание комфортных условий для педагогов.

Ориентации педагога на толерантное общение в процессе развития их эмоциональной устойчивости обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, значимым показателем профессиональной культуры педагога, умение использовать вариативные коммуникативные стратегии и тактики и соответствующие им речевые средства, корректировать свое поведение с учетом разноплановых ситуативных факторов, положительная эмоциональная отношение к людям, положительная эмоциональная реакция к субъектам образовательного процесса, позитивное эмоциональное отношение к собственной индивидуальной комбинации профессионально значимых качеств.

Партисипативные методы развития эмоциональной устойчивости должны предусматривать возможность их влияния на все этапы полного жизненного цикла решения проблемы развития эмоциональной устойчивости педагога и использоваться в комплексе с другими способами повышения познавательной активности слушателей курсов, опирающимися как на первичные, так и вторичные мотивы учебной деятельности; широкой информированностью и доступностью информации в исследуемой проблеме; формирование доброжелательной рабочей атмосферы в группе слушателей курсов повышения квалификации. Под партисипативными методами мы понимаем способы, используемые преподавателями для включения всех обучаемых в совместную деятельность по развитию своей эмоциональной устойчивости.

Система непрерывного повышения квалификации предполагает наличие трех уровней. Основным критерий эффективности системы повышения квалификации переход преподавателя с одного уровня на другой.

В качестве показателей развития эмоциональной устойчивости педагогов в системе повышения квалификации нами выделены:

- уровень фонда психолого-педагогических знаний;
- степень участия в упражнениях по развитию эмоциональной устойчивости;
- уровень специфики применения психолого-педагогических знаний при развитии эмоциональной устойчивости
- уровень проявления партисипативности;
- степень овладения педагогом толерантным общением.

В качестве критериев развития эмоциональной устойчивости педагогов в системе повышения квалификации нами выделены: степень усвоения психолого-педагогических понятий, понимание профессиональной терминологии, степень владения педагогическими, психологическими и управленческими умениями и навыками, характер вариантов принятия решений, умение контролировать свое эмоциональное состояние, эмпатичность, точность выполнение заданий, своевременность движений, выражение лица, взгляд, мимика, грамматический строй речи, тембр скорость речи, уважительное отношение к позиции и ценностям других участников образовательного процесса, формирование представлений о себе как о субъекте образовательного процесса, положительное, эмоциональное, устойчивое отношение к педагогической деятельности

**1-й уровень:** стартовая актуализация. Обучение осуществляется в интерактивных формах, обучающиеся отрабатывают новые технологии преподавания, отбирает методы и приемы обучения. Параллельно с обучением на курсах обучающийся проводит занятия в студенческих группах, применяя новые знания. На первом уровне обучающийся приращивает знания об эмоциональной устойчивости, появляется потребность в развитии своей эмоциональной устойчивости, осознанность применения психолого-педагогических знаний для развития эмоциональной устойчивости, обучающийся курсов на занятиях со студентами применяет партисипативные методы обучения. В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность - "обобщение опыта обучения", которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и выделение из них наиболее эффективных приемов.

**2-й уровень.** Выпускник системы курсов повышения квалификации активный участник внутривузовских курсов повышения квалификации (чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий в интерактивной форме). Педагог знаком с теорией развития эмоциональной устойчивости. Во время проведения лекций и занятий преподаватель активно взаимодействует с другими участниками упражнения. Открыто выражает свои

эмоции. Преподавателю удается проанализировать собственное эмоциональное состояние во время проведения упражнений. Демонстрирует высокую способность к адекватной самооценке и анализу своей деятельности и высокий уровень притязаний, будущие педагоги проявляют навыки саморегуляции и самоорганизации. Проявление партисипативности характеризуется частичной направленностью на развитие эмоциональной устойчивости. Этап завершается мониторингом и представлением в Совет по научно-методическому обеспечению НИР послевузовского и дополнительного образования учебно-методических комплексов, курсов по выбору, для получения сертификата, лицензии на право проведения их в системе образования.

**3-уровень.** Программно-целевое фасилитативное управление повышением квалификации: преподаватель вуза - организатор авторских (проблемных) курсов. Работает на основе сертификата, полученного по решению Совета по научно-методическому обеспечению НИР послевузовского и дополнительного образования. Педагог ярко проявляется способность предвидеть и преодолевать сложные жизненные ситуации, сохраняя при этом эмоциональную стабильность. Проявление партисипативности характеризуется устойчивым стремлением строить общение с слушателями курсов повышения квалификации, учитывая их индивидуальные особенности. Педагог демонстрирует способность к адекватной самооценке, умение анализировать свои действия, проявляют познавательную активность, психологическую готовность адекватно реагировать на жизненные трудности. Педагог уважительно относится к позиции и ценностям других участников образовательного процесса, проявляет эмпатичность, некатегоричность суждений, умение использовать вариативные коммуникативные стратегии. Самоактуализация - важное условие инновационного поведения преподавателя во внешней образовательной среде, социуме.

В то же время итоги нашей исследовательской работы позволяют сформулировать следующее: возможности образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования для развития эмоциональной устойчивости педагогов далеко не исчерпаны. Не все аспекты данной проблемы изучены нами с достаточной степенью полноты, однако общий подход к построению модели развития эмоциональной устойчивости педагогов в системе дополнительного педагогического образования апробирован, и он дал положительные результаты. Наряду с этим мы считаем, что существует ряд вопросов, требующий более углубленного и серьезного изучения. Таковыми, с нашей точки зрения, являются выявление новых факторов и условий успешного развития эмоциональной педагогов; детальная разработка методико-технологического обеспечения процесса развития эмоциональной устойчивости профессорско-преподавательского состава. С точки зрения этих направлений мы и будем продолжать дальнейшее исследование.

Библиографический список

1. Чудновский, В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. - М, Модэк, 2006.
2. Базелюк, В.В. Методология научного познания педагогических конфликтов будущими учителями. - М.: Компания Спутник +, 2005.
3. Митина, Л.М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л.М. Митина, Е.С. Асмаковец - М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001.
4. Дьяченко, М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.И. Дьяченко, В.А. Пономаренко // Вопросы психологии. - 1990. - № 1.
5. Дудина, Л.И. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: моногр / В.В. Латышин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. - Челябинск: ООО "РЕКПОЛ", 2009.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 371.132

О.А. Трубникова, асп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: oatrubnikova@mail.ru

## ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ ДЛЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В статье рассматривается процесс проектирования проблемной лекции на основе задачного подхода. Обосновывается возможность применения задачного подхода как одного из методологических подходов к проектированию лекций для будущих юристов. Приводится пример проектирования проблемной лекции по экологическому праву.

**Ключевые слова:** задачный подход, проблемная лекция, проектирование проблемной лекции, учебные задачи.

В настоящее время отчетливо прослеживается тенденция востребованности эффективного, практического характера приложимости полученных знаний, которое, однако, невозможно без глубокой теоретической подготовки. В сфере формирования компетенций наблюдается переход от ориентации на воспроизведение знаний к их применению и организации. Все это обуславливает необходимость изменения характера и форм обучения студентов в вузах юридического профиля.

Изменение образовательной парадигмы диктует также изменение подходов к организации учебного процесса, поиск и использование новых форм и методов обучения. В этой связи задачный подход к организации учебного процесса в вузе является условием эффективного развития профессионального мышления будущих специалистов. При задачном подходе имеет место задачное конструирование учебного материала, а сама учебная деятельность рассматривается как решение системы учебных задач.

Задачный подход к организации учебного процесса в вузе предполагает создание таких условий, при которых студенты получали бы возможность самостоятельно анализировать изучаемые явления и процессы, устанавливать связи между явлениями, осознавать логику и последовательность педагогических действий, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их для осмысления и разрешения проблемных ситуаций [1].

Таким образом, спецификой задачного подхода является обеспечение эффективности образовательного процесса системой задач, направленной на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов.

Нами задачный подход понимается как один из методологических подходов, основанный на принципах системности,

творческой активности обучающихся, профессиональной направленности обучения, организующий формирование способности будущего специалиста решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности.

Одним из эффективных приемов подготовки юристов в вузе является проектирование проблемных лекций на основе задачного подхода. Лекция как основная организационная форма обучения, построенная на основе задачного подхода, перестает быть традиционной. Такая лекция, по нашему мнению, приводит к изменениям в способе мышления будущих специалистов, выработке у студентов юридического сознания, новому отношению к своей профессиональной деятельности.

Понятие проблемной лекции уже было сформулировано в научной литературе. Так, под проблемной лекцией понимается лекционное занятие, предполагающее привлечение преподавателем аудитории к решению научной проблемы, определяющей тему занятия [2].

Чтение проблемных лекций имеет важное дидактическое значение и привлекает потенциальных научных сотрудников к решению актуальных проблем науки. Проблемная лекция помогает преодолеть связанную преимущественно с информационной ролью лекции пассивность студентов, активизировать их познавательную деятельность в течение лекции.

Методологическое значение лекций по дисциплинам юридического цикла состоит в том, что в них раскрываются фундаментальные теоретические основы изучаемых отраслей права, научные методы, с помощью которых анализируются отдель-

Примерная структура проблемной лекции по данной теме может выглядеть следующим образом:

Этапы занятия (действующие лица)	Формулировка задания для студентов	Приемы и средства преподавателя	Цели занятия
1. Введение в проблему (вступление) (преподаватель и студенты)	Опираясь на знания общей теории права, вспомнить понятия «предмет» и «метод» отрасли права. Определить актуальность темы.	Постановка вопросов. План лекции.	Активизировать внимание студентов. Подготовить к постановке проблемы.
2. Постановка проблемы (преподаватель)	Провести обзор противоречивых точек зрения. Определить круг общественных отношений, составляющих предмет отрасли, и методы правового регулирования данного круга отношений.	Презентация с определенными научными позициями по теме занятия. Дедуктивный метод.	Учить концентрировать внимание на ключевых моментах проблемы, обобщать и выявлять сущность проблемы.
3. Определение круга задач для решения проблемы (студенты и преподаватель)	Проанализировать предлагаемые в презентации определения предмета разных авторов. Определить предмет, исходя из позиции каждого ученого. Выявить общее, особенное. Сформулировать противоречия. Изложить свою позицию на существующие точки зрения. Обосновать свое определение предмета, Исходя из самостоятельно определенного предмета, предложить метод правового регулирования экологических отношений.	Выстраивание общей схемы решения. Работа малыми группами. Индуктивный метод. Метод сравнительно-правового анализа.	Учить логически мыслить, выявлять круг задач для решения проблемы, выработать навыки самостоятельной работы и работы в группе, использовать систему аргументов. Стимулировать к проявлению творческой активности.
4. Решение проблемы (обобщение) (преподаватель)	Вернуться к основной проблеме. Резюмировать сказанное.	Утверждение при использовании сильного аргумента. Показ перспективы правового регулирования отношений, исходя из определенного предмета и метода.	Сконцентрировать внимание аудитории на решении основной проблемы.

ные юридические категории. Проблемная лекция, основанная на задачном подходе, должна привести к следующим результатам для студентов: уметь видеть проблему, уметь организовать поиск наиболее оптимального решения, уметь анализировать полученное решение проблемы.

По мнению В.Я. Ляудиса, проблемная лекция или семинар-дискуссия начинаются не там, где преподаватель просто указывает противоречия, зафиксированные в логике развития научной проблемы, и вовлекает аудиторию в дискуссию по намеченной схеме, а там, где он, учитывая объективно выявленные в науке противоречия (тенденции, позиции), обращается к опыту аудитории для того, чтобы выявить, актуализировать, соотнести подходы, позиции, существующие у студентов, с имеющимися в науке тенденциями в анализе проблемы [3].

Методический сценарий таких лекций основан на принципах диалога студентов и преподавателя: введение внешнего диалога как условия актуализации позиций слушателей в отношении к рассматриваемой проблеме; введения ситуаций, провоцирующих интеллектуальный конфликт между исходными позициями слушателей и предлагаемыми лектором позициями решения проблемы. Любая проблемная лекция должна содержать в себе постановку проблемы как соответствующей противоречивой ситуации, требующей разрешения, и состоять из определенного круга частных задач, сформулированных преподавателем либо студентами, последовательное решение которых приведет к разрешению проблемы. Анализ проблемной ситуации и поиск недостающей информации при решении задач способствует получению нового знания, активизирует учащихся в постижении такого знания.

При преподавании правовых дисциплин наиболее приемлемо использовать проблемные лекции при изучении спорных теоретических вопросов, неоднозначных подходов к правоприменению, при оценке определенных юридических категорий.

Структура проблемной лекции отличается от структуры, например, установочной или вступительной лекции. Основанная на задачном подходе, проблемная лекция позволяет студентам определить тот круг задач, которые они должны решить в ходе занятия, чтобы разрешить поставленную проблему. Конструирование проблемной ситуации может осуществляться путем движения к проблеме, как от предметного содержания знания, так и от субъективного опыта аудитории, включаемого в обсуждение логики решения научной проблемы. Наиболее важными структурными компонентами проблемной лекции будут являться определенные этапы: 1) введение в проблему (вступление);

2) постановка проблемы; 3) определение круга задач для решения проблемы; 4) решение проблемы (обобщение).

При подготовке к проблемной лекции следует учитывать, что такая лекция должна проводиться, по крайней мере, после вступительной лекции, поскольку для активной работы студентов требуется ввести их в содержание курса. Кроме того, студенты тоже должны быть подготовлены к проблемной лекции: иметь необходимый запас знаний для усвоения предлагаемого материала, а также заранее ознакомиться с основной и дополнительной литературой по теме лекции.

В качестве примера конструирования проблемной лекции по экологическому праву можно взять тему "Предмет и метод экологического права". Данная тема занимает одно из центральных мест в лекционном курсе по экологическому праву. Для усвоения курса является базовой, а по характеру изложения материала в учебной и научной литературе - проблемной.

Специфика формирования профессиональных компетенций юристов позволяет прибегать к проектированию проблемных лекций на основе задачного подхода достаточно часто, используя в качестве материала различные проблемные вопросы теории права и юридической практики.

Так, например, на основе задачного подхода к организации учебного процесса можно проектировать и такие темы курса "Экологическое право", как "Правовой режим экологически неблагоприятных территорий", где рассматриваются проблемы определения статуса экологически неблагоприятных территорий, пути выхода из кризисных ситуаций и другие; "Экономический механизм охраны окружающей среды", где проблемный характер имеют вопросы применения норм экологического и других отраслей права, при реализации установленного механизма; "Юридическая ответственность за экологические правонарушения", где рассматриваются вопросы квалификации правонарушений и критерии отграничения административных проступков в сфере нарушения правил охраны окружающей среды от экологических преступлений.

Таким образом, если параллельно с предметным материалом предлагается материал методологического характера, лекция становится проблемной. В качестве методологической составляющей может выступать задачный подход. Лектор, включая в структуру лекции задачи и предлагая поиск решений, а также обосновывая, в некоторых случаях, необходимость классифицировать предложенные задачи, выводит студентов на новую ступень усвоения учебного материала и получения необходимых знаний.

#### Библиографический список

1. Курашинова, А. Х. Развитие профессионального мышления будущего педагога в условиях задачной формы организации учебного процесса [Э/п]: автореф. дис. ... кан. пед. наук. - Майкоп, 2007. - Режим доступа: <http://www.teoriya.ru/dissert/avtoref/?nid=3877>
2. Касимов, Р.Я. Подготовка проблемной лекции в вузе. Методические рекомендации. - М., 1981.
3. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии: учебное пособие. - М.: УРАО, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК. 371.127

*С.Н. Голикова, соискатель ОмГПУ, декан факультета профессиональной переподготовки БОУ ДПО "Институт развития образования Омской области", г. Омск, E-mail: svetlana\_golikov@inbox.ru*

## РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ

В статье рассматриваются вопросы развития личной гражданской идентичности педагогов в связи с проблемой организации гражданского образования. Дополнительное профессиональное образование характеризуется как педагогическая деятельность, в которой может развиваться гражданская идентичность педагогов. На основании анализа работ по проблеме выявлены условия и факторы, способствующие данному процессу.

*Ключевые слова:* гражданское образование, гражданская идентичность, условия развития, факторы развития.

Актуальная для современной России проблема формирования гражданского общества практически во всех своих аспектах связана с личностью, ее гражданской идентичностью. В психолого-педагогических науках гражданская идентичность рассматривается, преимущественно, как осознание человеком принадлежности к гражданскому сообществу, имеющее для него значимый смысл и базирующееся на результатах личностного самоопределения, характеризующее его взаимоотношения с гражданским сообществом и выполнение определенных социальных ролей внутри него. Сложность формирования гражданской идентичности личности в условиях современной России определяется, в первую очередь, ценностной трансформацией общественного сознания и отсутствием прежнего единства духовных и идеологических установок, усилением в общественном и индивидуальном сознании ценностей прагматизма, характерных для общества потребления, ростом социального, этнического, религиозного и культурного разнообразия нашего общества.

Ключевая роль образования в формировании гражданской идентичности россиян была отмечена еще в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., обсуждалась при формировании стратегии социокультурной модернизации образования.

Учитывая выраженный аксиологический характер гражданской идентичности как явления, можно утверждать особую зависимость результативности образовательных процессов в ее формировании у учащихся от личной гражданской идентичности педагога, а также от его компетентности в гражданском образовании учащихся. "Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, - пишет К.Д. Ушинский, - не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности... Нет сомнения, что много зависит от общего порядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником. Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни систематическими наказаниями и поощрениями. Многие, конечно, значит дух заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников" [1, с. 15-16].

Рассматривая развитие личной гражданской идентичности педагога как динамический процесс в структуре его личностного и профессионального самоопределения, мы признаем особую роль и значение самообразования - вида педагогической деятельности, в которой, она может развиваться и проявляться.

Современная стратегия профессионального развития педагога вообще нацелена на построение и реализацию им индивидуального образовательного маршрута, непрерывное самообразование на различных этапах жизненного и профессионального пути. Сегодня самообразование рассматривается как обязательное условие реализации идеи непрерывного профессионального образования и профессионального развития педагога, оптимальные условия для которых призвана формировать существующая система дополнительного профессионального педагогического образования.

Дополнительное профессиональное образование признается одной из наиболее динамично изменяющихся частей сферы образования, способной готовить специалиста нового типа с преобладающим интеллектом, готового решать профессиональные задачи в условиях быстро меняющихся технологий, самостоятельно осуществлять собственное профессиональное развитие в контексте всей профессиональной жизни. В условиях смены образовательных парадигм, дополнительное профессиональное педагогическое образование призвано обеспечивать развивающую функцию по отношению к субъектам профессиональной педагогической деятельности.

Наряду с другими профессиональными и личностными качествами педагога, обеспечивающими его компетентность, развитие гражданской идентичности в дополнительном професси-

ональном образовании возможно при создании ряда организационно-педагогических условий.

Теоретических исследований, позволяющих вычленировать благоприятные условия, предпосылки и факторы формирования и развития гражданской идентичности достаточно много, однако отметим, что подавляющее большинство из них ориентировано на обеспечение данного процесса у детей и подростков. В современной педагогике, несмотря на внимание к процессам профессионального развития субъектов педагогической деятельности, еще недостаточно уделено внимание условиям развития гражданской идентичности самих педагогов, тем не менее, созданная теоретическая база позволяет выделить наиболее общие из них.

А. А. Леонтьев в качестве базового условия выделял единство в образовании трех начал самосознания гражданина новой России:

- чувства принадлежности к своему этносу, любовь и уважение к национальным традициям и истории своего народа, языку и культуре;

- чувства принадлежности к многонациональному российскому обществу, российский патриотизм, сопряженный с отказом от своей этнической исключительности и принятием ответственности за судьбу своего народа и своей многонациональной страны;

- чувства принадлежности к мировому сообществу, и принятие ответственности за судьбы всего мира [2]. В его работах речь идет об одновременном формировании гражданской идентичности на трех уровнях, общемировом, общероссийском и региональном (этническом).

Д. В. Гончаров и Е. Ю. Мелешкина рассматривали в качестве условия формирования гражданской идентичности политическую социализацию личности, проходящую в контексте общей социализации человека и осуществляющейся на основе формирования политических взглядов, установок и интериоризации ценностей [3; 4]. Актуальность политической социализации для субъектов педагогического труда определяется необходимостью "вводить" ученика в мир политических отношений, в которых участвует гражданское общество.

В работах Г.Д. Дмитриева, А. А. Сыроевской и др. условия, благоприятные для развития гражданской идентичности определяются общей ориентировкой на поликультурное образование, необходимость которого обусловлена, с одной стороны, многонациональным и многоконфессиональным характером российского гражданского общества, а, с другой тенденциями глобализации и интеграции мировых культур. Развитие гражданской идентичности человека, в образовании, имеющем выраженную поликультурную направленность, по их мнению, поддерживается механизмами взаимного обогащения культур, современного участия в межкультурном диалоге, формирования активной гражданской позиции и т.д. Как условия развития гражданской идентичности авторами определены:

- формирование у обучающихся многомерных картин мирового исторического процесса;

- раскрытие непреходящего значения многообразия истории и культуры каждого народа в развитии человечества;

- профилактика предубеждений, ложных стереотипов и неоправданных ожиданий, как от прошлого, так и от настоящего и будущего [5; 6].

Работая над проблемой педагогического сопровождения формирования различных направлений социокультурной идентичности, М. В. Шакурова обращает внимание на создание воспитательного пространства. Необходимым она считает активное включение в него значимых для человека референтных групп, консолидацию всех субъектов данного пространства на основе общих целей, поддержание равновесия социокультурного пространства, организацию педагогического сопровождения идентификации [7].

Т. В. Сухарева говорит о предпосылках развития гражданской идентичности, обосновывая их через основные характеристики культурно-исторической и общественно-экономической ситуации в стране: социальный заказ на формирование гражданс-

кой идентичности; требования к адаптации к современным социально-экономическим и политическим условиям; принятую теорию и практику организацию общественно-полезной деятельности и др. [8].

Развитие гражданской идентичности происходит, по мнению А. Д. Абакумова, прежде всего, на региональном уровне. Социально-политическое развитие отдельных регионов характеризуется значительным разнообразием, и на местном уровне, необходимыми условиями развития гражданской идентичности являются:

- отбор гражданственно значимых гуманитарных знаний региональной направленности и изучение их в комплексе с общероссийскими (исторических, культурологических, политических, правовых, социологических, экономических);
- формирование основных гражданских ценностных ориентаций через отношение к конкретным проблемам развития региона как части России;
- ориентирование на освоение гражданских ценностей в специально организованной социально-ориентированной деятельности;
- инициирование гражданских поступков [9].

Педагогические условия, относящиеся к содержанию педагогической деятельности, ориентированной на развитие гражданской идентичности выделены Т.А. Михейкиной. К таковым автор относит:

- актуализацию знаний граждановедческого характера образования и самообразования;
- специально разработанные программы, реализуемые в системе дополнительного профессионального образования, в которых акцентируется внимание на разноплановую краеведческую деятельность;
- курсы, ориентированные на политическую социализацию;
- развитие самоуправления;
- целевую инструктивно-методическую подготовку субъектов гражданского образования [10].

Биосоциальную обусловленность процесса развития гражданской идентичности утверждает С. Н. Беккер. В ее работах по проблеме рассматриваются объективные и субъективные факторы воспитательной среды развития гражданской идентичности. К группе объективных факторов исследователь относит: генетическую наследственность и состояние здоровья человека; социальную и культурную принадлежность семьи, непосредственное окружение; обстоятельства биографии, освоенные культурные традиции, профессиональный и социальный статус, особенности страны и исторической эпохи. В группу субъективных факторов она ввела: психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого, систему его отношений с социумом, организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества [11].

На основе перечисленных теоретических положений, касающихся условий развития гражданской идентичности педагога можно выделить наиболее значимые из них:

- мотивированное и организованное самообразование педагогов, одной из целей которого является развитие гражданской идентичности;
- обеспечение поликультурной направленности самообразования педагогов, включение в него компонентов трех уровней: общемирового, российского и регионального;
- формирование эффективного пространства развития гражданской идентичности, акцент на его региональную составляющую;
- поддержка политической социализации педагогов;
- организацию специально ориентированной на развитие гражданской идентичности педагогов педагогической системы, в основу которой будет положено самообразование и самостоятельное профессиональное развитие педагогов в дополнительном профессиональном педагогическом образовании.

Наличие активной педагогической системы развития гражданской идентичности педагогов в дополнительном профессиональном образовании является наиболее важным и действенным

фактором, определяющим динамические и результативные характеристики данного процесса. Она представляется нам как целенаправленно формируемая совокупность подсистем различной природы и уровня сложности, находящихся в устойчивом единстве динамических и статических отношений, обеспечивающих реализацию в дополнительном профессиональном педагогическом образовании совокупность организационно-педагогических условий развития гражданской идентичности педагогов. Такая система способна обеспечить выполнение, ориентационной функции дополнительного профессионального образования, в ходе реализации которой задаются важные параметры самообразования и профессионального саморазвития педагогов.

Не менее важным фактором развития гражданской идентичности педагогов следует считать формирование и использование регионального компонента дополнительного профессионального педагогического образования, которое по ряду причин, становится одним из приоритетных направлений современной образовательной политики. Данное направление предполагает введение в его содержание этногеографического, историко-культурного, духовно-регионального опыта конкретной территории, ориентировку на местные социально-экономические и политические условия, организацию образовательных систем в конкретных правовых коридорах.

Тесная связь педагогической теории и практики, ее взаимодействие с окружающей жизнью и реальной действительностью обуславливают необходимость регионализации дополнительного профессионального педагогического образования и самообразования, их организации исходя из социально-экономического, природного, национально-культурного своеобразия конкретного региона.

Регионализация сферы дополнительного профессионального образования в России проявляется в трех взаимосвязанных тенденциях:

- приоритетной ориентации региональных образовательных комплексов на удовлетворение конкретных региональных потребностей на услуги дополнительного профессионального образования, переподготовку и повышение квалификации специалистов;
- в интеграции сети учебных заведений высшего профессионального образования как институционально: создание региональных систем университетского типа (в последние годы именно университетские центры заняли ведущее место в региональной структурной перестройке профессионального образования), так и предметно-содержательно: как правило, на региональном образовательном пространстве реализуются схожие по содержанию и уровню подготовки образовательные программы, что объясняется ограниченным числом профессорско-преподавательского состава региона;

- в снижении роли федерального уровня государственного управления дополнительным образованием и усилении влияния различных региональных структур государственно-общественного регулирования дополнительного образования.

Анализ научных источников по проблеме регионализации образования позволяет заключить, что:

- регионализация рассматривается как процесс, стратегия или принцип модернизации современного образования, образует потенциал его эффективности и охватывает все сферы, в том числе профессиональное образование и самообразование;
- регионализация профессионального образования обеспечивает конкурентоспособность специалиста в условиях рынка труда конкретного региона, она направлена на учет и реализацию интересов, как самого специалиста, так и работодателя;
- сущность регионализации заключается в учете региональных особенностей (этнографических, историко-культурных, социально-экономических, экологических и др.) в содержании и организации деятельности системы образования;
- регионализация образования предусматривает формирование взаимосвязанного с федеральным региональным компонента, охватывающего образовательные стандарты, содержание, процессы и способы организации образовательных систем.



Практическая реализация принципа регионализации заключается в формировании и развитии регионального компонента системы дополнительного профессионального образования. Под региональным компонентом дополнительного профессионального образования понимается результат взаимодействия необходимого регионального пространства развития гражданской идентичности, отражающего региональные особенности (этнографические, историко-культурные, социально-экономические, экологические и др.), с региональным содержанием, позволяющий максимально использовать в дополнительном профессиональном образовании педагога накопленный самобытный культурно-исторический опыт развития региона.

Наличие перечисленных организационно - педагогических условий и актуализация выделенных факторов способны обеспечить появление в самообразовании педагогов противоречий, определяющих динамику развития их гражданской идентичности:

- между потребностью в самоопределении и состоянием гражданской идентичности;
- между необходимой и имеющейся компетентностью в гражданском образовании;

Библиографический список

1. Ушинский, К.Д. Об учебно-воспитательной работе. - М., 1939.
2. Леонтьев, А.А. - Деятельный ум: (деятельность, знак, личность). - М.: Смысл, 2001.
3. Гончаро, Д.В. Теория политического участия. - М.: Юрист, 1997.
4. Мелешкин, Е.Ю. Доминирование по-русски или мировой феномен // Политическая наука, 2006. - №1.
5. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999.
6. Сыродесова, А.А. Поликультурное образование. - М.: МИРОС, 2001.
7. Шакурова, М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников. - автореф. дис....д-ра пед. наук. - М., 2007.
8. Сухарева, Т.В. Воспитание гражданской позиции старшеклассников в деятельности молодежных общественных объединений: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Челябинск, 2008.
9. Абакумов, А.Д. Становление гражданского сознания старшеклассников в образовательном пространстве школы: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Чита, 2007.
10. Михейкина, Т.А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Саранск, 2009.
11. Беккер, С.Н. Социально-педагогические условия эффективности системы гражданского воспитания учащихся: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Новокузнецк, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.07.10

УДК 37.017.92

*Л.Б. Пегарева, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org*

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

В статье раскрывается специфика проектирования личностно ориентированного взаимодействия; его принципы, способы педагогической деятельности, технологические характеристики, признаки, организационно-педагогические условия, на основе, которых реализуется программа подготовки и реализации личностно ориентированного взаимодействия учителя и учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное взаимодействие, субъект-субъектные отношения, организационно-педагогические условия, методы и формы личностно ориентированного взаимодействия.

В качестве теоретических предпосылок проектирования личностно ориентированного взаимодействия выступают исследования о сущности и функциях личности в социуме, жизнедеятельности человека, специфических механизмах развития личностных характеристик, соотношении функционально-когнитивных и личностных компонентов в образовании и др. Проектирование в статье раскрывается как выбор теоретических обоснований и определение программы раскрывающий процесс подготовки и реализации личностно ориентированного взаимодействия. Для обоснования процесса проектирования последовательно раскрываются принципы, технологические составляющие, организационно-педагогические условия и приводится

- между потребностью и возможностями осуществлять гражданское взаимодействие.

Глубокие личностные смыслы, которые находит человек в принадлежности к российскому обществу, патриотизм, любовь к общей Родине - это необходимые, фундаментальные условия сохранения социальной стабильности, экономического развития, морально-нравственного и духовного прогресса, возможность объединения граждан на основе стержневой идеи созидания и развития, крайне необходимой для такого многонационального и многоконфессионального общества как российское. На формировании гражданской идентичности основаны: обеспечение безопасности российского государства и общества, сохранение государственной независимости России; преодоление мировоззренческого кризиса; преодоление кризиса доверия к государственной власти и возрождение уважения к государству, обществу, семье, отечественному историческому и культурному наследию Эти и другие соображения определяют актуальность проблемы развития гражданской идентичности педагогов, играющих ключевую роль в гражданском образовании подрастающего поколения, а, следовательно, и в формировании будущего гражданского общества России.

программа подготовки и реализации личностно ориентированного взаимодействия учителя и учащихся младших классов.

Анализ научной литературы [1; 2; 3] и систематизация различных подходов позволяют определить следующие основные принципы личностно-ориентированного взаимодействия:

- принцип индивидуализации как основа для развития личности;
- принцип субъективности, способствующий выявлению и обогащению субъектного опыта;
- принцип диалогичности, предполагающий реализацию собственного потенциала каждым учащимся при непосредственном взаимодействии с учителем;

- принцип субъект-субъектных отношений, означающий равноправие субъектов учебного процесса;
- принцип персонализации, обусловленный установкой учителя на восприятие каждого ученика как интересного, не похожего на других;
- принцип индивидуально-творческого подхода, направленный на удовлетворение потребностей в разнообразных видах деятельности;

- принцип поддержки и доверия, способствующий самоактуализации и самоутверждению личности.

Важным компонентом личностно ориентированного взаимодействия является технологическая составляющая этого процесса [1]. В качестве основных его технологических характеристик выделим следующие:

1) системность - педагогическая деятельность должна обладать всеми признаками системы, то есть взаимосвязью всех ее элементов и целостностью;

2) концептуальность определяется научной концепцией, включающей философское, психологическое, дидактическое, социально-педагогическое обоснование достижения целей развития личности;

3) воспроизводимость подразумевает возможность применения педагогической практики в других однотипных образовательных учреждениях и другими субъектами;

4) управляемость предполагает возможность поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов взаимодействия;

5) эффективность определяется по результатам и оптимальным затратам, гарантирует достижение заданного результата.

Следует учитывать, что процесс совместной деятельности учителя и учащихся в личностно ориентированном взаимодействии характеризуют следующие признаки [4]: координация действий сторон во времени и пространстве; наличие общности цели достижения осознаваемого и планируемого результата; распределение полномочий между участниками согласно ролевыми функциями и статусом, что проявляется как в самом процессе совместной деятельности, так и в ее конечном результате; создание оптимальных межличностных взаимоотношений, определяющих положительный характер совместной деятельности; свобода в выборе средств и проявлении творчества.

Наличие этих признаков в известной мере гарантируется существованием истинного равенства в общении и партнерства в совместной деятельности между учителем и учащимися.

Очевидно, что решающая роль в развитии личности младшего школьника принадлежит учителю, его личностно-профессиональным качествам и методическому мастерству. В связи с этим раскроем организационно-педагогические условия реализации личностно ориентированного взаимодействия учителя и учащихся младших классов:

1. Готовность педагога к реализации программы личностно ориентированного взаимодействия учителя и учащихся младших классов (мониторинг состояния уровня развития учащихся младших классов, изучение и реализация теоретических и методических основ личностно ориентированного).

2. Органичное включение программы в учебную и внеучебную деятельность (подготовительная работа по внедрению программы в педагогический процесс школы, вовлечение учащихся в различную социально-значимую деятельность).

3. Содержательная и технологическая взаимосвязь форм и методов начальной школы (преемственность целей, задач, содержания, форм, методов развития личности).

4. Организация совместной деятельности педагогов, родителей и учащихся (привлечение родителей к участию в воспитательных мероприятиях, проведение тематических родительских лекториев и собраний, организация досуга родителей и учащихся).

5. Учет психологических и физиологических особенностей данной возрастной категории, включение в новый вид деятельности, выход из полной ориентации на семейные отношения, развитие внимания, воображения, памяти, а также влияние индивидуальных, социальных и семейно-бытовых особенностей учащихся.

С учетом рассмотренных теоретических основ проектирования личностно ориентированного взаимодействия, предлагается программа подготовки и реализации данного процесса. В нее рекомендуется включить следующие этапы: анализ, планирование, организация, реализация, руководство; далее раскрывается их содержание.

1. Анализ осуществляется с целью оценки условий, в которых будет происходить личностно ориентированное взаимодействие, при этом учитывается состав, характеристика участников, достигнутый уровень личностного развития, содержание задач обучения и воспитания, время, место, физическое и психологическое состояние учеников.

2. Планирование включает непосредственную подготовку к личностно ориентированному взаимодействию, предварительное продумывание его сторон и составных частей, определение приемов педагогической настройки на позиции субъект-субъектного взаимодействия с учащимися, разработка сценария урока с включением в него личностных компонентов.

3. Организация состоит в установлении педагогического контакта, который предполагает достижение оптимального для решения учебно-воспитательных задач состояния взаимоотношений между учителем и обучаемым, характеризующееся эмоционально положительным отношением друг к другу, взаимной заинтересованностью, взаимопониманием, доверием, отсутствием барьеров в общении.

4. Основой реализации личностно ориентированного взаимодействия является речь, отношение, личный пример. Культуру речи учителя характеризуют ряд признаков: четкость речи, точность, ясность, логичность, простота, богатство, сжатость, чистота, живость, благозвучие. Наиболее важным становится не только сам акт передачи информации, но и то, как она подана, личностная ее оценка учащимися. Речь дополняет приемы и средства неречевого воздействия, которые необходимы для эмоционального влияния на класс.

5. Руководство педагогическим взаимодействием может иметь различный характер и зависит от вида урока, отличается незапрограммированностью хода взаимодействия, совместной деятельности и требует творческого подхода учителя. В соответствии с намеченным планом рекомендуются следующие основные приемы руководства взаимодействием: поддержание установленных рамок общения; изменение форм и способов активизации педагогического позиционно-ролевого влияния учителя, а также оценка результатов и определение перспективных линий поведения.

В содержании развития личности в младшем школьном возрасте выделяем два направления. Первое - формирование как общественно-полезного субъекта (самостоятельность, трудолюбие, ответственность, настойчивость). Второе - формирование социально-значимой индивидуальности (активность, способности, мышление, гуманность).

Соблюдая преемственность в развитии личности учащегося начальных классов, актуальным является формирование гуманных отношений и общения между самими учащимися. В этом плане с ними необходимо проводить ряд дополнительных мероприятий: беседы на этические темы, обсуждение положительных и отрицательных поступков учащихся. С началом обучения необходимо продолжить использование таких форм воспитательной работы как работа со сказками, чтение художественных произведений, игра. Методика проведения таких занятий в дальнейшем должна сочетать в себе вопросно-ответную форму, рассказ и объяснение педагога, краткие сообщения учащихся по отдельным вопросам, чтение из книг, газет, использование художественных картин и т.д.

При анализе поведения школьников лучше всего акцентировать внимание на положительных примерах и фактах, а о недостатках говорить в благожелательном тоне, всячески подчеркивая свою уверенность в том, что учащиеся их ликвидируют. Обобщая итоги беседы, следует привести яркие высказывания с тем, чтобы беседа глубже проникла в сознание и чувства школьников. Четко выделить те категории, которые составляли цель беседы. Необходимым условием развитием личности младших школьников становится организация совместной деятельности

учащихся, способствующая развитию общения и взаимодействия, учащихся друг с другом, в процессе которых школьники младших классов усваивают социальный опыт, получают представления о другом человеке, о самом себе, о своих возможностях и способностях.

Проектируя реализацию личностно ориентированного взаимодействия учителя и учащихся, выделим следующие основные способы совместной деятельности [5]:

А. Работа заключается в выполнении различных операций: решение задач, выполнение упражнений, списывание с доски, устный ответ и т. д. В чистом виде "работа" не предусматривает эмоционального вовлечения двух сторон, участвующих в совместной деятельности.

Б. Ритуалы это чередование стереотипных последовательных действий, известных и понятных окружающим, от вставания школьников в начале урока, приветствия учителя и до выполнения домашних заданий. Позволяет придерживаться общепринятых норм поведения, экономит время и уменьшает затраты сил.

В. Игра скрытое взаимодействие на двойном уровне, исход которого заранее предпрещен тем участником, который ведет игру в совместной деятельности. Совместная деятельность в данном случае не равноправная, задача учителя создать условия для самореализации и самоактуализации ученикам.

Г. Развлечение обсуждение неких интересных предметов или некие действия развлекательного характера. Развлечения в качестве самостоятельного вида совместной деятельности могут быть обособлены в специально организованном временном пространстве (тематический внеклассный час), а могут быть включены как отдельный элемент в другой способ совместной деятельности (артпауза во время урока).

Д. Достижение близости высший способ совместной деятельности, когда педагог может стать "Властителем дум", но, тем не менее, не быть недостижимым авторитетом, а полноправным соавтором и соучастником совместной деятельности с такими же полноправными соавторами педагогического взаимодействия, как и его ученики. Причем, здесь реально достижимо как восхищение учениками своим учителем, его личностью, интеллектом, знаниями, так и восхищение учителем своими учениками, их способностями, сообразительностью, личностными качествами [1].

Библиографический список

1. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
2. Бондаревская, Е.Б. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - № 3.
3. Кочетов, А. И. Педагогическая диагностика в школе / А.И. Кочетов, Я.Л. Коломинский, М.И. Прокопьев. - Минск, 1997.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 2004.
5. Сериков, В.В. Личностно ориентированный подход // Педагогик. - 1994. - № 5.

Статья поступила в редакцию 10.07.10

УДК 373.1.02:372.8

*Г.В. Терновая, асп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: t-g-v@yandex.ru*

## **ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПОНЕНТЫ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ НА СОСТАВЛЕНИЕ УРАВНЕНИЙ)**

Статья раскрывает методику развития деятельностной компоненты учебно-познавательной компетентности школьников на примере работы над текстовой задачей. В результате у учащихся формируются навыки элементов логической, методологической и общеучебной деятельности, соотношенных с текстом как объектом изучения. Предложенная методика обучения, адаптированная к индивидуальным особенностям учащихся, учителя, ученического коллектива, позволяет решать многие образовательные задачи, связанные с овладением приемами моделирования текстовых задач. Освоение методики позволяет понять содержание любого текста, его структуру и основные соотношения.

**Ключевые слова:** компетенция/компетентность, познание, учение, учебно-познавательная компетентность, текст, письменный текст, текстовая задача, умение, этап, деятельность, модель.

Активизация деятельности научного педагогического сообщества в области компетентностно-деятельностного подхода в образовании не дает однозначного ответа на вопрос "зачем,

Подготовить педагогов к реализации данной программы возможно в рамках школьной методической работы, которая повышает общий уровень профессионально-педагогической культуры педагогов посредством решения следующих задач:

1. Систематическое изучение, обобщение и распространение педагогического опыта личностно ориентированного взаимодействия.

2. Повышение теоретического и методического уровня подготовки педагогов.

3. Организация работы по изучению инструктивно-методических материалов, современных педагогических технологий, форм и методов личностно ориентированного взаимодействия.

4. Организация педагогического самообразования и мониторинг профессиональной педагогической деятельности.

Непременным признаком педагогического мастерства, педагогического искусства являются поиск и нахождение новых творческих решений в подходе к ученикам, в выборе средств воздействия на воспитанников.

С целью проверки эффективности программы подготовки и реализации личностно ориентированного взаимодействия была проведена опытно-экспериментальная работа на базе общеобразовательных школ. При подготовке и проведении занятий в экспериментальной практике учителя использовали предложенные теоретические и методические подходы.

Оценка уровня личностного развития учащихся проводилась по разработанным квалиметрическим характеристикам, а также по известным диагностикам [3]. Критериями и показателями эффективности личностно ориентированного взаимодействия определены: 1. Развитие индивидуальности обучаемого (активность, способности, мышление, гуманность). 2. Развитие ученика как субъекта учебно-познавательной деятельности (самостоятельность, трудолюбие, ответственность, настойчивость). Были созданы контрольная и экспериментальная группы, в которых учащиеся оценивались по четырем уровням: недопустимый, критический, допустимый и оптимальный. Анализ результатов показал, что рост в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составил не менее 25-35 % по различным показателям. Таким образом, деятельность педагога по реализации данной программы характеризуется достаточной эффективностью, в тоже время отличается сложностью, методическим разнообразием и требует глубокого осмысления возлагаемых на него задач по развитию личности обучаемого.

чему и как учиться?" [1]. Этот вопрос закономерно находится в стадии постоянного совершенствования исследований в свете современных требований к выпускнику, которые складываются

под влиянием ситуации на рынке труда, ускорения темпов развития общества и повсеместной информатизации окружающей среды.

Высказывание Яна Амоса Коменского о необходимости "открытия методов" успешного и продуктивного школьного обучения актуально и в настоящее время, тем более, что инновации в педагогике явление редкое. Как правило, это рассмотрение на новом витке развития общества давно забытых педагогических истин. И в нашей статье речь пойдет не об открытии принципиально нового метода, а о некоторых обобщенных приемах, используемых учителями в практической деятельности.

Принимая во внимание тип образовательного процесса, в котором "учащиеся больше бы учились" [2, с. 243], считаем важным, что субъект-субъектная педагогика не исключает факта, что в любой ситуации каждый субъект при этом остается объектом воздействия и влияния. В данном случае это окружение школьной образовательной среды, в частности, учителя. И от его умения создавать образовательную школьную среду, которой присущи исследовательский и практико-ориентированный методы обучения, где учебная деятельность сама становится предметом освоения, зависит принятие учащимися позиции самообразования, саморазвития, самостроительства, способного использовать позитивные влияния субъект-объектных отношений.

Умение работать с текстами является в структуре программы общеучебных умений Татьянченко Д.В. и Воровщикова С.Г. [3, с. 45-46] составной частью учебно-информационного умения. Одновременно учитель должен решать вопросы формирования и развития у школьников учебно-управленческих и учебно-логических умений: определение объекта изучения и формирование цели деятельности; организация достижения поставленной цели; рефлексия выполненной деятельности; стратегическое проектирование решения учебной задачи, оформленное в четкую структуру содержание процесса деятельности. Вышеперечисленные умения и определяют деятельностьную компоненту учебно-познавательной компетенции (далее УПК) школьника.

Текст, как целостная последовательность знаковых единиц [1], является сквозным реальным объектом исследования через всю школьную математику. Поэтому использование текстовых задач (частный случай текста) в качестве средства развития деятельностиной компоненты универсальных учебных и познавательных умений (компетентностей) учащихся позволяет учителю на протяжении всего курса математики осуществлять "путь перехода от конкретных и частных знаний к абстрактным, которые проявляют общие закономерности и сущность явлений" [4, с. 59].

Рассмотрим приемы организации универсальных действий на примере конкретной задачи, чтобы избежать некоторой расплывчатости наших рекомендаций.

Итак, учащимся предложен текст задачи:

*Два маляра, работая вместе, могут за 1 ч. покрасить стену площадью 40 м<sup>2</sup>. Первый маляр, работая отдельно, может покрасить 50 м<sup>2</sup> стены на 4 часа быстрее, чем второй покрасит 90 м<sup>2</sup> такой же стены. За сколько часов первый маляр сможет покрасить 100 м<sup>2</sup> стены?*

Этапы развернутой<sup>1</sup> деятельности:

**Действие 1.** Чтение текста с целью анализа содержания задачи.

**Образовательный продукт<sup>2</sup>:** Определение "предметов" анализа в содержании текста.

Комментарии и методические рекомендации:

В данном случае предметами анализа являются:

- количество объектов (три объекта: деятельность первого маляра, второго маляра; совместная деятельность);
- ситуации (работа каждого врозь и совместная работа);
- время работы;

<sup>1</sup> Под развернутой деятельностью мы понимаем подробное детальное соблюдение всех процессуальных действий. Со временем учащийся приобретает такой навык организации собственной деятельности, когда некоторые из действий проходят свернуто и автоматизированно.

<sup>2</sup> Под образовательным продуктом мы понимаем результат познания, зафиксированный в виде личного образовательного продукта.

- производительность (то же, что и скорость) работы;
- объем выполненной работы;
- основной вопрос в задаче или искомая величина: время, затраченное первым маляром на 100 м<sup>2</sup>;
- единицы измерения: выполненная работа измеряется в м<sup>2</sup>; время измеряется в часах; производительность измеряется в м<sup>2</sup>/ч;

Как показывают наблюдения, при анализе текста задачи учитель добивается от учащихся ответа на довольно расплывчатый вопрос: "О чём говорится в задаче"? В основном школьники отвечают так: "О малярах, о краске, о заборе.....". Является ли это предметом исследования? Да, может быть, но не в данной ситуации! В свое время И.Ф. Шарыгин рекомендовал при ознакомительном прочтении не обращать внимания на числа и иные "мелочи" для создания математической модели ситуации, описанной в условии задачи [5, с. 51-52].

Отметим ещё один методический просчёт: требование учителя прочитать задачу вслух кому-нибудь из учащихся класса. В результате цели, преследуемые учащимися и учителем, разные. Школьника, читающего задачу вслух, преследует цель безошибочного чтения, остальных учащихся - анализ прочтения. Текст читается для себя, про себя! Но при этом самостоятельное прочтение должно быть организовано учителем целенаправленно, так как "если цель деятельности не осознана субъектом этой деятельности, то это неизбежно приведет к стихийности в его практической работе. В этом случае учитель вынужден работать с невыявленными, неопределенными, случайными целями, что приводит к неудачам или низкой эффективности обучения или воспитания" [6]. Возможно, с целью обозначения в содержании значимости определенных моментов учитель зачитывает отдельные фразы из текста задачи вслух. Но, как утверждают психологи, усваивается 10% того, что услышал, 90% того, что сделал сам.

**Действие 2.** Построение модели поиска решения задачи.

**Образовательный продукт:** Модель поиска решения задачи: схемы, рисунки и все то, что помогает ребенку интерпретировать содержание.

**Комментарии и методические рекомендации:**

В данной задаче моделью поиска решения задачи являются две таблицы, отражающие различные ситуации, указанные в содержании.

Ситуация 1

	1 маляр		2 маляр		«1+2» маляры
Производительность $v(м^2/ч)$	$x$	+	$40-x$	=	$\frac{40}{1} = 40$
Время работы $t(ч)$					1
Объем выполненной работы $A(м^2)$					40

При заполнении таблицы (Ситуация 1):

- выясняется связь производительности работы первого маляра, второго маляра и совместной работы (в таблице появляются записи знаков "+" и "=");
- прочитывается текст с целью заполнения модели поиска решения задачи, в таблице появляются записи:  $40$ ,  $1$ ,  $=40$ ;
- вводятся неизвестные величины ( $x$ ;  $40-x$ );
- выясняется по тексту задачи, что если работать отдельно, то ни первый, ни второй объект производительности не меняют;

Ситуация 2

	1 маляр		2 маляр	
Производительность $v(м^2/ч)$	$x$	+	$40-x$	
Время работы $t(ч)$	$\frac{50}{x}$	<	$\frac{90}{40-x}$	на 4
Объем выполняемой работы $A(м^2)$	50		90	

- делается вывод о том, что введенные неизвестные величины остаются неизменными во второй ситуации, когда объекты работают отдельно;

- учащиеся выходят на вторую модель, в которой пустые незаполненные места в таблице можно отметить знаком "?".

При заполнении второй таблицы (Ситуация 2):

- определяется логическая взаимосвязь между величинами;

- таблица заполняется числовыми данными и выражениями;

- прочитывается в очередной раз текст.

Важным при неоднократном прочтении задачи, является установление полного соответствия содержания текста с заполненной таблицей. Если ответ на основной вопрос в задаче уже обозначен в таблице, то в обязательном порядке отмечаем его отличительным знаком, если нет, то обращаем ещё раз внимание на искомую в задаче величину и фиксируем её тем или иным способом. Как показывает практика, учащиеся, решив уравнение, в ответ записывают найденное значение корня уравнения, которое может и не является ответом на поставленный в задаче вопрос. Если при первичном прочтении искомая в задаче величина не была особым образом обозначена, то на заключительном этапе обращение к искомой величине *необходимо* в целях правильной фиксации ответа. В нашем случае, вне таблицы ученик обозначает искомый в задаче вопрос, например, в виде символа  $t_1$  ( $100 \text{ м}^2$ ) - ?

Существуют рекомендации, предлагающие за неизвестную величину обозначать то, что нужно найти в задаче. Мы не исключаем такой возможности. Но не всегда в таком случае получается "удобное" уравнение, хотя это не так важно! Важными на этапе формирования универсальных умений работы с текстовыми задачами являются умения следующие:

- выстраивать любую цепочку логических взаимосвязей между объектами;

- рассматривать различные варианты ввода неизвестной величины;

- рефлексировать по поводу всех возможных стратегий;

- определять критерии эффективности выбранной стратегии действий, принимая личностно-значимую для себя методику организации работы с письменным текстом.

Итак, результатом второй таблицы является предложение:

$$\frac{40}{x} \text{ меньше } \frac{90}{40-x} \text{ на } 4.$$

Если учащимся трудно составить уравнение на основе данного предложения, то можно посоветовать смоделировать данную запись в числах, например, "6 меньше 10 на 4" и составить равенство по этой простейшей модели. Как правило, такая деятельность уже не вызывает затруднений. Учащиеся могут предлагать три уравнения, составленные на основе полученного в

таблице предложения, равносильные между собой:  $\frac{90}{40-x} - \frac{40}{x} = 4$ ,

или  $\frac{90}{40-x} = \frac{40}{x} + 4$ , или  $\frac{90}{40-x} - 4 = \frac{40}{x}$ , где за  $x$  ( $\text{м}^2/\text{ч}$ )

( $0 < x < 40$ ) принята производительность первого маляра.

Все предложенные модели поиска решения задачи, составленные уравнения рассматриваются, определяются критерии эффективности выбранной стратегии действий, выстраивается собственный алгоритм действий. Возможно, что учащиеся ещё не изучали на этой ступени дробно-рациональные уравнения, поэтому не смогут решить получившееся уравнение, но факт того, что школьники справились с построением модели поиска решения задачи, свидетельствует об овладении совокупностью компетенций в учебно-познавательной деятельности при работе с данного типа текстами. На практике доказано, что большинство учащихся к концу 6 класса овладевают навыками аналитико-синтетического поиска решения текстовых задач.

Переход к свернутым аналитическим действиям для каждого ребенка индивидуален. Школьники должны понимать, что конечным результатом работы с текстом задачи на составление

уравнений является получение объекта тактических (технических) преобразований. Возможно нахождение непосредственно ответа на вопрос задачи, полученного в результате свернутых мыслительных действий без построения таблиц, схем и т. д. В этом случае не следует от учащегося требовать построения модели поиска решения задачи, а предложить объяснить процесс движения мысли, позволившей узнать сразу результат. Если же задача не решается "с ходу", то нужно вновь работать в режиме развернутых подробных действий алгоритма.

*Действие 3. Технические преобразования.*

*Образовательный продукт:* Найденное значение неизвестной величины, введенной в таблицу.

*Комментарии и методические рекомендации:*

Реализация технических преобразований связана с формированием у учащихся умения объяснять действия. Школьнику предлагается научиться отвечать на вопросы:

- Назовите действие, которое позволило перейти от одного вида уравнения к другому.

- Какие из действий носят тождественный, равносильный характер?

- Какой закон (правило, определение и т.п.) служит основанием для перехода к следующему шагу преобразований?

- Нужна ли проверка найденного значения неизвестного? Почему? Как это сделать?

- Позволяет ли найденное значение ответить на вопрос задачи? Если нет, то почему? Какие действия нужны для получения ответа на вопрос?

- Ответьте себе на вопрос: "Как я понял, что задача решена?"

- Что служит завершением решения задачи.

*Действие 4. Запись ответа.*

*Образовательный продукт:* Ответ на поставленный в задаче вопрос.

*Комментарии и методические рекомендации:*

Учитель, создавая условия для овладения учащимися совокупностью компетенций в сфере учебного познания при работе с текстом, должен понимать, что текст задачи должен быть постоянным объектом анализа на любом этапе решения задачи. Организуя деятельность, продумывать соответствие операционных действий школьника с получаемыми образовательными продуктами. Образовательные продукты и являются компетентностными показателями сформированности определенных универсальных способов учебных и познавательных действий в каждом случае. В случае неверного ответа, полученного учащимся, учителю необходимо продумывать способы коррекции у отдельных школьников ошибочных действий, используя ошибку учащегося как ступеньку на пути к более совершенным действиям. Важным является овладение школьниками методами работы с текстом, сущностью конкретных действий, что усиливает практическую составляющую математического образования школьников. Указанные выше приемы, адаптированные к индивидуальным особенностям учащихся, учителя, ученического коллектива, позволяют решать следующие образовательные задачи:

- овладение знаниями и умениями конкретной темы;

- усвоение общих идей и закономерностей анализа и синтеза содержания;

- понимание личностного смысла в развитии деятельности компоненты учебно-познавательной компетенции;

- переноса приемов организации работы с текстом на другие предметы, на другие виды текстов;

- раскрытие неповторимости собственного метода;

- применение полученных деятельностных знаний и умений не только в контексте учебной дисциплины;

- формирование:

● междисциплинарных умений;

● коммуникативных умений (ясно выражать свои мысли устно или письменно, слушать и понимать других, понимать и анализировать прочитанный письменный текст);

● умений работать с информацией, представленной в различных таблицах как моделях поиска решения текстовой задачи;

- умений сотрудничать и работать в группах;
- умений учиться;
- умений самосовершенствоваться;
- умений решать проблемы.

В заключение следует отметить, что текстовые задачи на составление уравнений могут стать для учителя средством раз-

вития деятельностной компоненты учебно-познавательной компетенции школьников, если педагог строит образовательную деятельность на выяснение методов работы школьников, а учащиеся в своей учебно-познавательной деятельности перерабатывают те образцы деятельности, которые демонстрирует и задает ему учитель.

#### Библиографический список

1. Воровщиков, С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 30 сентября.
2. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. - М.: 1982. - Т. 1.
3. Татьянченко, Д.В. Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Завуч. - 2000. - №7.
4. Шевченко, С.Д. Школьный урок: как научить каждого. - М.: Просвещение, 1991.
5. Шарыгин, И.Ф. Математика. Для поступающих в вузы: учеб. пособие. - М.: Дрофа, 2000.
6. Юзефавичус, Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: учеб. пособие для преподавателей и студентов. - М.: Моск. пед. ун-т, 1998.

Статья поступила в редакцию 12.08.10

УДК 53 (07): 8.085

*А.К. Алексеевнина, асп. ТГСПА им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: albina-alkina@yandex.ru*

## МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ФИЗИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Культура речи учителя является компонентом общей культуры человека и педагогического мастерства. В статье описана методическая система развития культуры речи в процессе обучения физике студентов физического факультета педагогической специальности.

*Ключевые слова:* культура речи, культура речи учителя, методическая система, физика.

На сегодняшний день разработка стандарта третьего поколения лежит в русле стратегии развития страны и стратегии развития образования до 2020-го года. В качестве методологической основы разработки стандарта заложен системно-деятельностный подход. Цели образования выступают не в виде суммы "знаний, умений, навыков", которыми должен владеть выпускник, а в виде характеристик сформированности познавательных и личностных способностей.

Важное условие профессиональной подготовки специалиста любой отрасли - овладение языком специальности, профессиональной речью. Каждый специалист должен быстро и с пониманием прочитать научный текст по своему профессиональному профилю и воспроизвести его общее содержание в устной или письменной форме, каждый специалист должен быть в состоянии свободно вести беседу на профессиональные темы. А особенно важно владеть культурой речи специалистам, чья профессия непосредственно связана с речью - это артист, судебный работник, учитель, журналист и т.д. В учебном плане подготовки выше перечисленных специальностей есть предмет "русский язык и культура речи", который дает основы знаний в области культуры речи, но данного предмета не достаточно для того, чтобы научить будущих специалистов профессиональной речи. В подготовке таких специалистов, как артист, журналист, судебный работник, за исключением профессии учителя физики, учебным планом в цикле "общеобразовательные дисциплины федерального компонента" предусмотрена дисциплина, которая целенаправленно развивает красивую профессиональную речь. Например, в подготовке артистов - сценическая речь, судебных работников - основы судебного красноречия (ораторское искусство), журналистов - культура звучащей речи.

Культура речи студентов-физиков педагогической специальности - главное средство обучения. Культура речи отдельно взятого студента отражает его общий культурный уровень, образованность, воспитанность, умение владеть собой, способность понимать других... По тому, как студент строит речь, подбирает слова, можно судить о его нравственных и деловых качествах. Чем выше общая культура говорящего, тем больше его культура речи будет соответствовать нормам.

В области формирования культуры речи в процессе обучения физике огромный вклад внесли А.В. Усова, К.К. Гомоюнов, М.Д. Даммер [1; 2; 3] и др. 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. Антониной Васильевной выделены педагогические условия формирования естественнонаучных понятий, а правильное понимание и воспроизведение физических понятий являющихся основой культуры физической речи. К.К. Гомоюнов предлагает перекраивать похожие слова, когда они одинаково звучат (т.е. омонимы). С одной стороны автор прав, но с другой стороны предлагает очень сложные, почти невозможные методы. Перекраивать - значит переделывать, а все переделать нереально. Наша задача научить студентов - будущих учителей физики, когда и какое слово употреблять. В этом случае не придется все переделывать (переписывать все книги) и студент, употребляя то или иное слово, будет понимать ее физический смысл. М.Д. Даммер в своей работе выделила различные варианты структур учебных текстов и способы обеспечения их доступности. В исследовании М.Д. Даммер выделена важная характеристика текста - это форма его организации и способ его изложения. Также рассматриваются вопросы многозначности физических терминов в процессе преподавания опережающего курса физики.

В методической литературе все работы, касающиеся развития речи в процессе обучения физике, направлены на формирование речи ученика. А как ее формировать и развивать, если сам учитель физики не обладает культурой речи. Нет системы развития культуры речи будущих учителей физики. На сегодняшний день проблема развития культуры речи стоит очень остро перед современным образованием.

Из наблюдения речевой деятельности студентов-физиков на занятиях и на педагогической практике, можно выделить следующие наиболее часто встречаемые нарушения норм культуры речи: 1) Нарушения управления. Например: "нужно отметить о таких физических фактах, как..." (вместо: ...такие физичес-

кие факты), "имел в виду о том, что..." (вместо: имел в виду, что), "подчеркивает о том, что..." (вместо: ...подчеркивает, что).  
 2) Произносительные ошибки. Например: "повто рим" (вместо: повтори м), "приве денный пример" (вместо: приведенный).  
 3) Нарушения чистоты речи. Например: "Мы сегодня должны, так сказать, узнать, чем же отличаются свойства, так сказать, твердых тел от жидких. Для этого мы воспользуемся сравнени-

Мы привели лишь малую долю допускаемых ошибок в речи студентов. Даже из этой малой доли допускаемых ошибок, можно говорить о низком уровне владения культурой речи студентами - будущими учителями физики. Изучив проблему развития культуры речи студентов-физиков педагогической специальности, пришли к выводу о необходимости создания методической системы развития культуры речи в процессе обучения физике.

Методическая система включает в себя следующие компоненты (рис. 1): мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, результативно-корректирующий.

Мотивационно-целевой компонент включает в себя цели, задачи развития культуры речи студентов-физиков педагогической специальности и систему средств формирования у них положительной мотивации на данный процесс.

Создание положительной мотивации студентов к развитию культуры речи за счет стимулирования рефлексивных процессов - реализуется с использованием методов самоанализа, самооценки, взаимоанализа и взаимооценки. Самоанализ и оценка собственной речи способствует развитию умений студента оценивать свою речь с точки зрения ее культуры. Данный метод может стать сильным мотивирующим фактором, с помощью которого возникает установка на самообразование в области культуры речи. В то же время, для того, чтобы понять собственный опыт, необходимо всматриваться в опыт других и соотносить его с собственным. В связи с этим на занятиях нами использовались методы взаимоанализа и взаимооценки речи студентов.

Содержательный компонент включает правила

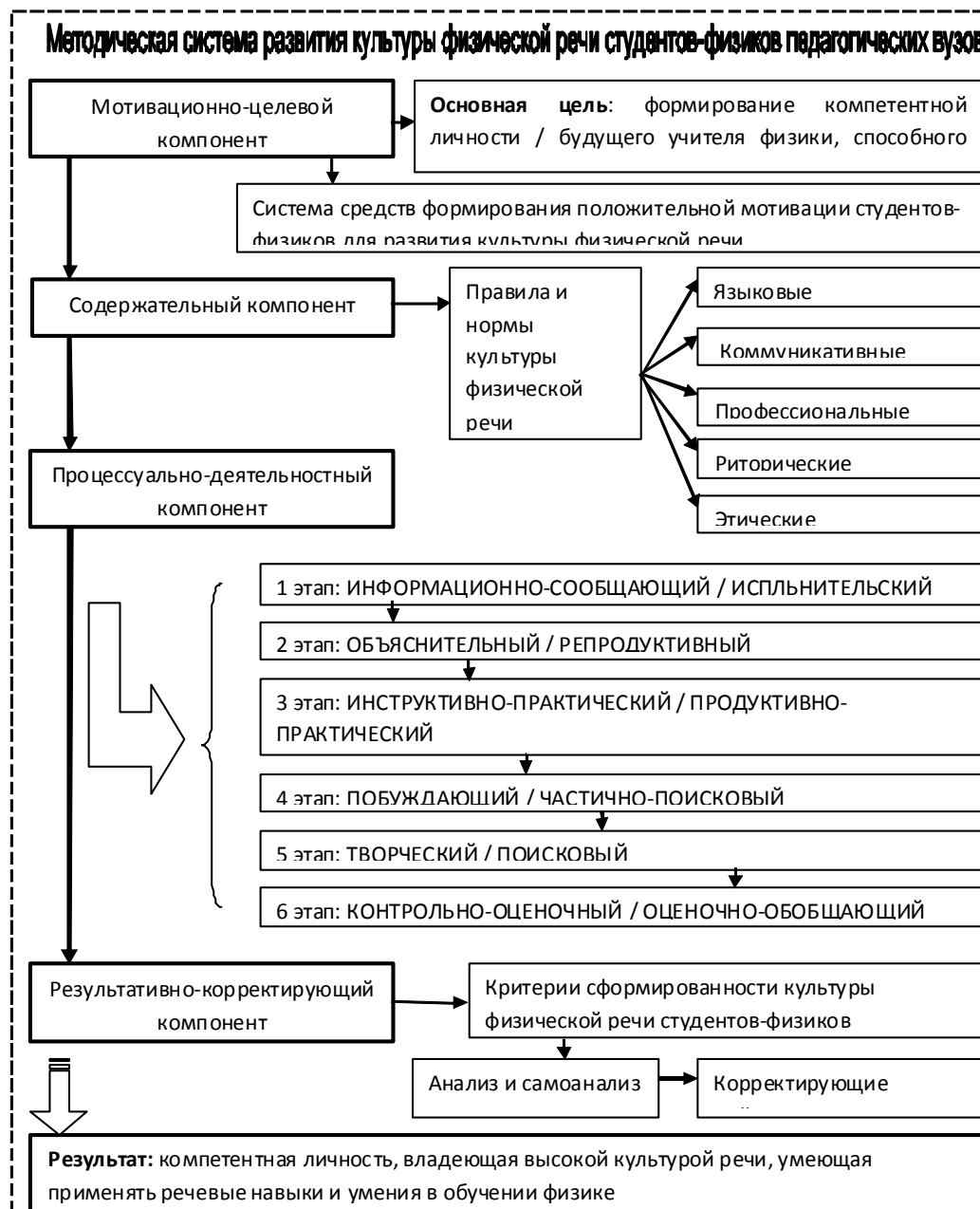


Рис. 1. Структурная схема методической системы развития культуры речи студентов физическо-го факультета педагогической специальности

ем, чтобы в конце концов сделать вывод, так сказать". 4) Профессиональные жаргонизмы. Например: "Ты не сказала пример" (вместо: привела), "Расскажи правило определения силы Лоренца" (правило не рассказывают, а формулируют). 5) Содержательные ошибки. Например: "Вес - это масса тела", тогда как весом тела называют силу, с которой тело вследствие его притяжения к Земле действует на горизонтальную опору или подвес. 6) Грубость, бестактность или ненужная вежливость. Например: "Сиди молчи", "Закройте рты", излишнее употребление слова "пожалуйста" и т.д.

и нормы культуры речи, которыми должен овладеть студент - будущий учитель физики. Речь студента должна быть красивой и культурной, т.е. характеризоваться определенной нормативностью - правилами культурной речи. Студент-физик педагогической специальности обладает культурой речи, если соблюдает языковые, коммуникативные, профессиональные, риторические и этические нормы.

Языковая норма - правила образцового и общепризнанного произношения, употребления слов, словосочетаний и предложений. В соответствии с требованиями коммуникативных норм

культуры речи носители языка должны владеть ее функциональными стилями, а также ориентироваться на условия общения, которые существенно влияют на то, как мы говорим (или пишем) в данную минуту. Речь студента-физика педагогической специальности эффективна и целесообразна, если поставленная цель достигнута во всей полноте. Коммуникативный компонент культуры речи предполагает также точность, понятность, чистоту, логичность, уместность речи и т.д. Риторические нормы культуры речи включает в себя: инвенцию (изобретение), диспозицию (расположение), элокуцию (украшение). Для того чтобы выработать свою концепцию излагаемого, необходимо четко представлять его структуру. Этические нормы культуры речи предписывают знание и применение правил языкового поведения

в конкретной ситуации. Под этическими нормами общения понимается речевой этикет (речевые формулы приветствия, просьбы, прощания, благодарности, поздравления и т.п.; обращение на "ты" или "вы"; выбор полного или сокращенного имени, формы обращения и др.). Речевой этикет урока, - не только система рекомендаций, но и система творческих ситуаций, в которых они интерпретируются конкретным учителем в конкретном классе. Соблюдение его не только не ограничивает, но, напротив, расширяет коммуникативные возможности. Вопросы речевого этикета урока подробно рассмотрены в работах Н.Д. Десяевой, А.А. Мурашева, В.Ф. Русецкого и др.

Содержание профессиональных норм включает в себя знание предмета речи (физика), особенностей профессионально-

Таблица 1

## Поэтапная структура развития культуры речи

Деятельность преподавателя	Деятельность студента
<b>Этап 1. Мотивационно-установочный / Исполнительский</b>	
Говорит о значимости соблюдения всех норм культуры речи учителя физики	Восприятие предложенного материала и установка на культурное говорение.
<b>Этап 2. Объяснительный / Репродуктивный</b>	
Актуализация знаний студентов в области культуры речи на занятиях по физике: объяснение правил и норм построения речи, способов создания текста, методов работы над своим голосом и т.д.	Знакомство с представленным материалом. Учатся строить свой ответ в соответствии с правилами и нормами культуры речи. Освоение методов работы над речевым аппаратом.
<b>Этап 3. Инструктивно-практический / Продуктивно-практический</b>	
Предлагает студентам несложные задания на определение физических понятий: заполнить пропущенные слова и словосочетания в предложениях; подобрать для каждого существительного правильно характеризующие по физическому смыслу прилагательные; данным физическим терминам, подобрать синонимы и антонимы (если это возможно); сформулировать определение данных понятий и охарактеризовать их по обобщенному плану и т.д.	Выполнение предложенных преподавателем заданий на определение физических понятий. Например: В определении заполнить пропущенные слова и словосочетания. «Механическое движение - ... движения в природе, состоящая в изменении ... тел или их частей ... с течением времени»
Организация работы по созданию текста и его элементов: сформулировать противоположную данной мысли; составить рассказ; описать схему и т.д.	Выполнение заданий по созданию текста. Например: Составить из предложенных слов суждения о материальной точке: <i>тело; которого; объект; размер; идеальный; данной; движении; пренебречь; при своем; линия; траектория; в условиях; задачи; можно; называется; описывает; некоторую.</i>
Подготавливает и раздает специально разработанные памятки, которые помогут студентам отвечать кратко, логично и точно (Приложение 3): 1. Обобщение изученного материала. 2. Группировка изученных объектов. 3. Сравнительная характеристика. Признаки для сравнения наиболее полно отражены в обобщенных планах ответа. Поэтому эти планы следует широко использовать при конструировании сравнительных ответов. 4. Описание объекта (словесное изображение физических понятий путем перечисления характерных признаков). 5. Повествование (рассказ о последовательности различных событий, явлений). 6. Рассуждение (словесное изложение, разъяснение и подтверждение какой-либо мысли). 7. Модели речевых действий. 8. Подготовка к выступлению.	Знакомятся и учатся работать с предложенными памятками. Учатся обобщать, группировать, сравнивать изучаемый материал, описывать в данном материале объекты. Учатся составлять рассказ и рассуждение. Приобретают навыки работы с моделями речевых действий и подготовки к выступлению.
<b>Этап 4. Побуждающий / Частично-поисковый</b>	
Организация исследования студентами состояния проблемы развития культуры речи будущего учителя физики в науке и практике.	Наблюдения за речью опытных учителей физики и сокурсников во время педагогической практики, с целью определения уровня развития культуры речи. Изучение состояния проблемы развития культуры речи будущего учителя физики в науке.
Организация поисковой деятельности по развитию культуры речи будущего учителя физики.	Создание своей модели культуры речи будущего учителя физики. Рецензирование и корректирование работ сокурсников. Предложение методов совершенствования культуры речи будущих учителей физики и их обсуждение



<b>Этап 5. Творческий / Поисковый</b>	
Совместно со студентами определение заданий творческого характера для развития культуры речи будущего учителя физики: составить задания на развитие культуры физической речи; написать сочинение; составить сборник отрывков из разных художественных произведений, описывающих физические явления; составить список допускаемых содержательных ошибок студентов и т.д.	Проявление сформированных исследовательских способностей. Демонстрация готовности к грамотной речевой деятельности. Выполнение творческих заданий. Например: 1. Составить задания по классическим основам физической механики. <i>Методические рекомендации:</i> задания могут быть разного вида (графические, экспериментальные и т.д.), направленные (по мнению студента) на формирование культуры физической речи. Описание задач и их решение прилагаются к работе. 2. Составить сборник отрывков из разных художественных произведений, описывающих физические явления. <i>Методические рекомендации:</i> Сборник должен содержать не менее 30 отрывков, с указанием автора и названия художественного произведения. И анализом данного отрывка с точки зрения физики (отрывки могут быть и в стихотворной форме).
<b>Этап 6. Контрольно-оценочный / Оценочно-анализирующий</b>	
Наблюдение за речью студентов, на занятиях по физике.	Осмысленное построение своей речи, с учетом языковых, коммуникативных, риторических, этических и профессиональных норм культуры речи.
Проведение и анализ контрольных работ, со специально разработанными заданиями.	Грамотное выполнение предложенной контрольной работы.
Оценка умений студентов строить свою речь.	Умение грамотно подготовить любой текст выступления и выступить

направленной (дидактической) речи студентов - будущих учителей физики, владение голосом, речевым аппаратом, знание основ педагогического общения в школе, знание методов и форм самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития в сфере культуры педагогического общения, знание культуры межнационального общения.

Специфической особенностью применения словесных методов (беседы, объяснения, рассказа, лекции) студентами-физиками педагогической специальности является тесное соединение устного изложения с физическим экспериментом (демонстрационным, фронтальным), построением и анализом графиков, таблиц, анализом условий задач и их решений. Соблюдение студентом законов логики и умение пользуется логическими формами изложения: анализом, синтезом, сравнением и обобщением. Поскольку все словесные методы обучения физике сопровождаются применением физического эксперимента, то студент и на занятиях, и на педагогической практике выступает и как лектор, и как демонстратор, чем, собственно, и обусловлены некоторые требования к его деятельности. Во время демонстрации он должен согласовывать темп изложения с темпом проведения опыта, не прерывая рассказа; нужно, чтобы момент получения экспериментального эффекта совпадал у него с эмоциональным подъемом изложения. Важным требованием к демонстрационному эксперименту является требование научной достоверности и правильного, научного объяснения наблюдаемых в опыте явлений.

Особую значимость в профессиональном компоненте культуры речи студентов-физиков педагогической специальности играют следующие умения:

Описать и объяснить физическое явление: четко и точно определить признаки явления, по которым оно обнаруживается; грамотно описать условия, при которых возможно протекание явления; описать связь данного явления с другими; объяснение должно быть аргументировано на основе научной теории; знать и уметь приводить примеры использования данного явления на практике.

Четко описать структурные формы материи: правильное определение и обоснование видов материи; грамотное и содержательное описание структурных составляющих материи; точное определение свойств различных видов материи.

Определить физическую величину: описание явления или свойства, характеризующее данную величину; четкое опреде-

ление величины; привести формулы - знать язык формул; правильно определять и описывать единицы величин и способы измерения величин.

Правильно описать физический прибор, механизм, машину: четкое название устройства, правильное и содержательное описание схемы и принципа действия устройства; его применение и правила пользования устройством.

Сопровождать физический опыт четким и логическим рассказом: грамотно и понятно сформулировать цель опыта с учетом особенностей учащихся; описать схему опыта - знать язык схематического обозначения; четко обозначить условия протекания опыта; кратко и грамотно сформулировать ход проведения опыта; сделать вывод по результатам опыта или сформулировать вопрос-проблему для нахождения ответа в новой теме.

Грамотно читать графики, строить рассказ по данному рисунку, объяснять чертежи и схемы.

Грамотно формулировать физический закон: грамотно обосновать закон и математическое выражение; логически доказать справедливость данного закона; описать примеры применения на практике, с учетом вопросных особенностей обучаемых; указать четкие условия применения данного закона;

Содержательно раскрыть физическую теорию: опытное обоснование теории; правильная формулировка основных понятий, положений, законов и принципов; грамотно сформулировать следствия; рассказать практическое применение данной теории и указать границы применимости теории.

Правильно читать условие задачи, четко сформулировать вопрос к данной задаче, комментировать ход решения задачи и рационально ее решить.

Процессуально-деятельностный компонент включает этапы развития культуры речи на разных формах занятий по физике (табл. 1): мотивационно-установочный, объяснительный, конструктивно-практический, побуждающий, творческий, контрольно-оценочный.

**Результативно-корректирующий компонент** методической системы развития культуры речи студентов-физиков педагогической специальности включает в себя анализ и самоанализ устной и письменной речи студентов-физиков, корректирующие действия на разных этапах формирования культуры речи.

Анализ результатов педагогического эксперимента позволил нам прийти к следующим выводам: 1) предположение о це-

лесообразности нашей методической системы развития культуры физической речи студентов-физиков педагогических вузов подтвердилось; 2) у основной массы студентов к началу эксперимента наблюдается низкий уровень культуры физической речи; 3) эксперимент подтвердил, что внедрение методической системы развития культуры физической речи студентов-физиков педагогических вузов в процесс обучения повышает уровень культуры физической речи, развивает их коммуникативные умения.

Библиографический список

1. Гомоюнов, К.К. Совершенствование преподавания общенаучных и технических дисциплин: Методологические аспекты анализа и построения учебных текстов. - СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1993.
2. Даммер, М.Д. Методические основы построения опережающего курса физики основной школы: дис. ... д-ра пед. наук. - Челябинск, 1997.
3. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие к спецкурсу. - Челябинск: ЧГПИ, 1986.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 159.923

*А.В. Донцов, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: andrew.dontsov@front.ru*

## РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО, ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-ПРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ

В данной статье представлен анализ различных подходов к интерпретации феномена религии в рамках психологической науки. На основе теоретического и экспериментального материала показана связь религиозности с системой ценностей и нравственных ориентаций личности, затронута проблема соотношения образа личности в разных парадигмах.

**Ключевые слова:** религиозность, система ценностей, самоактуализация, нравственность, психология религии, христианская психология.

В последнее время как в мире, так и в России можно наблюдать значительный рост количества людей, относящих себя к последователям той или иной религии. По данным РНИСиНП [1], сайтов <http://forum.future-me.ru>, <http://www.worldreligion.ru>, <http://relig.info/statistika>, всего к верующим причисляет себя около трёх четвертей всего населения земного шара, в нашей же стране эта цифра составляет, в зависимости от способа подсчёта, от 46% до 70% и более населения, что как минимум в четыре раза больше, чем в конце 70-х годов XX века. Вместе с тем, всё большее опасение вызывает состояние общественной морали. Увеличивается количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, растёт число подростков, употребляющих различные психоактивные вещества, снижается возраст вступления в половые связи. Один из возможных путей улучшения ситуации может предложить религия - несомненно содержащая чёткую систему нравственных принципов и соответствующих предписаний к своим членам. Тем не менее, в то время как за рубежом исследования в области психологии религии, начавшиеся работами У. Джеймса и В. Вундта, с тех пор ведутся с неизменным постоянством, в нашей стране ситуация качественно иная.

Если для дореволюционной России было характерно большое количество работ по психологии и философии религии (например, таких учёных как Н.А. Бердяев, К. Скворцов, Н. Лосский, В.А. Снегирёв, В. Несмелов и др.), в советский период данная тема стала практически табуирована. Те же немногие труды, что выходили в печать, практически полностью повторяли точку зрения идеологов марксизма-ленинизма и были выполнены в сугубо материалистически-атеистическом ключе - и только в лучшем случае основывались на культурно-историческом или деятельностном подходах. Однако по мере ослабления идеологического контроля в отечественной психологии стали появляться и более нейтральные, объективные работы по психологии религии, рассматривающие изучаемый предмет с разных сторон [2]. Если поначалу эти исследования были главным образом основаны на наработках зарубежных коллег, то впоследствии они

Использование разработанной нами методической системы не исчерпывает полностью решение проблемы развития культуры речи студентов физиков. Перспективными направлениями её дальнейшего развития нам представляются: внедрение подобной модели в процесс обучения студентов в вузе по другим дисциплинам, курсы для учителей физики по формированию культуры речи, детальная разработка теории обучения физике для школьного курса.

приобрели более независимый характер, был переосмыслен также опыт отечественных дореволюционных работ.

Среди всего объёма существующих аспектов данной сферы, одним из наиболее важных вопросов на наш взгляд является понятие личностной религиозности, поскольку глубоко интегрированная религиозная картина мира и соответствующая ей система ценностей в значительной степени влияет на прочие личностные характеристики индивида. В подтверждение этому было проведено множество исследований, выявляющих взаимосвязь религиозности с самыми различными качествами личности. Например, можно упомянуть работы по изучению связей религиозности со склонностью к предрассудкам (Г.У. Оллпорт; Г.М. Хэрэк), формированию этнической идентичности (К.А. Мизес), склонностью к стрессам и гендерно-ролевым конфликтам (Д. Юркович и Г.А. Уокер), личностными измерениями, предложенными Г. Айзенком (Дж. Молтби), самоуважением (Дж. Тэйлор), отношением к смыслу жизни (И.М. Богдановская; Э.Л. Эрншоу) и многими другими.

В разных подходах можно видеть и разное отношение к религии и религиозности. Так, например, сторонники когнитивно-поведенческого направления в психологии склонны понимать религиозность как склонность к религиозному поведению, а последнее трактуется как сформированное в результате случайных подкреплений внешней среды. Религиозные же организации, по мнению Б. Скиннера, одного из основоположников бихевиоризма, образовались для осуществления функций контроля - то есть, фактически, для обеспечения порядка и безопасности. А. Бандура, автор теории социального научения, высказывал подобное мнение, придавая, однако большее внимание собственным ожиданиям и вере человека.

В психоаналитической традиции отношение к религии двойственное. В классическом психоанализе, примером которого могут послужить работы З. Фрейда, религия понимается как форма коллективного невроза. В своей работе "Недовольство культурой", он называет её формой массового безумия, которое "состоит в умалении ценности жизни и в иллюзорном искажении реальной картины мира - его предпосылкой является запугива-

ние интеллекта" [3, с. 11]. Однако уже в постфрейдизме значение религии приобретает более позитивную окраску. Так, К.Г. Юнг в качестве функций религии указывал снижение психоэмоционального напряжения, создание системы декодирования бессознательного опыта, смыслообразующую функцию: "Человеку обязательно требуются идеи и убеждения, придающие смысл его жизни и позволяющие найти свое место во вселенной... роль религиозных символов как раз и заключается в том, чтобы сделать жизнь людей осмысленной" [4, с. 25]. Э. Фромм также отводил религии важную роль в формировании ценностей и смыслов.

Однако с наибольшим пониманием к исследованию ценности феномена религии подошли представители экзистенциально-гуманистического (если говорить о зарубежной психологии) и гуманитарного направления. В. Франкл считал, что вера в высший смысл "имеет огромное психотерапевтическое и психогигиеническое значение" [5, с. 78]. Религия же, по его мнению, как раз может способствовать постижению человеком этого сверхмысла, сверхмира. И.Д. Ялом определял следующие функции религии: создание целостной, доступной и непротиворечивой картины мира; формирование защитных структур психики, способствующих сопротивлению стрессам; возможность справиться с собственными одиночеством и изоляцией; вера в существование смысла бытия, в том числе и собственной жизни [6]. А. Маслоу считал религиозный опыт одним из возможных источников пик-переживаний, коим отводил важную роль. В то же время он критиковал вероучения за присущий многим из них антиинтеллектуализм - тенденцию предпочитать веру знаниям, убеждение, что не всякое знание доступно простым смертным [7]. В отечественной гуманитарной традиции, во многом опирающейся на теории дореволюционных религиозных философов и психологов, также придаётся большое значение религии - как вообще, так и православию в частности; формулируется мысль о важной роли христианства в культуре России, в жизни граждан, подчёркивается "...что [православная] вера была тем китом, на котором держалась русская жизнь, и, по мнению многих историков, именно ее ослабление привело к крушению российской государственности" [8, с. 12]. В работах таких исследователей как С. Белорусов, И.М. Богдановская, Б.С. Братусь, Г.Н. Мелехова и др. религиозность рассматривается как

одно из ключевых качеств личности. Более того, она понимается как связанная со смыслообразующими и мироописательными категориями: "На уровне индивидуальной системы, образующей личность, смысловая функция религиозного опыта связана с решением конечных, предельных, экзистенциальных проблем человеческого существования с одной стороны, с мысленным выходом личности за пределы обыденного жизненного опыта, "трансцендированием" с другой" [9, с. 132]. Предпринимаются попытки построения научной картины мира с позиций религиозных ориентиров.

Как мы видим, многие исследователи подчёркивают связь религии (религиозности) с ценностно-нравственной и смысловой сферами личности [10]. Кроме того, коль скоро она получает наиболее позитивные оценки именно со стороны представителей экзистенциально-гуманистического подхода, то неслучайным является наш интерес к проблеме соотношения религиозности с таким качеством личности как самоактуализированность. Это понятие было предложено в рамках гуманистической психологии А. Маслоу и разработано им и его последователями. Понятие самоактуализации личности в этих исследованиях соотносится с предельными и экзистенциальными категориями бытия субъекта, с его ценностными и смысловыми качествами.

Нами было проведено пилотажное исследование, в котором выявлялась степень соответствия качеств религиозной личности, рассматриваемой, прежде всего, в контексте экзистенциальной и гуманитарной парадигм тем, что соответствуют образу самоактуализирующегося человека, каким он предстает в теориях психологов гуманистического направления. В качестве ключевой методики применялся Самоактуализационный тест (САТ), представляющий собой продукт теории А. Маслоу и его последователей.

В данном исследовании участвовало 33 человека. Испытуемые были разделены на две группы по признаку частоты посещения церкви. В экспериментальную группу вошли семнадцать человек, посещающих церковь более часто (от одного раза в месяц до раза в неделю и чаще, прихожане Русской Православной (12 человек) и Католической (5 человек) церквей). Исследование проводилось с разрешения священнослужителей. Контрольную группу составили шестнадцать человек, практически

Таблица 1.

Сравнительная таблица эмпирических данных по методике САТ

Шкала	X(ср)	Y(ср)	t(эмп)
Компетенции во времени	6	8,625	3,0123**
Поддержки	39,0909	50,5625	3,2119**
Ценностных ориентаций	11,0909	11,5625	0,4502
Гибкости поведения	10,6364	13,6875	2,6142*
Самостоятельности к себе	4	6,4375	3,2105**
Спонтанности	5,4545	7,0625	2,36*
Самоуважения	6,7273	10,25	2,9836**
Самопринятия	8,5455	13,6875	3,7153**
Представлений о природе человека	5,5455	4,3125	2,8658**
Синергии	3,9091	3,125	2,2022*
Принятия агрессии	7	8,8125	2,518*
Контактности	9,0909	11,75	3,0495**
Познавательных потребностей	5,1818	5,0625	1,04
Креативности	6,6364	6,625	0,0129

Примечание: X(ср) - экспериментальная выборка (часто посещающие храм); Y(ср) - контрольная выборка (редко посещающие храм); \* -  $P \leq 0,05$ ; \*\* -  $P \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $P \leq 0,001$

не посещающих какую-либо традиционную церковь. Полученные данные были проверены на нормальность распределения и обработаны при помощи t-критерия Стьюдента (таблица 1).

Экспериментальная группа показала более высокие результаты по таким параметрам как "представление о природе человека" и "синергия", однако более низкие по шкалам "компетентность во времени", "поддержка", "гибкость поведения", "сензитивность к себе", "спонтанность", "самоуважение", "самоприятие", "контактность" и "принятие агрессии".

Эти данные, на первый взгляд, свидетельствуют, что верующие в меньшей степени, чем неверующие реализуют свои таланты, способности, личностный потенциал. Однако они могут быть поняты и иначе. Различия концепций человека в христианстве и в гуманистической психологии приводят к разным целям духовного воспитания. Как следствие, социокультурные образцы верующего человека и человека в гуманистической интерпретации весьма различаются. Соответствующие пресуппозиции авторов методики САТ отражены в ее содержании, что не позволяет с ее помощью осуществлять достаточно достоверное сопоставление указанных групп в интересующей нас перспективе [11, с. 236].

Необходимо уточнить, что упомянутые концептуальные различия проявляются уже на уровне формулировки вопроса - анализ заданий методики показал, что они, отражая пресуппозиции гуманистического подхода, не всегда ориентированы на мировосприятие верующего человека. Например, в тесте вопрос №3 предлагает варианты: "а. Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется. б. Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется", вопрос №49: "а. При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей. б. Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо" и вопрос № 51: "а. Меня постоянно волнует проблема самосовершенствования. б. Меня мало волнует проблема самосовершенствования" - в то время как в христианстве все считается подчиненным воле Бога, которую верующие, как правило, принимают с радостью. Плохое же и хорошее определено вовсе не людьми, а самим Богом, и самосовершенствование рассматривается в ином ключе - как цель обрести жизнь во Христе, выполняя заповеди. Например, святитель Феофан Затворник пишет, что все дела христианина "должны как бы из Бога исходить и к Богу возвращаться" [12, с. 103].

Тем не менее, на основе результатов исследования вполне очевидной стала связь между склонностью личности к религи-

озному мироощущению и многими другими личностными характеристиками, в том числе, например, восприятием устройства окружающего мира, себя, других людей и т.п. Это позволило с большей уверенностью предположить факт связи религиозного мировоззрения с ценностно-мотивационной, смысловой сферой личности. В исследовании, предпринятом нами для уточнения особенностей влияния религии на личность, на добровольной основе приняло участие 36 человек. В экспериментальную группу вошли 22 молодых человека (юноши и девушки), посещающие приход Знаменского Храма г. Новосибирска. Они участвовали в эксперименте с одобрения настоятеля храма. В контрольную группу вошло 14 молодых людей, практически не посещающих какой-либо храм.

Применялись следующие методики: "Диагностика парциальных позиций интернальности - экстернальности личности" Е.Ф. Бакина и др., "Определение жизненных ценностей личности (Must-test)" П. Н. Иванова, Е. Ф. Колобовой, "Диагностика полимотивационных тенденций в "Я-концепции" личности" С. М. Петровой, "Методика исследования макиавеллизма личности" В.В. Знакова, опросник "Структура индивидуальной религиозности" Ю.В. Щербатых, "Шкала религиозной ориентации" Г. Олпорта и Д. Росса, "Ценностный опросник" С. Шварца. Результаты проверены на нормальность распределения и обработаны при помощи t-критерия Стьюдента, U-критерия Манна-Уитни, F-критерия Фишера и  $\chi^2$ -критерия Фишера.

Результаты методики диагностики интернальности - экстернальности позволили нам скорректировать полученные ранее материалы по шкале интернальности в методике САТ. Значимых различий здесь получено не было, но применение статистического критерия F Фишера позволило выявить большую неоднородность экспериментальной выборки по шкалам общей интернальности и интернальности неудач. Это может свидетельствовать о том, что усвоение религиозной картины мира может проходить разными путями, способствуя большему расслоению взглядов на ответственность человека за свою судьбу и неудачи: если одни более склонны перекладывать их на Бога, подчиняться его воле, то другие, напротив, оказываются более склонными брать эту ответственность на себя (таблица 2).

Данные по методикам, исследующим ценностную и мотивационные сферы, как и предполагалось, содержат значительное количество различий. Анализ методики С. М. Петровой позволил выявить достоверные различия по следующим параметрам:

Таблица 2

Сравнительная таблица эмпирических данных по методике диагностики парциальных позиций интернальности - экстернальности личности

Шкала	X(дисп)	Y(дисп)	F(эмп)
Общая интернальность	509,4459	131,7857	3,8657**
Интернальность достижений	56,9091	31,6319	1,7991
Интернальность неудач	66,4416	18,0714	3,6766**
Интернальность в семейных отношениях	48,8745	31,1703	1,568
Интернальность производственных отношений	37,0931	21,9560	1,6894
Интернальность межличностных отношений	17,8009	11,2308	1,585
Интернальность в отношении здоровья болезни	14,0606	13,4945	1,042

Примечание: X(дисп) - дисперсия по экспериментальной выборке; Y(дисп) - дисперсия по контрольной выборке; \* -  $P \leq 0,05$ ;

\*\* -  $P \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $P \leq 0,001$

Таблица 3

Сравнительная таблица достоверных различий эмпирических данных по методике диагностики полимотивационных тенденций в "Я-концепции" личности

Шкала	X(ср)	Y(ср)	$\varphi^*(\text{эмп})$ для 1 и 15, $t(\text{эмп})$ для 5 и 12
1. Акизитивная мотивация	1,9091	1,6429	1,9539**
5. Познавательная мотивация	1,7273	1,1429	3,1398**
12. Мотивация позитивного отношения к людям	1,3182	1,7143	2,177*
15. Эгоцентрическая мотивация	0,5909	0,9286	2,4862*

Примечание: X(ср) - экспериментальная выборка; Y(ср) - контрольная выборка;

\*-  $P \leq 0,05$ ; \*\*-  $P \leq 0,01$ ; \*\*\*-  $P \leq 0,001$

по шкалам акизитивной - материальной (низкие баллы свидетельствуют о ее большей выраженности) и познавательной мотивации результаты выше у представителей экспериментальной, а по показателям мотивации позитивного отношения к людям и эгоцентрической мотивации - у членов контрольной группы. Отсюда следует, что у воцерковлённых выше потребность в познании окружающей действительности, себя. Они более ориентированы на следование духовным ценностям. Для нерелигиозных же в большей мере свойственна ориентация на материальный успех, благополучие. Большее значение они придают деньгам; также они более ориентированы на себя, предпочитают думать о себе. В то же время для них характерно хорошее, положительное отношение к людям, вера в доброту людей (таблица 3).

Значительны и различия в данных методики ценностных ориентаций. Так, мы можем видеть, что для невоцерковлённых людей в большей степени характерна ориентация на ценности, традиционно относящиеся к либерально-рыночной модели общества. Они на статистически значимом уровне более часто отдают предпочтение таким ценностям как "Равенство", "Удовольствие", "Свобода", "Богатство", "Чувство собственного достоинства", "Общественное признание", "Новизна", "Авторитет", "Мир красоты", "Независимый", "Честолюбивый", "Защищающий природу", "Целеустремленный", "Здоровый", "Заботящийся о своей репутации", "Умный", "Уверенный в себе", "Самостоятельный", "Эффективный", "Любящий хорошо отдохнуть", "Исследующий". Данные ценности ориентированы либо на личные достижения, либо на получение удовольствий от жизни, либо на следование либеральным ценностям.

Воцерковлённые же в большей мере ориентированы на духовные, нравственные ценности, сочетающиеся с христианским представлением о добродетелях - такие как "Духовная жизнь", "Равнодушие к мирским заботам", "Кроткий", "Принимающий свою участь", "Честный", "Верующий", "Незлобивый", "Подчиняющийся обстоятельствам" (таблица 4).

Отличаются и составленные по результатам Must-теста списки жизненных ценностей. Здесь картина схожая с полученным ранее списком ценностей. Мы можем видеть, что испытуемые, редко посещающие церковь склонны ориентироваться на ценности, способствующие достижению материальных благ, чувственных удовольствий. Прихожане же ориентированы на духовную жизнь, духовные ценности - можно сказать, что религиозная картина мира является для них глубоко интериоризированной (таблица 5).

Другими словами, проведенное исследование позволило констатировать наличие действительных различий в ценностно-нравственной и смысловой сферах религиозных и нерелигиозных людей. Кроме того, была обнаружена специфика восприятия этими группами интерперсональных отношений.

Использование нами в исследовании специализированных методик, направленных на диагностику особенностей религи-

озности личности, позволило проследить и другие закономерности. Корреляционный анализ по статистическому критерию г Пирсона, данных, полученных по методикам Ю.В. Щербатых (опросник "Структура индивидуальной религиозности") и Г. Олпорта и Д. Росса ("Шкала религиозной ориентации") с показателями по другим использованным нами методикам выявил ряд значимых корреляций, еще раз подтвердив наличие связи выраженности религиозного мировосприятия и ценностно-нравственной сферы личности. Так, например, были выявлены положительные корреляции между следующими шкалами: "Интернальности в семейных отношениях" (опросник Е.Ф. Бажиной) и "Наличия религиозного самосознания" (опросник Ю.В. Щербатых; 95% уровень достоверности); между шкалами "Акизитивной (материальной) мотивации" (опросник С.М. Петровой) и "Отношения к религии как философской концепции", "Наличия религиозного самосознания" (опросник Ю.В. Щербатых), в обоих случаях на 99% уровне достоверности; между шкалами "Тедонистическая мотивация" (опросник С.М. Петровой) и "Тенденция верить в Творца" (опросник Ю.В. Щербатых), отрицательная корреляция, 95% уровень достоверности. Ряд корреляций был выявлен со шкалой "Познавательная мотивация" (опросник С.М. Петровой): "Отношения к религии как философской концепции", 99%; "Тенденция искать в религии поддержку и утешение", 99%; "Внешние признаки религиозности", 95%; "Тенденция верить в Творца", 95%; "Наличия религиозного самосознания", 99%; а также отрицательная корреляция со шкалой "Интерес к "псевдонауке"" (опросник Ю.В. Щербатых). Значимые связи имеются также между шкалой "Стремление к превосходству" (опросник С.М. Петровой) и шкалой "Отношение к религии, как образцу моральных норм поведения" (опросник Ю.В. Щербатых), 99%; между данными по шкале "Эгоцентрической мотивации" (опросник С.М. Петровой) и шкале "Интерес к "псевдонауке"" (опросник Ю.В. Щербатых), 95% уровень достоверности. Кроме того, была выявлена отрицательная корреляция на 95% уровне достоверности между "Максимальным уровнем личности" (методика В.В. Знакова) и шкалой "Тенденция искать в религии поддержку и утешение" (опросник Ю.В. Щербатых).

Также были выявлены отрицательные корреляции между шкалой "Интернальности в семейных отношениях" и шкалами "Внутренней", "Внешней" (95% уровень достоверности) и "Общей" (99% уровень достоверности) религиозности (опросник Г. Олпорта, Д. Росса). При интерпретации полученных связей следует принять во внимание, что высокие показатели по шкале внутренней религиозности напротив свидетельствуют о ее меньшей выраженности. Сочетание же низких показателей по шкалам "Внутренней" и "Внешней" религиозности и, соответственно, низкие показатели по "Общей религиозности" соответствуют по И.М. Богдановской типу личности с последовательной внутренней религиозностью. Другими словами, именно нали-

Таблица 4

Сравнительная таблица достоверных различий эмпирических данных по методике определения ценностных ориентаций

Шкала	X(ср)	Y(ср)	t(эмп); U(эмп) для 5,6,45,51,60
1. Равенство	2,1429	3,6429	2,6196*
4. Удовольствие	2,381	4	3,1689**
5. Свобода	4,0952	5,1429	100*
6. Духовная жизнь	6,381	4,7143	44,5**
12. Богатство	2,0952	3,7143	3,4428**
14. Чувство собственного достоинства	3,4762	5	2,6179*
21. Равнодушие к мирским заботам	3,2381	1,2143	3,464**
23. Общественное признание	2,1429	3,5714	2,8449**
25. Новизна	1,7143	3,2143	2,7799**
27. Авторитет	2,4286	4,1429	3,4626**
29. Мир красоты	3,3333	4,7857	2,5662*
31. Независимый	3,0476	5,4286	4,1837***
34. Честлюбивый	1,8095	3,7143	2,7516**
36. Кроткий	3,9524	1,8571	3,1606**
38. Защищающий природу	2,381	3,8571	2,5622*
41. Целеустремленный	4,0952	5,6429	2,8373**
42. Здоровый	3,5714	5,4286	2,9617**
44. Принимающий свою участь	3,5714	1,5	2,6120*
45. Честный	5,2857	4,8571	78,5**
46. Заботящийся о своей репутации	1,7619	3,4286	2,8379**
48. Умный	3,9524	5	2,0653*
51. Верующий	5,5238	3,6429	69**
54. Незлобивый	4,5714	3,0714	2,5884*
57. Уверенный в себе	3,1905	4,5	2,2963*
60. Самостоятельный	3,4762	4,9286	63**
63. Эффективный	2,9524	4,2143	2,1780*
64. Подчиняющийся обстоятельствам	2,7619	1,0714	3,1146**
70. Любящий хорошо отдохнуть	2,3333	3,9286	3,3358**
73. Исследующий	3,2857	4,7857	2,3532*

Примечание: X(ср) - экспериментальная выборка; Y(ср) - контрольная выборка; \* -  $P \leq 0,05$ ; \*\* -  $P \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $P \leq 0,001$ 

чие сформированной внутренней религиозной позиции, личностная расположенность к вере, соответствуют принятию человеком на себя ответственности за события семейной жизни. Выявлены также отрицательные корреляции между шкалой

"Внутренней религиозности" (опросник Г. Олпорта, Д. Росса) и шкалами "Акзигитивная (материальная) мотивация" и "Познавательная мотивация" опросника С.М. Петровой, в обоих случаях на 95% уровне достоверности. Здесь, как и в предыдущем

Таблица 5

Сравнительная таблица достоверных различий эмпирических данных по методике определения жизненных ценностей личности

Шкала	X(сп)	Y(сп)	t(эмп) для 7,9; U(эмп)
6.Автономность	0,3636	1,9286	22**
7.Материальный успех	0,4545	1,1429	2,3168*
9.Личностный рост	1,6364	3,0714	2,798**
10.Здоровье	0,0909	0,9286	54**
13.Чувство удовольствия	0,2727	0,9286	84*
15.Богатая духовно-религиозная жизнь	2,2273	0	42**

Примечание: X(сп) - экспериментальная выборка; Y(сп) - контрольная выборка; \* -  $P \leq 0,05$ ; \*\* -  $P \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $P \leq 0,001$ 

случае, показатели свидетельствуют о связи сформированной внутренней религиозной позиции и стремлением к познанию, а также к духовным ценностям в противовес ценностям материальным.

Таким образом, исследование позволило установить особенности ценностно-смысловой системы религиозной личности и обнаружить различия в представлениях об образе человека в рамках гуманистической и христианской парадигм.

Полученные результаты свидетельствуют, что развитие ценностно-нравственной и мотивационной сферы особым образом осуществляется в горизонте ориентиров, задаваемых религиозным мировосприятием. Религиозному человеку в большей мере свойственны стремление к духовности, единству с Божественным, высокой нравственности, любви, в то время как для нерелигиозных на первый план выходят развитие личностных качеств, целеустремленность, собственные достижения, здоровье, материальные блага. Выявлено также, что религия обладает большим потенциалом в удовлетворении познавательных потребностей и формировании нравственных ориентиров.

Неоднозначными являются результаты методики диагностики полимотивационных тенденций, согласно которым у религиозных людей наблюдается менее позитивное отношение к людям, что противоречит данным по сходной шкале методики САТ. Относительно этого можно сказать, что в методике С.М. Петровой речь в большей степени идет не столько об отношении к человеку, сколько к состоянию общества. Можно думать, что именно современная социальная ситуация, вступающая в противоречие с христианской моралью, вызывает негативное отношение религиозного человека. С другой стороны, эти данные могут быть связаны с более критичным отношением к человеку в связи с понятием о греховности и с высоким уровнем требова-

ний к самому себе (блости себя).

Так или иначе, наше исследование позволило вскрыть некоторые особенности религиозной личности, подтвердив на данном уровне исследования рабочую гипотезу о тесной связи религии с ценностно-нравственной, смысловой, духовной сферами человека. Выявленные особенности подтверждают существующее понимание религиозных институтов как одного из основных источников нравственных ориентаций, моральных идеалов. С другой стороны, необходимо заметить, что путь, предполагающий формирование личности под влиянием религиозных институтов не является единственным, поскольку существуют также и различные светские концепции ценностно-нравственного совершенствования личности. Каждый подход реализуется в соответствии со своими глубинными особенностями, образ совершенного человека, представленный в разных личностных моделях, актуализирует становление различных личностных особенностей. Выбор наиболее подходящей модели, таким образом, определяется непосредственно вовлеченным в процесс жизни субъектом.

Второй аспект настоящего исследования ставит вопрос о правомерности применения диагностических личностных методик, разработанных внутри одной исследовательской парадигмы, для исследований, проводимых в ином контексте. Обнаруженные противоречия в существующих концепциях личности, трактовках влияния религии на человека, а также неоднозначность экспериментальных данных, возникающих, в том числе, вследствие влияния мировоззрения автора на содержание методики, свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований, направленных на сопоставление образа человека в различных психологических и культуральных подходах.

#### Библиографический список

1. Филатов, С. Статистика российской религиозности: магия цифр и неоднозначная реальность / С. Филатов, Р. Лункин [Э/р] - Режим доступа - [http://www.religare.ru/2\\_20662.html](http://www.religare.ru/2_20662.html)
2. Андреева, Г.М. Психология социального познания. - М.: Аспект Пресс, 2000.
3. Фрейд, З. Психопанализ. Религия. Культура. - М.: Владос, 1998.
4. Юнг, К.Г. Человек и его символы. - М.: Серебряные нити, 2002.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.
6. Ялом, И.Д. Экзистенциальная психотерапия: Пер. с англ. Т.С. Драпкиной. - М.: Класс, 1999.
7. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. Религии, ценности и пик-переживания: Пер. с англ. - М.: Эксмо, 2002.
8. Мелехова, Г.Н. Современные проблемы и направления изучения русской православной религиозности // Христианство и Север. По материалам 6-й Каргопольской научной конференции. - М., 2002.
9. Богдановская, И.М. Религиозный опыт личности как феномен психологического исследования // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. - СПб., 2001.
10. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. - Новосибирск: НГПУ, 2005.
11. Донцов, А.В. Религиозность и ее связь с самоактуализацией как качеством личности / А.В. Донцов // Социокультурные проблемы современного человека: материалы III международной научно-практической конференции (22-26 апреля 2008г.). - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. - Ч. II.
12. Святитель Феофан Затворник Вышенский, Начертание христианского нравоучения. - М.: Лепта, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.07.10

УДК 371

*Е.В. Кравченко, асп. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: pmkravchenko@rambler.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В данной статье разграничиваются термины "компетентность" и "компетенция", рассматриваются различные подходы к определению понятия "профессионально-педагогическая компетентность" современного учителя, исследуется её структура и предлагается определение профессионально-педагогической компетентности будущего учителя.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, профессионально-педагогическая компетентность, структура, педагогическая деятельность.

Базовое понятие "компетентность" часто отождествляется с другим понятием "компетенция". Оба эти термина имеют латинский корень. Так, *компетенция* (от лат. *competentia* - принадлежность по праву) понимается в широком смысле как "1) знание и опыт в определенной сфере, осведомленность; 2) узаконенный круг полномочий и прав" [1, с. 147].

Под *компетентностью* (от лат. *competens* - соответствующий, способный) понимается: "1. обладание компетенцией, то есть знанием, опытом, либо 2. обладание правомочиями в решении определенных вопросов" [1, с. 190].

На примере анализа данных словарных статей четко прослеживается взаимосвязь между этими двумя понятиями. Между тем, в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова трактуется только понятие "компетенция" [2]. В английском языке данные понятия также не разграничиваются. Оба термина, произошедшие от того же латинского корня, *competence* и *competency* определяются в одной словарной статье, как: "1. the ability to do something well or effectively; 2. the power that a court, an organization or a person has to deal with something; 3. a skill that you need in a particular job or for a particular task" [3, с. 307].

Авторами толкового словаря под редакцией Д.И. Ушакова была сделана попытка разграничить: "компетентность - осведомленность, авторитетность; компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, круг полномочий" [4, с. 1427].

В словаре по педагогике компетентность имеет значения "1. личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определённых знаний, навыков; 2. уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности. Компетенция - 1. совокупность полномочий (прав и обязанностей) государственных органов или должностных лиц, определяющих границы правомочий в процессе осуществления ими своих функций; 2. круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом" [5, с. 133].

Итак, в педагогической науке компетентность трактуется как некая личностная характеристика, а компетенция - совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик. Определение профессиональной компетентности учителя заключается во "владении учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учётом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения" [5, с. 133]. Компетентность педагогическая также предполагает и ряд других компонентов: "индивидуальный стиль педагогической деятельности, творческий подход к ней, развитую педагогическую рефлексивность" [1, с. 190].

Многие исследователи, изучавшие природу компетенции, обращают внимание на её многосторонний, разноплановый и системный характер.

Так, А.В. Хуторской, основываясь на позициях личностно-ориентированного обучения, рассматривает компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6]. Исследователь добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности [7].

По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [8]. "Компетентность - это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости" [8, с. 12-13].

Шотландский психолог Дж. Равен под компетентностью понимает специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия [9]. Он дает развернутое понятие и рассматривает компетентность как системообразующий фактор ценностно-мотивационной стороны личности. Это такое явление, которое "состоит из большого числа компонентов, многие из которых независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие - к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения" [9, с. 253].

Термин "профессиональная компетентность" появляется в трудах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и В.А. Сластенина [10; 11; 12]. Исследователи при разработке модели педагога выделяют профессиональные способности как её основу. Н.В. Кузьмина определяет педагогические способности как индивидуальные психологические предпосылки успешности деятельности. Она впервые трактует компетентность как интегративное "свойство личности" и выделяет пять видов компетентности, составляющих основу профессионально-педагогической деятельности педагога: 1) специальная и профессиональная деятельность в области преподаваемой дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся; 3) социально-психологическая компетентность в области процессов общения; 4) дифференциально-психологическая в области мотивов, способностей учащихся; 5) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [10].

Особенностью подхода А.К. Марковой является то, что поиск оснований профессиональной компетентности осуществлен в психологии труда учителя, хотя, по сути дела, дается анализ психолого-педагогической компетентности. Автор рассматривает компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, навыков, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности. Итак, профессионально компетентным яв-



ляется "такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников... При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества - с другой" [11, с. 8-9].

В.А. Сластенин, определяя понятие "профессиональная компетентность учителя", отмечает, что оно выражает готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности, а структура профессиональной компетентности раскрывается через четыре группы профессиональных умений.

1. Умения "переводить" содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи.

2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему.

3. Умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности [12, с. 41].

М.А. Чошанов указывает на неустойчивость термина "компетентность" в отечественной профессиональной педагогике, который часто употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Однако автор выделяет 5 существенных достоинств термина и считает, что компетентность - это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями; это гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные [13].

В.А. Адольф выделяет мотивационный, целеполагающий, содержательно-оперативный и личностный компоненты. Мотивационный компонент профессиональной компетенции учителя детерминирован системой его побудительных сил, определенных потребностей, притязаний, поощрений. Целеполагающий компонент профессиональной компетенции учителя включает в себя доминанту его педагогического менталитета и мировоззрения, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на изменение ценности педагогической деятельности. Содержательно-оперативный компонент в профессиональной компетентности характеризует его как творца, исследователя, конструктора. В личностном компоненте выделяется принятие-непринятие той или иной методики, характер ориентированности и творческий потенциал [14].

В модели профессиональной компетентности педагога В.Н. Веденский выделяет набор ключевых (общих) компетентностей и операциональных (частных), где первые составляют основу для последующих [15]. Структурными элементами модели выступают информационно-педагогическая (базовая) компетентность, коммуникативная, информационная и регулятивная компетентности. Следующий минимальный набор операциональных компетентностей педагога составляют проектно-технологическая, прогностическая, предметно-методическая, организаторская, импровизационная и экспертная. Автор акцентирует внимание на взаимосвязанности и взаимозависимости компетентностей между собой [15].

И.А. Зимняя обобщила опыт работ по проблеме компетенции (компетентности) и условно выделила три этапа. 1960-1970 - первый этап, обозначенный введением в научный аппарат категории "компетенция", разграничением с понятием "компетентность" и появлением понятия "коммуникативная компетентность" при исследовании разных видов языковой компетенции. 1970-1990 - второй этап, охарактеризованный использованием категории "компетенция"/"компетентность" в теории и практике обучения особенно неродному языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению и разработкой содержания понятия "социальные компетенции/

компетентности". Начиная с 1990г. - третий этап исследования компетентности, "в общем контексте психологи труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения" [16, с. 6]. И.А. Зимняя провела глубокий психолого-педагогический анализ понятия "компетентность". Автор заключает, что "компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции" [17, с. 16]. Разграничивается понятие "компетенция" как когнитивная основа "компетентности". Последняя выступает в качестве личностного свойства человека и характеризуется такими его компонентами, как "готовность", "знания и умения (когнитивная основа)", "ценностно-смысловая", "отношение" и "эмоционально-волевая регуляция" [18]. Отметим, что исследователь ориентируется на личностную и деятельностную модели компетентностей, выделяя три основные группы, в которых сгруппированы десять социальных компетенций.

Интерес представляет предложенный Ю.Г. Татуром подход к дифференциации понятия компетентности (её различные виды) и к формированию компетентностной модели качества подготовки специалиста. На наш взгляд Ю.Г. Татур сформулировал достаточно полное определение компетентности специалиста с высшим образованием - "это качество человека, завершившего образование определённой ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учётом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны" [19, с. 24].

О.Г. Ларионова вслед за Ю.Г. Татуром использует термин "компетенция" для определения границ области действия специалиста, а "компетентность" - для оценки качества его деятельности [20]. Для нашего исследования наиболее важным представляется тот факт, что компетентность выпускника профессионального учебного заведения характеризуется социальностью, культуросообразностью, межпредметностью, надпредметностью, системностью, практикоориентированностью, ситуативностью и мотивированностью использования. Процесс профессионального обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста для исполнения нормативной деятельности в рамках его компетенции, но и на формирование творческого потенциала развития и совершенствования компетентностей в будущем, уже в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Описывая становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей, А.В. Торхова включает в структуру профессиональной компетентности учителя: 1) готовность к различным видам педагогической деятельности; 2) реализацию в ней собственной индивидуальности; 3) высокие результаты в развитии школьников как субъектов учебной деятельности; 4) создание условий для творческой самореализации учеников [21]. Подобно А.К. Марковой А.В. Торхова соотносит выделенные стороны компетентности с объективными требованиями к труду учителя (знаниями, умениями и профессионально-личностными позициями).

Согласимся с Е.Р. Горюновой, И.В. Жуковым и С.А. Хачкина, что термин профессиональная компетентность понимается как "интегративная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения комплекса обозначенных в ГОС видов профессиональной деятельности и решения профессиональных задач. То есть компетенция предстаёт частным элементом по отношению к компетентности. Профессиональная компетентность предстаёт как "результат междисциплинарной системной интеграции всех составляющих основной образовательной программы": целей, результатов, содержания и реализации образовательного процесса" [22, с. 76].

Итак, компетентность обозначает более широкое по значению и общее понятие по отношению к компетенции, являющейся неотъемлемой частью его структуры. Под компетенцией в общем смысле понимают личные возможности должностного лица, его квалификацию (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определённого круга решений или решать самому благодаря наличию у него определённых знаний, навы-

ков. Иными словами, это набор профессиональных знаний, умений и навыков, определяющих содержание образования и способствующих становлению профессиональной компетентности будущего учителя. Компетентность – это сплав личностных характеристик специалиста и набора профессиональных компетенций.

Таким образом, под профессиональной компетентностью будущего педагога понимается интегральная характеристика, включающая профессионально-педагогические компетенции и профессионально значимые качества личности, обеспечивающие готовность выпускника к профессиональной деятельности и дальнейший профессиональный рост.

#### Библиографический список

1. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. - М.: Изд. Центр " Академия", 2008.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. - М.: Азбуковник, 1999.
3. Oxford advanced learner's dictionary. A.S. Hornby. Oxford University Press, 2005.
4. Толковый словарь русского языка: в 3 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. - М.: ООО "Издательство Апрель", ООО "Издательство АСТ", 2000. - Т.1.
5. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: "МарТ", 2005.
6. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд - во МГУ, 2003.
7. Хуторской, А.В. Современная дидактика. - М.: Высш. шк., 2007.
8. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - №10.
9. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М., "Когито - Центр", 2002.
10. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М.: Высш. Шк., 1990.
11. Маркова, А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. - М: Просвещение, 1993.
12. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - М.: Школьная пресса, 2002.
13. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно - модульного обучения. - М.: Народное образование, 1996. - № 2.
14. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. - Красноярск: КрасГу, 1998.
15. Веденский, В.Н. Модель профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - № 10.
16. Проблемы качества образования. Компетентность человека - новое качество результата образования // Материалы XIII Всероссийского совещания. - М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. - Кн. 2.
17. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно - целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
18. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5.
19. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3.
20. Ларионова, О.Г. Компетентность - основа контекстного обучения // Высшее образование в России. - 2005. - № 10.
21. Торхова, А.В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей // Педагогика. - 2006. - № 8.
22. Горюнова, Е.Р. Формирование профессиональной компетентности / Е.Р. Горюнова, И.В. Жуков, С.А. Хачкина // Аккредитация в образовании. - 2007. - июль.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378

*Е.Н. Шибун, ассистент кафедры физики АГАО им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: shen\_biysk@mail.ru*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В работе описана организация в педагогическом вузе процесса подготовки учителя к использованию средств обучения в современной школе, в основе которой лежит целенаправленная, поэтапная, совместная деятельность участников педагогического процесса, определены их функции, охарактеризованы этапы этой деятельности.

**Ключевые слова:** дидактическая система, средства обучения, методы обучения, профессиональная подготовка студентов, функции, использование средств обучения, элементы содержания образования.

Для школы на любом этапе ее существования являются актуальными задачи активизации познавательной деятельности учеников, формирования у них глубоких и прочных знаний, предполагающих усвоение школьниками всех элементов содержания образования, развития их творческих способностей, воспитания здорового подрастающего поколения и т.п. Изменения, происходящие в современном обществе, отражающиеся в различных сферах человеческой деятельности, в том числе в образовании, определяют направление поиска решения этих задач. Успешное их решение зависит от многих факторов, в том числе от профессионально-педагогических знаний, общепедагогических навыков и умений учителя. Они проявляются в оптимальном выборе учителем технологии обучения, его способности ориентироваться на личностные характеристики ученика и учитывать их в учебно-воспитательном процессе, организации учебной деятельности с использованием активных методов обучения, таких как методы проблемного, программированного, интерактивного (коммуникативного) обучения [1]. Важными являются

умения учителя сочетать комплекс образовательных, развивающих и воспитательных целей, отбирать соответствующее им содержание образования, выбирать оптимальные методы и формы обучения, приспособлять хорошо известные методы обучения к современным условиям, а также подбирать средства обучения. В частности, многое зависит от того, насколько учитель методически грамотно может использовать в своей работе средства обучения.

Поскольку средства обучения являются одним из классических элементов любой дидактической системы, они остаются в центре внимания исследователей. Средствами обучения называют орудия деятельности учителя и учеников, применяемые ими как по отдельности, так и совместно [2]. Ввиду многообразия средств обучения существуют разные подходы к их классификации [2; 3; 4], но каждый из них так или иначе выделяет группу технических средств обучения. Как правило, под этим понятием в самом общем виде подразумевается совокупность аппаратных устройств и дидактических (программных) средств. В двад-

цатом веке подготовка учителя-предметника была ориентирована в основном на освоение им аппаратных средств обучения. В связи с разительными изменениями, произошедшими за последние 10 - 15 лет в самих средствах обучения, такая подготовка становится нецелесообразной. Учителю не обязательно быть знатоком в технической составляющей средств обучения. Выступая грамотным пользователем этих средств, он должен уметь отбирать, создавать и методически грамотно применять программные средства обучения. Исходя из этих позиций, как показывает анализ исследований в области средств обучения и методики их использования в педагогическом процессе [5; 6; 7; 8], недостаточно разработанной является проблема профессиональной подготовки учителя к использованию средств обучения в педагогическом процессе современной школы.

Одним из способов решения этой проблемы может быть организация такого педагогического процесса в педвузе, в котором подготовка учителя к использованию средств обучения в современной школе осуществляется на основе целенаправленной, поэтапной, совместной деятельности его участников в течение всего периода обучения на всех видах учебных занятий, предусматривающих необходимость и возможность использования различных средств обучения в модельном и реальном педагогическом процессе.

Целенаправленная деятельность предполагает наличие определенной цели у всех участников педагогического процесса: подготовить учителя к целесообразному использованию средств обучения в педагогическом процессе современной школы. Процесс подготовки учителя - это процесс его обучения в данном направлении, при котором должны "обеспечиваться все способы и уровни усвоения всех элементов содержания образования" [9, с. 94] (знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности, эмоционально-чувственный опыт). Поэтапность педагогического процесса выражается в движении от показа, предъявления образцов преподавателями, к их репродукции (воспроизведению) студентами, а от них к эвристике (совместной деятельности преподавателя и студентов по решению задач, основанных на проблемных ситуациях), самостоятельности (творческому поиску) студентов. Совместная деятельность охватывает всех участников педагогического процесса, а не только отдельного преподавателя и студентов. Этими участниками являются: преподаватели (ассистенты, старшие преподаватели, доценты, профессора), студенты, учебно-вспомогательный персонал, координатор. Следует заметить, что преподаватели, принимающие участие в реализации такого педагогического процесса, независимо от того, какие дисциплины ведут и на какой кафедре работают, должны быть, прежде всего, заинтересованы в организации активной учебной деятельности студентов с использованием средств обучения. Учебно-вспомогательный персонал (инженеры, лаборанты), точнее, некоторые его представители, должны быть коммуникабельными, открытыми для оказания помощи остальным участникам в технической области (настроить мультимедийный проектор, отладить презентацию, произвести монтаж видеофильма и т.п.). Координатор является "ядром" всего рассматриваемого педагогического процесса, его инициатором, информирует всех участников, оказывает всестороннюю помощь (выполняет роль фасилитатора).

Для каждого участника педагогического процесса определены его основные и дополнительные функции, которые он реализует в образовательном процессе. Преподаватели реализуют основную функцию - обучение. Дополнительная функция определяется спецификой педагогического вуза, где деятельность каждого преподавателя выступает в качестве объекта педагогического анализа для студентов, как будущих педагогов. В качестве основной функции студента выступает то, что он является объектом обучения. В связи с этим при использовании средств обучения студент получает знания предметного характера, у него формируются умения применять эти знания. С другой стороны, он учится использовать средства обучения и реализовывать в педагогическом процессе те же функции, что и обучающий его преподаватель. Учебно-вспомогательный персонал, в силу

должностных обязанностей и обладания достаточно глубокими знаниями о техническом устройстве различных средств обучения, их программном обеспечении, а также владения знаниями о требованиях к созданию и использованию образовательных ресурсов, помогает преподавателю их разработать, а также организует подготовку, установку и обеспечение работоспособности средств обучения на занятиях у преподавателей. Кроме того, эта группа оказывает консультационную помощь студентам. Координатор педагогического процесса регулирует (координирует) деятельность каждого его участника, обеспечивает его необходимыми материалами, и вместе с тем, выполняет дополнительную для него функцию преподавателя, т.е. он также осуществляет процесс обучения. Это обучение осуществляется в рамках тех дисциплин, которые им ведутся. Это может быть любая дисциплина из образовательной области учебного плана или же дисциплина "Аудиовизуальные технологии обучения предмету". Она является одной из дидактических единиц более крупной дисциплины "Теория и методика обучения предмету", которая входит в блок общепедагогических дисциплин государственного образовательного стандарта высшего педагогического образования 2005 года.

Для того, чтобы подготовка учителя к использованию средств обучения в современной школе была более эффективной, необходимо задействовать все функции участников педагогического процесса и наладить четкую взаимосвязь между ними.

Кроме того, этот педагогический процесс предполагает реализацию двух взаимосвязанных функций средств обучения. Одна функция средств обучения состоит в информационно-наглядной поддержке педагогического процесса, другая состоит в том, что средства обучения являются объектом изучения.

Как отмечалось выше, деятельность участников педагогического процесса по подготовке учителей к использованию средств обучения в современной школе является целенаправленной, совместной и поэтапной. Характеристика этих этапов приводится ниже.

Важно отметить, что координатор заранее проводит консультации, инструктаж с каждым преподавателем заинтересованной группы, с каждым членом учебно-вспомогательного персонала по организации такого педагогического процесса в вузе и обеспечивает их необходимыми учебно-методическими материалами.

#### Этап 1. П (показ)

Преподаватель, обеспечивая средствами обучения процесс преподавания своей дисциплины, реализует их основную функцию - информационно-наглядную, а демонстрируя способы (приемы) использования средств обучения на занятиях по преподаваемой дисциплине обеспечивает реализацию дополнительной функции - объекта изучения.

Студент, путем высказывания мнений о личном восприятии информации, предъявленной преподавателем, оказывает содействие преподавателю, координатору. Вместе с тем он получает знания о средствах обучения (виды, функции, характеристики и т.п.), накапливает опыт их использования, наблюдая за деятельностью разных преподавателей на разных дисциплинах, и может фиксировать результаты своих наблюдений в специальной тетради для их дальнейшего анализа.

Учебно-вспомогательный персонал обеспечивает работоспособность средств обучения, используемых преподавателями на учебных дисциплинах. В силу своих возможностей создает необходимые, соответствующие требованиям, условия их использования. По просьбе преподавателя создает необходимые учебно-методические материалы, соответствующие дидактическим принципам.

Координатор организует взаимодействие участников педагогического процесса, обеспечивает их необходимыми материалами. Вместе с тем, координатор, так же как и преподаватель, реализует информационно-наглядную функцию средств обучения на своих дисциплинах. На занятиях по дисциплине "Аудиовизуальные технологии обучения предмету" он реализует и вторую функцию средств обучения, представляя их в качестве объекта изучения.

## Этап 2. О (образец)

Преподаватель предъявляет образцы своей педагогической деятельности по использованию средств обучения, а также образцы созданных (или подобранных из источников информации) дидактических материалов. Делает к этому краткий комментарий, обращает внимание на то, как не нужно их использовать. Дает возможность студентам высказать мнение о его деятельности и представленных им материалах.

Студент анализирует предъявленные преподавателем образцы деятельности по использованию дидактических материалов, предъявленных с помощью аппаратных средств обучения.

Учебно-вспомогательный персонал осуществляет консультативную помощь преподавателям в создании дидактических материалов и их представлении с использованием аппаратных средств обучения. Обеспечивает необходимые условия для использования средств обучения.

Координатор регулирует деятельность участников педагогического процесса по созданию и предъявлению образцов, сам осуществляет процесс обучения. Анализирует созданные (подобранные в источниках информации) дидактические материалы, при необходимости корректирует их. На своих дисциплинах он также предъявляет образцы дидактических (программных) материалов, представляет требования к их созданию. Проводит контроль. Одним из способов осуществления контроля на этом этапе может быть сбор суждений студентов о средствах обучения и их использовании в педагогическом процессе, с последующим расчетом коэффициентов полноты выполненных заданий. Анализирует полученные результаты.

## Этап 3. Р (репродукция)

Преподаватель организует деятельность студентов по созданию дидактических материалов в рамках тем дисциплины, аналогичных предъявленным образцам. Выделяет время на своей дисциплине для представления репродуктивной деятельности студентов по использованию аппаратных средств обучения и предъявляемых с их помощью дидактических материалов.

Студент разрабатывает дидактические материалы к теме дисциплины по образцу, который представил ранее преподаватель. Воспроизводит деятельность преподавателя по использованию конкретного средства обучения в рамках конкретной темы учебной дисциплины.

Учебно-вспомогательный персонал осуществляет консультативную помощь студентам в создании дидактических материалов и использовании средств обучения для их предъявления.

Координатор следит за выполнением этого этапа преподавателями, организует на своих занятиях мини-выступления студентов, фиксирует их на цифровую видеокамеру. Осуществляет контроль со стороны студентов путем проведения ими самоанализа своей деятельности. Анализирует, сравнивает и в дальнейшем обсуждает с преподавателями результаты их деятельности.

## Этап 4. Э (эвристика)

Преподаватель организует частично-поисковую деятельность студентов по анализу и обсуждению разнообразных дидактических материалов и использованию аппаратных и программных средств для создания и предъявления материалов. Анализируются созданные школьными учителями и самими сту-

дентами ресурсы для уроков в период прохождения ими педагогической практики. Подвергаются анализу и фрагменты уроков (занятий в вузе). При необходимости могут быть организованы модельные проблемные ситуации.

Студент принимает активное участие в обсуждении, решает задачи, основанные на проблемных ситуациях.

Учебно-вспомогательный персонал оказывает помощь в создании и/или поиске необходимых видеоматериалов.

Координатор при необходимости решает организационные и другие вопросы, продолжает процесс обучения в рамках своих дисциплин. Проводит контроль. В качестве заданий студентам предлагается сделать анализ дидактического (программного) средства, предложенного преподавателем, на предмет соответствия его дидактическим принципам и требованиям к построению; произвести анализ условий, в которых проводятся занятия (уроки) с использованием аппаратных средств обучения в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами и требованиями безопасности при работе с аппаратными средствами обучения (преподаватель предлагает рассмотреть условия определенной аудитории факультета или кабинета в школе); проанализировать деятельность преподавателя (учителя) с точки зрения методики использования им средств обучения (эта деятельность может быть как реальной, так и смоделированной, представленной с помощью видеофрагмента). Полученные результаты обрабатываются с помощью методики расчета коэффициентов полноты выполнения заданий, определяются уровни знаний студентов в области средств обучения и их использования в учебно-воспитательном процессе современной школы.

## Этап 5. С (самостоятельность)

Преподаватель организует самостоятельную творческую деятельность студентов, предлагая им готовые нестандартные задания, или в период педагогической практики, давая задание создать ресурсы для уроков в школе. Для реализации этого этапа могут быть использованы такие виды деятельности студентов как создание курсового и дипломного проекта.

Студент апробирует в реальном или модельном педагогическом процессе созданные им материалы и производит самоанализ своей деятельности.

Учебно-вспомогательный персонал оказывает необходимые преподавателям и студентам консультации.

Координатор отслеживает деятельность преподавателей и студентов. Определяет уровень творческих умений студентов по определенным критериям, исходя из анализа сделанных видеозаписей, на которых студенты представляли своих уроки или их фрагменты. Осуществляет анализ выполнения этого этапа. Проводит итоговую срезовую работу среди студентов по выявлению предметных, методологических знаний, а также включает задание, подобное заданию второго этапа. Осуществляет анализ всей работы в целом, обсуждает его со всеми участниками педагогического процесса, намечает пути совершенствования.

Таким образом, представлен общий подход подготовки учителя к использованию средств обучения в современной школе в результате целенаправленной, поэтапной, совместной деятельности всех участников педагогического процесса.

Библиографический список

1. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2006.
2. Хуторской, А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001.
3. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; Науч.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989.
4. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. [и др.]; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. - М.: Издательский центр "Академия", 2000.
5. Шахмаев, Н.М. Дидактические проблемы применения технических средств обучения в средней школе. - М.: Педагогика, 1973.
6. Коджаспирова, Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, К.В. Петров. - М.: Издательский центр "Академия", 2003.
7. Технические средства обучения в средней школе / Л.П. Прессман; под ред. Л.П. Прессмана. - М.: Педагогика, 1972.
8. Карпов, Г.В. Технические средства обучения: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ / Г.В. Карпов, В.А. Романин. - М.: Просвещение, 1979.
9. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.

Статья поступила в редакцию 07.07.10

*И.А. Жаравина, преп. Сургутского филиала ОмГТУ, г. Сургут, E-mail: cyril98@rambler.ru*

## **ИНТЕНСИФИКАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗА НА ОСНОВЕ АДАПТАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Статья посвящена проблеме интенсификации учебного процесса на заочном отделении вуза с целью улучшения качества профессионального образования студентов данной формы обучения. Указывая на большой педагогический потенциал учебного материала гуманитарных дисциплин в подготовке студентов, автор отмечает необходимость его адаптации к условиям обучения на заочном отделении и предлагает проводить её с учётом обозначенных им требований.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, заочное обучение, качество профессионального образования, учебный процесс, самостоятельная работа, интенсификация, учебный материал, адаптация, гуманитарные дисциплины.

Интенсификация - от лат. intension - означает напряжение, усиление действенности. В отношении к учебному процессу интенсификация, в первую очередь, рассматривается как усиление результативности обучения, повышение качества образовательного продукта.

Являясь насущной потребностью современного высшего образования, интенсификация учебного процесса обусловлена необходимостью усвоения большого объема информации за время обучения, и направлена на поиск новых педагогических приемов, позволяющих повысить учебную мотивацию, самостоятельность обучающихся, их общекультурный уровень, а также предоставляющих возможность углублённого усвоения изучаемых дисциплин.

Интенсификация учебного процесса на заочном отделении вуза имеет свою специфику - она может осуществляться ввиду ограниченного количества аудиторного времени, в основном, за счёт приспособления, то есть адаптации учебного материала к самостоятельной работе по его усвоению.

Адаптация учебного материала гуманитарных дисциплин, как дисциплин с большим образовательным, развивающим и воспитательным потенциалами, на наш взгляд, наиболее эффективно влияет на повышение качества подготовки студентов-заочников, способствует интенсификации заочного обучения. Согласно проведённому нами анализу педагогической литературы, именно учебный материал гуманитарных наук позволяет вызвать у студентов-заочников (благодаря культивированию образованного, разностороннего человека нового поколения) интерес к получению знаний, мотивируя их на постановку учебных целей; открывает перед студентами перспективы их достижения; формирует базу для дальнейшего самостоятельного разностороннего развития студентов на основе использования опыта поколений и методов научного исследования, используемых в гуманитарных дисциплинах; искореняет у студентов потребительское отношение к природе, прививает им ответственность за судьбу человечества и учит пониманию того, что свобода творчества неразрывно связана с ответственностью учёного, специалиста, инженера и тому подобное.

Адаптация учебного материала гуманитарных дисциплин, которую мы рассматриваем как приспособление учебного материала, с одной стороны, к современным тенденциям образовательной политики, отражающим квинтэссенцию развития науки, техники и культуры общества в данное время, с другой стороны, к специфическим формам обучения и психолого-педагогическим характеристикам учащихся [1], в целях интенсификации учебного процесса на заочном отделении, должна происходить с учётом ряда требований.

1. *Объективность учебного материала при условии избегания абсолютного, положительного, а также законченного знания, которое бы лишило студента "пищи" для самостоятельного мышления.*

В силу того, что "подготовка кадров, ориентированных на исследования и разработки, предполагает достаточно гармоничное развитие будущего специалиста, формирование не только аналитических (строгое математически фундированное мышле-

ние), но и синтетических (продуктивное воображение) способностей" [2], учебный материал должен содержать не целиком готовое знание, а элементы незавершённости. Как заверяет М.К. Мамардашвили, "завершённая мысль вообще не передаётся" [3, с. 164]. "Передаётся только незавершённая мысль и незавершённое знание. Незавершёность же знания состоит в том, что оно требует понимания: его нужно нарастить, напитать собственным опытом сознания, который невоспроизводим, нетранслируем, который уникально событийен и в этом плане незавершён" [Там же, с. 150] А, по словам Н.В. Громыко именно включение, активизация сознания обеспечивают то, что человеку открывается "...видение жизни внутри знания, видение "сущностей" внутри знаковой системы..." [Там же, с. 197] Он делает вывод о том, что завершённое знание, в которое отлита "завершённая", "до конца контролируемая" мысль, мертво.

В.А. Попков, А.В. Коржув [4] призывают в свою очередь к "критической насыщенности информации" и считают, что "в информации для студентов должны в разумных количествах присутствовать наряду с формально утверждающими и смыслопоисковые фрагменты, побуждающие их не принимать на веру, а критически оценивать предлагаемые утверждения".

2. *Наличие предпосылок в учебном материале для развития творческого мышления.*

В содержании учебного материала гуманитарных дисциплин целесообразно наличие своеобразных противоречий, требующих нахождения студентами истины. В.А. Попков, А.В. Коржув [4] предлагают включение в учебный материал гуманитарных дисциплин познавательных барьеров, которые они рассматривают как средство мотивации студентов к самостоятельному учению, преобладающему на заочном отделении, как метод "разжигания" внутреннего азарта к преодолению трудностей, желания в определённой мере изжить собственную лень и пассивность, победить себя, достигнув цели, казавшейся ранее недосягаемой.

3. *Диалогический характер учебного материала.*

Учебный материал, также как и любой объект преподавательской деятельности пропитан субъектным отношением, исповедует личностные взгляды на тот или иной предмет изучения. Возможно, этот взгляд и является единственным верным, но преподносить его не следует в готовом виде, нельзя, по мнению В.Г. Кузнецова [5] превращать интерпретируемый текст в "чисто свой". Абсолютизация субъективного фактора ведет к релятивизму и, в конце концов, к агностицизму, выхолащивает понятие объективной истины и делает его неприменимым в гуманитарных науках. При формировании содержания учебного материала гуманитарных дисциплин необходимо включение различных точек зрения по одной проблеме с той целью, чтобы студенты сами делали выводы из всей полноты и многообразия учебного материала.

И.И. Ашмарин, Е.Д. Клементьев [6] делают акцент на максимально возможное использование в учебном материале разномыслия, плюрализма концепций, подходов, трактовок, суждений, на целенаправленное вовлечение студентов в атмосферу перманентного ... диалога, в границах которого допустимы

и правомерны самые разнообразные, даже взаимоисключающие позиции, ни одна из которых при этом не обладает монополией на истину. Такого рода включение в живое, наполненное разными голосами гуманитарное знание, заявляют они, - предельно значимый фактор культивирования самостоятельного мышления.

4. *Сочетание доступности и достоверности учебного материала.*

Учебный материал должен содержать изложение подлинной науки и одновременно быть доступным для студентов, учитывать особенности их интересов, восприятия, мышления, памяти, развивать познавательный и практический интерес, потребность в знаниях и практической деятельности. Он не должен быть перегружен различного рода терминами, должен содержать только те определения, которые могут быть поняты однозначно. А, как отмечают В.А. Попков, А.В. Коржуев [4], в гуманитарном учебном материале "часто имеют место две крайности: либо язык изложения содержит огромное количество самых разнообразных трудно воспринимаемых терминов, за каждым из которых необходимо обращаться к специальным словарям, либо наоборот, информация представляется обычным бытовым языком, и у того, кто берёт учебный текст в руки, создаётся иллюзия априорного понимания и знания того, что ещё только будет изложено, - так называемый эффект отсутствия информации". Облагчение содержания учебного материала гуманитарных дисциплин в правильную речевую форму облегчит усвоение его студентами, позволит познать суть изложенного автором.

5. *Генерализация учебного материала гуманитарных дисциплин, его группировка вокруг ряда "стержневых", основополагающих идей при отсутствии сильной обобщённости теоретического материала.*

Представление учебного материала в виде, удобном для его усвоения студентами предполагает то, что он должен быть в меру объёмен, но также и не слишком сжат, так как студентам заочной формы обучения также трудно самостоятельно подобрать нужную информацию по теме, как и прочесть её в свёрнутой форме. Студентам-заочникам лучше всего не предъявлять учебный материал в обобщённом виде, а дать им возможность самостоятельно "сепарировать", устанавливая связи между семантическими элементами учебного материала.

6. *Идейная направленность, следование учебного материала моральным установкам, принятым в обществе.*

В начале 1990 годов в период перехода России к рыночной экономике была искоренена советская идеология, страна пошла по принципу деидеологизации образования, в частности высшего, создался "идейный вакуум", учебный материал гуманитарных дисциплин был очищен от морали. Исходом всего этого явились утеря гуманности и прочих нравственно-этических личностных качеств студентов, появление равнодушия к жизни общества, своего трудового и учебного коллектива, а также безразличия к людским судьбам. Поэтому мы обязаны, по мнению Л.И. Олштынского [7], опираясь на опыт того, что разрушение СССР началось с идеологического развала, рассматривать идеологию не как нечто устаревшее и ненужное, а в её действительной роли как мировоззренческого обоснования коренных интересов общества. Учебный материал гуманитарных дисциплин, пропитанный идеями гуманизма, нравственных отношений в обществе обогатит студентов социальным опытом, позволит приобрести социально - значимые компетенции.

7. *Воспитание студентов посредством внешних нравственных установок, направление их деятельности в нужное русло.*

По сути, речь идёт здесь о той же моральной насыщенности учебного материала. Однако, как известно, студенты, обучаясь в вузе, одновременно изучают один и тот же учебный материал, приобретают в процессе обучения такие необходимые качества, как трудолюбие, усидчивость, настойчивость в достижении цели и так далее. Но, как замечает В.В. Краевский [8], "всё зависит от того, для чего и в какую сторону будут направлены эти качества... Настойчивость, трудолюбие, тщательность проработки деталей нужны и для успешного достижения не вполне достойных, а то и преступных целей...". Придерживаясь та-

кого мнения, что каждый взрослый человек, не ребёнок (а речь идёт здесь о вполне вышедших из этого, да и подросткового возраста студентах-заочниках) сам в праве решать - принимать ему лекарства от болезни или ожидать, когда организм сам справится с ней, мы, как и О.В. Немирович относим к высшей форме направленности личности студентов заочной формы обучения убеждение, которое может быть выражено воздействием на личность грамотно адаптированного учебного материала. С той целью, чтобы студенты делали правильные выводы, изучая учебный материал гуманитарных дисциплин, помимо информативной, необходимо включить в учебный модуль практическую или операционно-деятельностную часть учебного материала, которая способна взять на себя бремя нравственной "обработки" полученной информации, дать правильную оценку тех или иных исторических событий, различных суждений, развить у студентов адекватные аналитические способности.

8. *Адресность (термин Берсенёва А. И.), то есть направленность на адресата.*

Адресатом в учебном процессе является не кто иной, как студент. Поэтому под адресностью учебного материала гуманитарных дисциплин следует понимать учёт возрастных, специфических и индивидуально-психологических особенностей студентов. К возрастным особенностям студентов заочной формы обучения относится разновозрастность, к специфическим - совмещение учебной деятельности с трудовой, сессионное обучение и так далее, которые указывают на необходимость принятия их во внимание при формировании учебного материала гуманитарных дисциплин.

9. *Уход от дескриптивного характера изложения учебного материала, ведущего просто к описанию разнообразных явлений и объектов, наличие предпосылок в нём к выработке у студентов критического мышления.*

Гуманитарный учебный материал должен иметь потенциал к критическому осмыслению его студентами, над ним должна произойти своего рода ревизия, содержащая личностно-смысловые переживания субъекта, изучающего учебный материал. Необходимость этого требования состоит в том, чтобы студенты с помощью данного выработанного на основе изучения учебного материала гуманитарных дисциплин умения, научились выносить оценку тем или иным явлениям действительности, проводить в дальнейшем нравственно-этическую экспертизу своей профессиональной деятельности с позиции пользы - вреда, опасности - безопасности её результатов.

10. *Направленность учебного материала гуманитарных дисциплин на нахождение учащимися смысла жизни, удовлетворение их личных и профессиональных интересов.*

Иллюстрация его конкретного применения. Осознание важности и значимости жизни как таковой (жизни отдельных людей, стран и народов, жизни планеты в целом) посредством учебного материала гуманитарных дисциплин, восприятие человека как наивысшей ценности поможет смягчить негативные эффекты технократизма, воспитает у студентов уважение к созидательной деятельности и отвращение к агрессии и жестокости. Отражение в учебном материале ценностных аспектов излагаемого научного знания, иллюстрирующих студенту, какое конкретно отношение к его жизни в самых разнообразных её аспектах и проявлениях имеет излагаемый учебный материал, повысит интерес к нему у студента, позволит подойти к любому тексту как способу пополнения собственного опыта.

11. *Содержание в учебном материале гуманитарных дисциплин не столько знаний, сколько своего рода интеллектуальных инструментов - методов их получения.*

В настоящее время главной задачей подготовки студентов-заочников становится не столько передача знаний, сколько формирование базовых компетенций, универсальных способов деятельности, умений в течение всей жизни совершенствовать полученные знания. Будущий специалист призван быть в современном обществе не только образованным, но и мобильным, способным саморазвиваться. Этому должен и способствовать учебный материал. "Учебные материалы" должны являться "не столько носителями определённой учебной информации, сколько

организаторами мыслительной работы, мыследеятельности обучающихся" [9]. Пользуясь ими, студент научится осуществлять самостоятельный поиск решения тех проблем, которые предлагает ему сначала вузовское, а затем и то профессиональное сообщество, в котором он собирается реализовать себя. Любое научное знание требует, при наблюдении за исследуемым объектом, описания тех или иных явлений, происходящих с ним, анализа, синтеза полученной информации, прогнозирования результатов, и наконец, изложения теории. Учебный материал гуманитарных дисциплин, обучающий таким умениям - хорошее подспорье для успешной научной, а также трудовой деятельности.

12. *Наличие смысловых связей между элементами учебного материала.*

Смысловые связи играют определяющее значение в запоминании учебного материала, так как объединяют его в смысловое целое, создавая у студентов обобщенную образную картину изучаемого объекта. Учебный материал, построенный в виде цельной системы взаимосвязанных и развивающихся элементов, представляющих собой небольшие логически законченные отрезки информации, даёт возможность провести анализ изучаемого материала, извлечь из него главное, сделать соответствующие выводы, выразить по отношению к нему субъективное мнение, установить вопросы, подлежащие дальнейшему исследованию.

13. *Активизация теоретического материала путём поэтапного формирования умственных действий.*

Демонстрация теоретической части учебного материала в гипотетической профессиональной ситуации с вовлечением в неё студентов приводит к непроизвольному запоминанию студентами объектов учебной деятельности, их активному отношению к изучаемому материалу. "Любое психическое образование, писал П.И. Зинченко [10], - ощущение, представление и т.п. - является не результатом пассивного, зеркального отражения предметов и их свойств, а результатом отражения, включённого в действительное, активное отношение субъекта к этим предметам и их свойствам. Субъект отражает действительность и присваивает любое отражение действительности как субъект действия, а не субъект пассивного созерцания".

Усвоение учебной информации, по В.П. Беспалько, имеет несколько уровней.

0. Понимание, которое свидетельствует о способности обучающегося к восприятию новой информации, т.е. о наличии обучаемости при отсутствии опыта (знаний) в конкретном виде деятельности.

1. Узнавание, при котором обучающийся выполняет какую-либо операцию деятельности, опираясь на описание действия, подсказку, намек (репродуктивное действие).

2. Воспроизведение, когда обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, при этом его деятельность является репродуктивной.

3. Применение, во время которого проявляется способность обучающегося использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается уже как продуктивное.

4. Творчество, в котором обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создает новые правила, алгоритмы действий, т.е. новую информацию.

А.Л. Бердичевский даёт следующее определение обозначенным выше уровням усвоения учебного материала: осознанное восприятие, запоминание (воспроизведение), применение знаний по образцу, творческое применение знаний.

Учебный материал, ориентированный на достижение студентами четвёртого наивысшего уровня, должен быть построен с учётом предоставления студентам возможности постепенного перехода от одного уровня усвоения учебного материала к другому, позволяя организовать на основе теории поэтапного формирования умственных действий рациональный самостоятельный поиск решения учебно-познавательных проблем заочниками.

14. *Соответствие учебного материала гуманитарных дисциплин всеобщим стандартам - ФГОС ВПО, обеспечивающее преемственность ступеней образования, регулирующие соотношение частей образовательных программ и их объём, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности.*

Соблюдение данного требования даст студентам заочной формы обучения, во-первых, гарантии в получении ими достойного образования, а, во-вторых, уверенность в объективной оценке накопленного ими опыта деятельности.

Эффективность адаптации учебного материала, проводимая при условии соблюдения перечисленных требований, была проверена нами на материалах иностранного языка и философии как наиболее распространённых представителей гуманитарных дисциплин, изучаемых в вузах. Количество испытуемых (102 человека), проходящих обучение по заочной форме обучения на втором курсе Сургутского филиала Омского государственного

Таблица 1

Результаты итогового анкетирования студентов по дисциплине "Иностранный язык"

Номер вопроса	Количество правильных ответов		Σ
	контрольная группа	экспериментальная группа	
1а	36	41	77
2а	37	40	77
3а	34	36	70
4а	35	37	72
1б	32	37	69
2б	31	35	66
Σ	205	226	431

Таблица 2

Результаты итогового анкетирования студентов по дисциплине "Философия"

Номер вопроса	Количество правильных ответов по дисциплине		Σ
	контрольная группа	экспериментальная группа	
1а	42	48	90
2а	42	46	88
3а	41	43	84
4а	40	43	83
1б	48	50	98
2б	46	51	97

технического университета, отобранных по результатам предварительного тестирования по указанным предметам исходя из примерно одинакового уровня подготовки, в целях эксперимента было поделено на две группы.

Каждой группе предложили самостоятельно вне аудитории изучить темы "Advantages and disadvantages of using computers" по английскому языку и "Философия культуры" по философии. Первая группа, контрольная, получила широкий выбор всевозможных средств для изучения предложенных тем - ресурсы Интернет, различные учебные и учебно-методические пособия, доступные в библиотечном университетском и городском каталогах. Второй группе, экспериментальной, помимо всего прочего, предоставили адаптированный учебный материал по темам, разработанный с учётом перечисленных выше требований. Мотивацией для выполнения студентами данной работы послужило представление предложенных преподавателем тем в качестве зачётных единиц. Через определённое количество времени, достаточное для усвоения двух тем - одну неделю - каждой группе было предложено ответить на вопросы по изученным темам. Первый блок вопросов, отмеченный литером "а", был направлен на контроль усвоения учебного материала, приобретение умений применить его в практической деятельности, второй, отмеченный литером "б" - содержал вопросы на размышление по теме, осуществлял контроль за направленностью обучения. По окончании опроса была составлена следующая матрица ответов, показанная ниже.

Из данной таблицы видно, что группа, изучавшая темы с использованием адаптированного учебного материала показала лучшие результаты, как в усвоении тем, так и в получении практического опыта их использования, а также подверглась воспитательному воздействию. На разницу между показаниями первой и второй таблицы повлияло, вероятнее всего, отсутствие практики употребления иностранного языка студентами заоч-

ной формы обучения, сказавшееся на восприятии данного учебного материала, а также на его воспроизведении и активизации. Однако, в целом, можно сделать вывод, что качество подготовки студентов заочной формы обучения улучшается благодаря применению адаптации учебного материала гуманитарных дисциплин, а значит, происходит интенсификация учебного процесса на заочном отделении.

Библиографический список

1. Жаравина, И.А. Адаптация учебного материала по гуманитарным предметам с целью повышения качества подготовки студентов заочной формы обучения // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 10.
2. Громыко, Н.В. Как возможна трансляция знания? // Высшее образование в России. - 2009. - № 1.
3. Мамардашвили, М.К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символе и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. - М.: Школа "Языки русской культуры", 1999.
4. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. - М.: Академический проект, 2004.
5. Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарное познание. - М.: Изд-во МГУ, 1991.
6. Ашмарин, И.И. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования / И.И. Ашмарин, Е.Д. Клементьев // Высшее образование в России. - 2009. - № 1.
7. Ольштынский, Л.И. Место гуманитарных и социально-экономических дисциплин в государственном стандарте высшего образования третьего поколения. / Л.И. Ольштынский // Высшее образование сегодня. - 2008. - №4.
8. Краевский, В.В. "Человеческий фактор" в жизни и в педагогике // [http:// bim-bad.reability.ru](http://bim-bad.reability.ru)
9. Щенников, С.А. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, Ф.Г. Чернявская, М.Я. Беньковский, А.А. Вербицкий, Е.Л. Гаврилова, А.Д. Ишков, Е.С. Комраков, Н.Г. Милорадова, М.В. Моисеева, А.М. Орел, Т.А. Сергеева. - М.: Дрофа, 2006.
10. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание и деятельность // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: ЧеРо, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378

*О.Г. Усанова, доц. ЧГАКИ, канд. пед. наук, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

## РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Речевая культура личности педагога как результат коммуникативного образования, как ценностная структура, входящая в систему ценностей и целей образования, представлена в статье в рамках образовательно-педагогической аксиологии, отражающей единство целевого содержания и процессуального аспектов широко понимаемой образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** культура речи, профессиональная коммуникативная культура, профессиональная культура речевого общения, культуuroобразующие компоненты.

Сегодня российское образование переживает радикальные изменения, суть которых - переориентация традиционного общества к современному обществу, или его модернизация. Меняется не только общество, но и человек. Основными чертами, отличающими современного человека от человека традиционного общества, являются следующие: интерес ко всему новому, готовность к изменениям; разнообразие взглядов; ориентация на смысловую значимость информации, на ее понимание, а не только на усвоение и автоматическое запоминание; эффективность в смысле рациональной экономичности, планирование времени; личное достоинство и др.

Среди носителей русского языка есть две категории лиц: одни считают, что приобретенная с детства возможность общаться с помощью ограниченного количества языковых средств - это и есть совершенное владение языком, и сохраняют это свое заблуждение на всю жизнь; другие понимают, что свободное и целесообразное владение всем богатством национального языка есть результат образования и воспитания лингвистического вкуса.

Образование, являющееся частью и отражением культуры, не может состояться без опоры на культуру личности педагога, т.к. только Личность может воспитать Личность. Такого уровня преподаватель достигает в результате профессиональной подготовки и самообразования с учетом специфики педагогической деятельности. А специфика эта состоит в том, что результат ее всегда есть следствие совместной деятельности педагога и обучаемого. Важнейшим фактором этой деятельности является речевое общение, руководить которым должен педагог. В пос-

ледние годы широко и серьезно освещаются вопросы не только культуры педагогического общения, но и педагогической риторики, которая предполагает следующее:

- общую культуру речи;
- владение терминологией преподаваемой области знаний;
- умение строить монологическую научную речь;
- организовать профессиональный диалог и управлять им [1].

Общая культура речи связана с качествами речи, ее нормированностью, точностью, выразительностью, чистотой, богатством, уместностью. Владение терминологией науки предусматривает знание фактов, усвоение основных понятий этой науки, понимание взаимоотношений между ними, умение устанавливать связи между известными и новыми фактами и понятиями, а также умение использовать их в практическом анализе, в организации профессионального диалога. Умение строить монологическую научную речь, безусловно, связано с овладением речевой системой построения научного текста. Основным путем формирования этих умений следует назвать наблюдение и анализ образцов научной речи, которые могут служить основой построения и совершенствования самостоятельных высказываний в научном стиле. При рассмотрении вопросов профессионального педагогического мастерства обсуждают, как правило, не индивидуальную культуру личности, а профессиональную коммуникативную культуру, которую можно рассматривать через совокупность следующих культуuroобразующих компонентов.

Первый из них - эмоциональная культура, культура чувств, которая представляет собой адекватное реагирование на воздей-



ствие окружающего мира, действительности. Второй компонент - культура мышления, связанная с законами построения речи, с употреблением средств и форм выражения, с отбором информации для высказываний. Третий компонент - культура речи, являющаяся объектом изучения языкознания в школе, в среднем профессиональном учреждении, в вузе [2].

Современное деловое общение основано на культуре речевого общения, предполагающее владение вербальными и невербальными средствами обмена информацией. Профессиональная культура речевого общения педагога неполноценна без особого профессионального коммуникативного умения - умения слушать. По мнению Н.М. Щетиной, профессиональной болезнью многих учителей является абсолютизирование себя, именно отсюда как результат вытекает разобщение с учениками. А разобщение - это уже отсутствие желаемого результата, поэтому приобретение умения слушать является важнейшей задачей, понимать и решать которую должен каждый учитель.

Кроме этого, необходимо учитывать, что человек помнит и воспринимает другого человека чаще по тому, как он на него воздействовал. Память хранит учителя, вузовского преподавателя чаще не по тому, что он говорил, читал, рассказывал, а как он это делал. Поэтому надежда сохраниться в памяти учеников и студентов есть у того учителя/преподавателя, который не только знает, что сказать, но и знает, как это говорить в каждой конкретной ситуации. Способность понимать ситуацию, оценивать её, ориентироваться в ней, управлять ею - это важнейший компонент профессиональной культуры педагога. Реализуются эти способности благодаря своеобразному тону речи, оправданности использования оценочных суждений, манеры общаться с обучающимися, а также благодаря использованию мимики, жестов, движений, сопутствующих речи.

Всё это и создает индивидуальный стиль педагога. Таким образом, настоящий педагог - это всегда коммуникативный лидер, который способен привлечь внимание монологом, организовать диалог и вести его в соответствии с нормами национального речевого этикета. Он способен выслушать учащегося/студента и не остаться равнодушным к его проблемам, делая свои занятия средством их разрешения. Педагог должен уметь выходить из нестандартных ситуаций общения, знать, какие слова ожидают от него, чтобы вступить в творческое взаимодействие на основе проявившейся заинтересованности. Однако подобрать эти слова педагогу в настоящее время бывает всё сложнее, т.к. обучающиеся новые поколения говорят на языке, порождённом сложными временами, социальными преобразованиями. Этот язык отличается от языка недавнего времени во всех отношениях, и современный педагог не может не учитывать данного в процессе обучения и общения. Объясняя учебный материал, читая и обсуждая произведения художественной литературы, педагог должен помнить, что многие слова в современной жизни приобрели новые, часто жаргонные значения, которые ближе и понятнее учащимся/студентам и вызывают другие ассоциации и ощущения: приколотся, приклеить, снимать, отстегивать, капуста, зелень и т.п. Но, следует отметить, что и наблюдения за устной речью педагогов позволяют выявить типичные отступления от литературной нормы (нередко допускаются орфоэпические ошибки). Наиболее существенные отклонения от нормы наблюдаются в произношении согласных перед [е] в таких заимствованных словах, как [дэ]марш, к[рэ]до, ко[дэ]кс, компью[тэ]р, мо[дэ]ль. Довольно часто нарушаются акцентологические нормы. Так, отмечены ошибки в постановке ударения в таких словах, как договор, досуг, каталог, квартал, обеспечение, средства, факсимиле, феномен, ходатайство; мизерный, подростковый, углубленный; занята, начал, начала, начата; пре-

мировать, реформировать, углубить, облегчить, задала, поняла, приняла и др.

Грамматические ошибки допускаются прежде всего в склонении числительных, например, "к двухтысячепервому году", "около две тысячи пятьсот человек". Нарушение грамматических норм нередко связано с употреблением в речи предлогов. Например, не всегда учитывается, что предлоги благодаря, вопреки, согласно по современным нормам литературного языка употребляются только с дательным падежом. На лексическом уровне отмечено наличие элементов канцелярита, клишированных фраз: предпринять меры, согласно соглашению, осуществить планирование, в настоящий момент, на сегодняшний день; обилие слов-паразитов, например, да, так сказать, значит, вот, понятно, понимаете, как бы, использование сниженной лексики, сленга: разборка, заморочки, слов из профессионального просторечия, например, компьютерщиков: скачать, загрузить.

В целом многие педагоги испытывают затруднения в создании собственных текстов: не реализуется на должном уровне функционально-стилистическая дифференциация современного русского литературного языка. Отсутствие глубоких знаний об особенностях выбора функционального стиля, речевого жанра с учётом экстралингвистических факторов, специфики устной и письменной форм речи приводит к целому ряду нарушений культуры речи и затруднений в общении.

Всё чаще педагога ставят в тупик, вызывают недоумение вопросы о значении слов, казалось бы, простых и понятных ещё совсем недавно. Поэтому речь преподавателя, умная и правильная, далеко не всегда усваивается и оседает в умах и сердцах обучаемых, не всегда до них доходит. Возникает тревожное явление: языковой барьер. Но барьеры всегда разъединяют. Что же делать педагогу в этих условиях? Во-первых, понимать, что этот барьер состоит из нескольких языковых слоёв: иноязычной, жаргонной и вульгарной лексики; во-вторых, выработать тактику в отношении к этим словам и выражениям, в работе с ними. Оскорбительные замечания при этом исключены, однако следует дать понять учащимся/студентам, что употребление этих слов или неуместно, или унижает самого говорящего, разрушает отношения. Жаргонный и вульгарный языки необходимо лишить романтического ореола. Для этого педагогу необходимо знать эти языки, чтобы понимать то, что говорят учащиеся/студенты, а, понимая, обнаруживая компетентность, "играть" некоторыми из них, давая слушать со стороны и комментируя, разрушая их притягательность и заставляя смеяться или испытывать чувство неловкости. При этом необходимо соблюдать осторожность и знать меру.

В качестве критериев сформированности культуры речи педагога мы выделяем следующие: эмоциональность и выразительность, знание общепринятых стандартов коммуникативного поведения, знание атрибутов педагогического общения, знание норм современного русского литературного языка; умение использовать в процессе профессионального общения разнообразные формы и методы вербального и невербального общения, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями педагогического общения [3].

В связи с этим в процессе исследования должны быть решены следующие задачи:

- расширение и углубление знаний, умений педагогов в области культуры речи;
- формирование мотивационно-ценностного отношения к профессионально-речевой культуре;
- стимулирование самообразовательной деятельности.

Сам педагог должен быть эталоном поведения, и прежде всего - речевого. Речевая культура формирует профессиональную культуру педагога, который становится образцом подлинного профессионального общения.

#### Библиографический список

1. Михальская, А.К. Педагогическая риторика: история и теория. - М.: Издательский центр "Академия", 1998.
2. Абелева, И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. - М.: Логос, 2004.
3. Усанова, О.Г. Культура профессионального речевого общения: учеб.-метод. пособие. - Челябинск: ЧГАКИ, 2008.
2. Голуб, И.Б. Искусство риторики: пособие по красноречию. - Ростов н/Дону: Феникс, 2005.
4. Мурашов, А.А. Педагогическая риторика. - М.: Педагогическое общество России, 2001.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378

*З.Р. Танаева, зам. начальника кафедры ЧЮИ МВД РФ, г. Челябинск, E-mail: zamfira-t@yandex.ru*

## **ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ**

В статье раскрываются социальные, процессуальные, личностные и результативные закономерности концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Закономерности рассматриваются как неотъемлемая часть концепции, на которой базируются принципы педагогического управления.

**Ключевые слова:** концепция, закономерность, педагогический закон, принцип, подготовка к работе с несовершеннолетними правонарушителями, педагогическое управление профессиональной подготовкой.

В современных условиях подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разностороннего личностного развития, способных к непрерывному самосовершенствованию, отвечающих мировым стандартам, является одной из центральных задач вузов. Мы выделяем и рассматриваем одно из актуальных направлений совершенствования системы подготовки специалистов в высшей школе - профессиональная подготовка к работе с несовершеннолетними правонарушителями. В условиях напряженной криминальной обстановки эффективная профилактическая работа с несовершеннолетними правонарушителями нуждается в подготовленных высококвалифицированных кадрах, успех выполнения которыми своих функций всецело зависит от уровня их профессиональной подготовки. Анализ подготовки студентов вузов к работе с несовершеннолетними правонарушителями на примере подготовки будущих юристов позволяет сделать вывод о том, что вопрос о целенаправленной подготовке квалифицированных кадров к работе с несовершеннолетними правонарушителями еще не занял должного места в теории и практике вузов. На наш взгляд, подготовка будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, являясь неотъемлемой составляющей их профессиональной подготовки, будет успешно реализована в практике работы высшей школы при условии разработки целостной концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями; раскрытие его содержания и специфических особенностей; овладение технологическими основаниями педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Указанная концепция, в основе которой лежит синтез междисциплинарного, правового и модульного подходов, построена нами как результат теоретико-методологического анализа, позволившего экстраполировать идеи современной теории управления, юриспруденции, профессионального образования на подготовку обучаемых. При этом ядро концепции составляют закономерности - "объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами" [1] педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Необходимо отметить, что на выявленных закономерностях основываются принципы педагогического управления, которые являются ключевым моментом построения рассматриваемой концепции, так как, будучи базисной категорией дидактики, они определяют требования ко всей системе обучения, уточняя и конкретизируя цель, способствуя формированию содержания, определяя выбор форм и методов обучения.

Закономерности педагогического процесса могут обуславливаться социальными условиями (характер обучения и воспитания в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества), природой человека (формирование лич-

ности человека протекает в прямой зависимости от его возрастных и индивидуальных особенностей), сущностью педагогического процесса (обучение, воспитание и развитие личности неотделимы друг от друга) и т.д. Чтобы сформировать закономерность, нужно вскрыть существенные, объективные, устойчивые и повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы; установить педагогические условия, при которых эти взаимосвязи проявятся; установить границы ее распространения; выразить, сформулировать закономерность через взаимодействие педагогических категорий в словесной или аналитической форме [Там же].

Ориентируясь на результаты проведенного анализа особенностей образовательного процесса в вузе в аспекте исследуемой проблемы, нами выявлены закономерности педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, к которым отнесены социальные, процессуальные, личностные и результативные закономерности.

Социальные закономерности представляют собой своего рода внешние закономерности, соотвествующие перспективам развития общества, доминирующим ценностно-мировоззренческим установкам и потребностям нашего государства. В настоящее время в условиях глобальных изменений в экономике, политике, культуре, образования обеспечение стабильного экономического роста, устойчивого формирования гражданского общества в России выступает одной из приоритетных задач органов и учреждений, осуществляющих работу с молодежью, от компетентности которых во многом зависит конечный результат. Осмысливая роль и значение подрастающего поколения в современных условиях, следует отдавать себе отчет в том, что именно сегодняшней молодежи предстоит решать важнейшие задачи нашего государства. Однако, учитывая, что в современном обществе по-прежнему идет процесс размывания духовно-нравственных идеалов прошлого и появление новых, порождающий, в конечном счете, ощущение утраты некоторых духовных ценностей, который ведет к разрыву между поколениями по мировоззренческим, жизненным ценностям, представлением о смысле жизни, моральным нормам и нравственным мотивам поведения, специалистам, осуществляющим работу с молодежью, в том числе с несовершеннолетними правонарушителями, предъявляются особые требования. Поэтому очень важно обратить самое пристальное внимание на формирование у будущих специалистов нравственных установок, личной убежденности, ориентированных на верность законам Российской Федерации, соблюдение норм морали, способных следовать этическим нормам, проявлять такие качества, как терпимость, доброжелательность, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. На основе вышеизложенного, мы устанавливаем социальные закономерности, представляющие собой зависимость педагогического процесса от общественных процессов, социально-экономической, политической ситуации, потребности общества в определенном типе специалистов, осуществляющих свою деятельность в сфере профилактики подростковой преступности. Из данных закономерностей, на наш взгляд, вытекают такие принципы профессиональной подготовки, как принципы закон-

ности, толерантности. Принцип законности - это базисная установка педагогического управления профессиональной подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними, которая должна пронизывать все управленческие позиции. Выбирая его в качестве одного из основных принципов профессиональной подготовки, мы руководствовались тем, что вся деятельность специалистов в сфере профилактики правонарушений среди несовершеннолетних должна быть направлена на провозглашение, реализацию и охрану прав несовершеннолетних. В этих условиях возникает необходимость подготовки модели специалиста-профессионала с высоким уровнем профессионального правосознания, обладающим знаниями, умениями эффективно бороться с преступностью и безнадзорностью несовершеннолетних, соблюдая действующие нормы отечественного и международного права. Толерантность вслед за В.Г. Гималиевым, Л.В. Головатой, Н.Ю. Кудзиной и др. определяется нами как форма выражения субъектами образовательного процесса своего отношения к окружающему миру в единстве всех его проявлений, предполагающая ту или иную форму согласия, основанного на всестороннем многоплановом анализе сущностных связей и отношений зависимости между объектами, процессами и явлениями, позволяющем сформировать взвешенную точку зрения, учитывающую полярные и внешне несовместимые компоненты.

Процессуальные закономерности представляют взаимосвязь процессов педагогического управления с внешними и внутренними факторами, заключающаяся, прежде всего, в том, что процессы педагогического управления профессиональной подготовкой к работе с несовершеннолетними правонарушителями определяются влияниями внешней среды и сами оказывают на нее воздействие. Таким образом, открытый, динамичный характер функционирования процесса педагогического управления позволяет реагировать на изменения образовательной среды, определять масштабы и сложность данного процесса, принимать решения, соответствующие главной цели концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями - повышение качества профессионального образования. Необходимо также отметить, что в тесной взаимосвязи находятся между собой цели и задачи управления профессиональной подготовкой с организационно-педагогическими условиями успешного функционирования концептуальной модели, с содержанием педагогического процесса. Итак, достижение оптимальных результатов в обучении в исследуемом направлении, заключающихся в приобретении комплекса профессионально важных и социально-значимых знаний и умений, необходимых для работы с несовершеннолетними правонарушителями; развитии профессионально-деловых качеств (решительности, ответственности за свои действия и поступки, принципиальности; воспитании у обучаемых высокого уровня профессионального правосознания, возможно при осуществлении рефлексии с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля); возможно при применении ресурсов учебной практики; разработке и реализации программы интегративной дисциплины специализации "Предупреждение правонарушений несовершеннолетних"; при субъект-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса; управлении научно-исследовательской работой обучаемых; стимулировании межличностно-коммуникативной образованности будущих специалистов. На данных закономерностях базируются принципы преемственности, координации, реализации обратной связи. Принцип преемственности обеспечивает целостность процесса подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями на разных его этапах, обогащает содержание, формы и методы обучения и воспитания, предопределяет характер связей между этапами педагогического процесса, способствует установлению закономерностей, что позволяет предвидеть логику его дальнейшего развития. Принцип координации предполагает технологическое управление процессом профессиональной подготовки будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, связанное с поисковым характером

организации учебной деятельности с целью установления целесообразных соотношений между познавательными задачами, потребностями и мотивами. Актуализация принципа реализации обратной связи при педагогическом управлении профессиональной подготовкой будущих юристов обусловлена тем, что, по сути, осуществление обратной связи является альтернативой традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно-отчужденного педагогического процесса; единоначалию в управлении, связанному субординационными связями.

Личностные и результативные закономерности можно отнести к внутренним закономерностям, отражающим устойчивую зависимость между деятельностью субъектов образовательного процесса, между деятельностью обучаемого и содержанием образования.

Личностные закономерности представляют собой взаимосвязь развития личности будущего специалиста с его профессиональной подготовкой. Специфика профессиональной подготовки к работе с несовершеннолетними правонарушителями заключается в том, что это целенаправленный процесс, предполагающий ориентацию обучаемых на конкретные профессиональные ценности, представляющие собой профессиональное правосознание; социальную активность, направленную на преодоление преступности среди несовершеннолетних, коммуникативную культуру, интегрирующую коммуникативные знания, ценности и опыт, реализация которых, в ситуациях правоприменительного характера, позволяет достигать продуктивное межличностное взаимодействие с несовершеннолетними правонарушителями, родителями и иными субъектами профилактической деятельности. В связи с этим при педагогическом управлении данным процессом основное внимание должно быть уделено не только результатам, но и ценностям и смыслам, которые осознанно принимаются будущими специалистами как основа их профессиональной деятельности. На наш взгляд, частным, более конкретным проявлением этой закономерности является связь между качеством подготовки к выполнению определенного вида деятельности и способностями, интересами обучаемых к овладению конкретными знаниями, умениями в данной области. Личностные закономерности находят отражение в принципах субъектности, доступности, коммуникативной ориентированности. Субъектность понимается нами как состояние личностного и профессионального развития обучаемого, выражающееся в его способности успешно адаптироваться в постоянно изменяющуюся образовательную, социокультурную ситуацию, его потребности в проявлении активности, самостоятельности в организации взаимодействия с преподавателем, в осознании им ответственности за создание условий своего развития. Принцип доступности приобретает особую актуальность в связи с причастностью различных наук к разработке проблемы педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Данное обстоятельство заставляет продумывать этапы и способы изложения, дидактические приемы, обеспечивающие доступность различных аспектов необходимого учебного материала. Принцип коммуникативной ориентированности предполагает готовность специалиста, осуществляющего работу с несовершеннолетними правонарушителями, к налаживанию продуктивного взаимодействия с различными категориями граждан в ходе своей профессиональной деятельности и установлению необходимых профессионально-деловых отношений, направленных на отстаивание справедливости.

Результативные закономерности представляют собой взаимосвязь дальнейшего развития педагогического управления профессиональной подготовкой к работе с несовершеннолетними правонарушителями с характером отношений между субъектами педагогического управления и связями управления - взаимодействия, в основе которого лежит гуманизация отношений между субъектами, способствующая максимальной самореализации, раскрытию потенциальных возможностей каждого, выход из системы подчинения в систему сотрудничества, замену межролевых отношений межличностными, субъект-субъектными. За

этим стоит восприятие обучаемого полноправным участником педагогического процесса вуза, субъектом педагогического взаимодействия, а не объектом воздействия на него. Такие отношения между субъектами позволяют изменять педагогический процесс профессиональной подготовки к работе с несовершеннолетними правонарушителями с целью улучшения динамики его развития до высшего уровня - саморазвития. На наш взгляд, из результативных закономерностей вытекают принципы гуманизации, наблюдаемости, самоуправляемости, рефлексивного управления. Принцип гуманизации рассматривается нами как руководство для экстерииоризации собственного опыта при осуществлении в дальнейшем своей профессиональной деятельности, основанной на взаимном уважении, сотрудничестве, доброжелательности в сочетании с высокой требовательностью для достижения высоких результатов. Принципы наблюдаемости, самоуправляемости, рефлексивного управления, отражающие идеи общей теории педагогического управления, определяют следующие положения концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, как переход из субъектно-объектных в субъектно-субъектные отношения на рефлексивной основе; формирование мотивационного механизма, обеспечивающего эффективную и результативную деятельность всех участников образовательного процесса; определение основных параметров образовательного процесса (коэффициент усвоения материала, степень обученности и т.д.) с использованием априорной информации.

Учитывая, что предметом любой науки является познание законов и закономерностей [2] в совокупности, рассмотрим эти категории применительно нашей концепции. Понятия "закон" и "закономерность" отражают педагогические явления на разных уровнях обобщения: закон на максимально конкретном и четком, а закономерность - на более абстрактном уровне и часто вскрывает общую тенденцию функционирования и развития педагогической системы. Приведем всеобщие законы, которые на протяжении многих лет используются в образовательном процессе [3], и соотнесем их с закономерностями концепции педа-

гогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями приходим к следующим выводам. На законе пропорционального соотношения скорости движения с прилагаемой силой построены результативные закономерности, представляющие собой взаимосвязь дальнейшего развития концептуальной модели педагогического управления профессиональной подготовкой к работе с несовершеннолетними правонарушителями с характером отношений между субъектами педагогического управления и связями управления - взаимодействия. Процессуальные закономерности, представляющие взаимосвязь процессов педагогического управления с внешними факторами и заключающиеся в том, что процессы педагогического управления профессиональной подготовкой к работе с несовершеннолетними правонарушителями определяются влияниями внешней среды и сами оказывают на нее воздействие, исходя из закона противодействия равного действию. На законе подобия построены социальные закономерности концепции педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями, представляющие собой взаимосвязь характера обучения и воспитания с конкретными историческими условиями и потребностью общества в высококвалифицированных кадрах для работы с несовершеннолетними правонарушителями. Личностные закономерности, представляющие собой взаимосвязь развития личности будущего специалиста с его профессиональной подготовкой, на наш взгляд, построены на законе сохранения, поскольку в процессе профессиональной подготовки обучаемые ориентируются на конкретные профессиональные ценности, которые в дальнейшем определяют их правосознание и социальную активность, направленную на преодоление подростковой преступности.

Опытно-поисковая работа, проведенная нами в исследуемом направлении, свидетельствует о всеобщем характере и устойчивости проявления этих закономерностей на всех этапах педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

#### Библиографический список.

1. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие: в 2-х кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. - Брянск: Брянский государственный университет, 2003. - Кн.1.
2. Соловцова, И.А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И.А. Соловцова, Н.М. Борытко; под ред. Н.М. Борытко. - Волгоград: ВГИПР РО, 2006.
3. Левичев, О.Ф. Принцип законности в современной дидактике // Педагогика. Психология. - 2008. - № 2.
4. Гималиев, В.Г. Педагогические условия формирования социокультурной толерантности у студентов гуманитарных факультетов университета в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2006.
5. Головатая, Л.В. Толерантность как проблема философии образования: дис. ... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2006.
6. Кудзиева, Н.Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. - М., 2003.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 159.9

**И.А. Верченко**, ассистент СурГПУ, г. Сургут, E-mail: [irina\\_yerchenko@mail.ru](mailto:irina_yerchenko@mail.ru); **В.В. Гагай**, проф. СурГПУ, г. Сургут, E-mail: [vgagay@mail.ru](mailto:vgagay@mail.ru)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

В данной статье изложена процедура исследования творческого мышления студентов при решении учебных задач теоретического и практического уровня. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей творческого мышления студентов в процессе индивидуального и совместного решения учебных задач.

**Ключевые слова:** творческое мышление, беглость, оригинальность и продуктивность как показатели творческого мышления, творческая мыслительная деятельность, учебная задача, индивидуальное и совместное решение учебных задач.

Совершенствование мышления становится крайне важным в различных областях - в коллективной творческой деятельности, управлении, психологическом консультировании и психоте-

рапии. Особую значимость оно приобретает в сфере образования, где формирование способности совершенствовать мышление становится одной из ведущих целей [1]. В этой связи чрез-

вычайно актуальным оказывается знание тех психологических механизмов, которые позволяют использовать для целенаправленного преобразующего *воздействия* на мышление совместную деятельность и речевое общение.

При оказании воздействия на мышление с целью его совершенствования важным фактором становится ориентация на культурную норму конкретного типа мышления и его средств. Одним из таких типов мышления, обладающих широкой сферой применения, является мышление *творческое*. Показатели *творческого* мышления широко исследовались в психологии на разнобразной теоретической основе (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная, Г. Айзенк, М. Воллах, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорда, Н. Коган, Л. Термен, Е.П. Торранс). Однако особенности процесса решения студентами учебных задач, требующих творческого мышления, недостаточно изучены (Т.Ю. Осипова, М.Ю. Казарян, Л.В. Михайлов, Ю.М. Перельштейн). В то время как у детей и подростков показатели данного типа мышления рассматриваются в процессе их становления, вопрос о дальнейшем развитии творческого мышления лиц юношеского возраста в психологии практически не исследован. Отсутствуют экспериментальные данные о возможностях творческого мышления студентов в целенаправленном преобразовании его показателей, осуществляемом при совместном решении учебных задач. Всё это делает актуальным получение знаний о совместном и индивидуальном решении учебных задач, требующих творческого мышления.

Современный подход к изучению творчества основан на понимании творческого мышления как деятельности, которая включает в себя следующие компоненты: мотивационно-смысловой, содержательно-операционный, оценочный и результативный. Более полная структура *творческой мыслительной деятельности* выглядит следующим образом: принятие или постановка цели задачи, анализ цели и условий, планирование и выработка гипотез, их сопоставление с целью и условиями, решение (В.В. Гагай, Л.Л. Гурова, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров и др.) [2; 3; 4]. В современной теории творческой мыслительной деятельности основным критерием *творчества* является *создание не только нового продукта, но и формирование новообразований различного типа по ходу всего процесса мышления - мотивов, целей, смыслов, планов, гипотез, оценок, результатов*.

Изучение особенностей творческого мышления студентов в процессе индивидуального и совместного решения учебных задач явилось *целью* данного экспериментального исследования.

Экспериментальное исследование осуществлялось в 2 этапа: 1 этап - индивидуальное решение учебных задач; 2 этап - совместное решение учебных задач (диады).

В исследовании принимали участие студенты 1-4 курсов факультета психологии и педагогики Сурутского государственного педагогического университета (СурГПУ). В экспериментальном исследовании участвовало 134 студента.

Для определения особенностей творческого мышления студентов в процессе индивидуального и совместного решения учебных задач был использован метод решения мыслительных задач. В качестве мыслительных задач

использовались учебные задачи, так как при их решении применяются мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение и т.д.), и они соответствуют структурным компонентам творческой мыслительной деятельности [5]. *Под учебной задачей* понимается задача, специально подобранная или сконструированная для целей обучения (Е.И. Машбиц).

Учебные задачи решаются с помощью учебных действий. В учебной деятельности разграничиваются репродуктивные и продуктивные действия (В.В. Гагай, Л.Л. Гурова, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Э.Д. Телегина, О.К. Тихомиров, Д.Б. Эльконин и др.). Исполнительские, воспроизводящие, а также аналитические, сравнительные, обобщающие и контрольно-оценочные действия, осуществляемые по заданным критериям, по своему характеру репродуктивны; а воссоздающие, преобразующие, целеобразующие, планирующие и действия анализа, сравнения, обобщения, контроля и оценки, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, - продуктивны.

В педагогической психологии существуют различные подходы к классификации учебных задач: трехкомпонентные учебные задачи (Г.А. Балл), группы учебных задач (Д.А. Толлингерова, В.Я. Ляудис), типы учебных задач в зависимости от целей профессионального обучения (Е.С. Герасимова) и др.

В нашем исследовании типы учебных задач были разработаны с учетом *этапов творческой мыслительной деятельности*. Соответственно, нами было выделено пять типов учебных задач в зависимости от вида учебного действия, которое лежит в основе решения данной задачи: учебная задача *"Принятие или постановка цели"* - *целеобразующие действия*; учебная задача *"Анализ цели и условий"* - *аналитические, сравнительные и обобщающие действия*; учебная задача *"Планирование и выработка гипотез"* - *планирующие действия*; учебная задача *"Решение"* - *воссоздающие и преобразующие действия*; учебная задача *"Оценка"* - *оценочные действия*.

Для студентов каждого курса были определены уровни учебных задач, отражающие специфику содержания общей образовательной программы и разработанные в соответствии с требованиями Государственного стандарта специальности 030301.65 - психология. В содержании учебно-профессиональной деятельности выделяют учебные задачи *теоретического уровня*, соответствующие циклу общепрофессиональных дисциплин (общая

Таблица 1

Показатели творческого мышления студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического уровня (n=74)

Типы учебных задач	Показатели творческого мышления	При индивидуальном решении учебных задач		При совместном решении учебных задач		t-критерий Студента
		М	σ	М	σ	
«Принятие или постановка цели»	Беглость	3,26	1,42	4,00	1,29	3,336**
	Оригинальность	1,09	1,41	1,76	1,42	2,858**
	Продуктивность	4,35	2,74	5,76	2,56	3,230**
«Анализ цели и условий»	Беглость	2,8	1,07	3,41	1,01	3,558***
	Оригинальность	0,95	1,16	1,43	1,04	2,696**
	Продуктивность	3,74	2,05	4,84	1,86	3,526***
«Планирование и выработка гипотез»	Беглость	2,16	1,24	2,81	1,24	3,133**
	Оригинальность	0,7	1,14	1,22	1,16	2,674**
	Продуктивность	2,86	2,23	4,03	2,18	3,218**
«Решение»	Беглость	1,42	1,03	2,03	1,26	3,226**
	Оригинальность	0,46	0,71	0,81	0,78	2,892**
	Продуктивность	1,88	1,60	2,84	1,76	3,483***
«Оценка»	Беглость	0,58	0,92	1,05	0,78	3,380***
	Оригинальность	0,31	0,83	0,68	0,75	2,826**
	Продуктивность	0,85	1,80	1,73	1,45	3,247**
Средний показатель ТМ		1,83	1,42	2,56	1,37	3,15

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

психология, психология развития и возрастная психология, педагогическая психология и социальная психология) и *практического уровня* - циклу общепрофессиональных дисциплин (экспериментальная психология, общий психологический практикум, психодиагностика и др.) и дисциплин предметной подготовки (конфликтология, методы активного социально-психологического обучения, основы психологического консультирования и др.).

Соответственно нами были разработаны учебные задачи *теоретического уровня* для студентов 1-2 курса (1 группа), *практического уровня* - для студентов 3-4 курса (2 группа). Принцип разработки учебных задач для индивидуального и совместного решения является одинаковым.

Творческое мышление студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач анализировалось по следующим показателям:

*беглость* - способность высказывать максимальное количество идей за короткий промежуток времени. Количество баллов за беглость равно количеству адекватных ответов (за каждый адекватный ответ - 1 балл);

*оригинальность* - своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа. Оригинальность определялось по 5% коэффициенту Торренса; оригинальными считались ответы, которые были сформулированы при решении учебной задачи 5% испытуемых от общего числа;

*продуктивность творческого мышления* - сумма показателей беглости и оригинальности.

Экспериментальное изучение особенностей творческого мышления студентов было направлено на выявление определенных различий при индивидуальном и совместном решении учебных задач. Количественные показатели творческого мышления студентов 1 группы (1-2 курс) при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического уровня отражены в таблице 1.

Как видно по результатам, представленным в таблице 1, средние показатели на каждом этапе творческой мыслительной деятельности студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического уровня различаются. Рассмотрим, каковы показатели творческого мышления студентов при индивидуальном решении учебных задач теоретического уровня.

При решении учебной задачи "Принятие или постановка цели" студенты демонстрируют наивысшие показатели беглости, оригинальности и продуктивности творческого мышления (соответственно,  $M_0=3,26$ ;  $M_0=1,42$ ;  $M_n=4,35$ ).

Средние результаты особенностей творческого мышления беглости, оригинальности и продуктивности студенты демонстрируют при решении учебных задач "Анализ цели и условий" (соответственно,  $M_0=2,8$ ;  $M_0=0,9$ ;  $M_n=3,74$ ), "Планирование и выработка гипотез" (соответственно,  $M_0=2,16$ ;  $M_0=0,7$ ;  $M_n=2,86$ ) и "Решение" (соответственно,  $M_0=1,42$ ;  $M_0=0,46$ ;  $M_n=1,88$ ).

Низкие показатели беглости, оригинальности и продуктивности (соответственно,  $M_0=0,58$ ;  $M_0=0,31$ ;  $M_n=0,85$ ) студенты имеют при решении учебной задачи "Оценка".

Показатели творческого мышления студентов при совместном решении учебных задач теоретического уровня, представленные в таблице 1, имеют отличительные особенности. Наивысшие показатели беглости, оригинальности и продуктивности, как и при индивидуальной работе, студенты показывают при совместном решении учебной задачи "Принятие или постановка цели" (соответственно,  $M_0=4$ ;  $M_0=1,76$ ;  $M_n=5,76$ ).

Особенности творческого мышления беглости, оригинальности и продуктивности студенты демонстрируют средние ре-

зультаты при решении учебных задач "Анализ цели и условий" (соответственно,  $M_0=3,41$ ;  $M_0=1,43$ ;  $M_n=4,84$ ), "Планирование и выработка гипотез" (соответственно,  $M_0=2,81$ ;  $M_0=1,22$ ;  $M_n=4,03$ ) и "Решение" (соответственно,  $M_0=2,03$ ;  $M_0=0,81$ ;  $M_n=2,84$ ). При индивидуальной работе показатели творческого мышления студентов являются также средними результатами.

При решении учебной задачи "Оценка" студенты имеют низкие показатели беглости, оригинальности и продуктивности (соответственно,  $M_0=1,05$ ;  $M_0=0,68$ ;  $M_n=1,73$ ), как и при индивидуальных условиях работы.

Таблица 2

Показатели творческого мышления студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач практического уровня (n=60)

Типы учебных задач	Характеристики творческого мышления	При индивидуальном решении учебных задач		При совместном решении учебных задач		t-критерий Стьюдента
		М	σ	М	σ	
«Принятие или постановка цели»	Беглость	3,93	1,46	4,87	1,98	2,957**
	Оригинальность	1,52	1,82	2,27	1,23	2,654**
	Продуктивность	5,45	3,16	7,13	2,87	3,065**
«Анализ цели и условий»	Беглость	3,98	1,99	4,67	1,84	2,038*
	Оригинальность	1,57	1,82	2,47	1,25	3,168**
	Продуктивность	5,55	3,67	7,13	2,85	2,648**
«Планирование и выработка гипотез»	Беглость	2,6	1,7	3,73	2,08	3,282**
	Оригинальность	0,88	1,14	1,50	1,17	2,945**
	Продуктивность	3,48	2,65	5,23	3,11	3,333**
«Решение»	Беглость	2,35	1,38	3,43	1,91	3,590***
	Оригинальность	0,73	1,18	1,33	1,06	2,750**
	Продуктивность	3,08	2,29	4,77	2,79	3,630***
«Оценка»	Беглость	1,8	1,48	2,70	1,56	3,258**
	Оригинальность	0,55	1,08	1,13	1,07	2,936**
	Продуктивность	2,35	2,32	3,83	2,35	3,494***
Средний показатель ТМ		2,65	1,94	3,75	1,94	3,05

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Иерархия продуктивности творческого мышления при индивидуальном и совместном решении различного типа учебных задач теоретического уровня, представленная в таблице 1, выражена в одинаковой степени. Студенты при индивидуальном и при совместном решении учебной задачи "Принятия или постановка цели" демонстрируют высокую продуктивность творческого мышления, а низкую продуктивность - при решении учебной задачи "Оценка".

Для проверки значимости различий показателей творческого мышления студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического уровня был использован метод математической статистики t-критерий Стьюдента.

Различия показателей беглости, оригинальности и продуктивности студентов между индивидуальным и совместным решением учебных задач теоретического уровня "Принятие или постановка цели" ( $t_0=3,336$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,858$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,230$ ,  $p < 0,01$ ), "Анализ цели и условий" ( $t_0=3,558$ ,  $p < 0,001$ ;  $t_0=2,696$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,526$ ,  $p < 0,001$ ), "Планирование и выработка гипотез" ( $t_0=3,133$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,674$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,218$ ,  $p < 0,01$ ), "Решение" ( $t_0=3,226$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,892$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,483$ ,  $p < 0,001$ ) и "Оценка" ( $t_0=3,380$ ,  $p < 0,001$ ;  $t_0=2,826$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,247$ ,  $p < 0,01$ ), являются достоверными.

Наибольшие различия показателя беглости на этапе "Анализ целей и условий" ( $p < 0,001$ ) и "Оценка" ( $p < 0,001$ ), а наименьшие различия - на этапе "Планирование и выработка гипотез" ( $p < 0,01$ ). Ярко выраженные различия показателя ориги-

нальности студентов на этапе "Решения" ( $p < 0,01$ ), а наименее выраженные - на этапе "Планирование и выработка гипотез" ( $p < 0,01$ ). Наиболее выражены различия показателя продуктивности на этапе "Анализ целей и условий" ( $p < 0,001$ ), а наименее выражены различия - на этапе "Планирование и выработка гипотез" ( $p < 0,01$ ).

Полученные в эксперименте результаты свидетельствуют о том, что показатели беглости, оригинальности и продуктивности при совместном решении учебных задач теоретического уровня выше, чем при индивидуальном решении. Следовательно, при совместном решении учебных задач теоретического уровня повышается продуктивность творческого мышления студентов по сравнению с индивидуальным решением.

Количественные показатели беглости, оригинальности и продуктивности студентов 2 группы (3-4 курс) при индивидуальном и совместном решении учебных задач практического уровня представлены в таблице 2.

При индивидуальном решении студенты показывают наиболее высокие показатели беглости, оригинальности и продуктивности при решении учебных задач "Принятие или постановка цели" (соответственно,  $M_0=3,93$ ;  $M_0=1,52$ ;  $M_n=5,45$ ) и "Анализ цели и условий" (соответственно,  $M_0=3,98$ ;  $M_0=1,57$ ;  $M_n=5,50$ ).

Средние результаты беглости, оригинальности и продуктивности студенты демонстрируют при решении учебных задач "Планирование и выработка гипотез" (соответственно,  $M_0=2,6$ ;  $M_0=0,88$ ;  $M_n=4,48$ ) и "Решение" (соответственно,  $M_0=2,35$ ;  $M_0=0,73$ ;  $M_n=3,08$ ).

Низкие показатели беглости, оригинальности и продуктивности (соответственно  $M_0=1,8$ ;  $M_0=0,55$ ;  $M_n=2,35$ ) студенты имеют при решении учебной задачи "Оценка".

При совместном решении учебных задач практического уровня показатели беглости, оригинальности и продуктивности студентов, представленные в таблице 2, имеют отличительные особенности. Студенты показывают при совместном решении учебной задачи практического уровня "Принятие или постановка цели" (соответственно,  $M_0=4,87$ ;  $M_0=2,27$ ;  $M_n=7,13$ ) высокие показатели беглости, оригинальности и продуктивности, как и при индивидуальной работе. Высокие показатели продуктивности студенты демонстрируют так же при решении учебной задачи "Анализ целей и условий" ( $M_n=7,13$ ).

Средние результаты беглости, оригинальности и продуктивности студенты демонстрируют при решении учебных задач практического уровня "Анализ цели и условий" (соответственно,  $M_0=4,67$ ;  $M_0=2,47$ ), "Планирование и выработка гипотез" (соответственно,  $M_0=3,73$ ;  $M_0=1,5$ ;  $M_n=5,23$ ) и "Решение" (соответственно,  $M_0=3,43$ ;  $M_0=1,33$ ;  $M_n=4,77$ ). При индивидуальной работе особенности творческого мышления являются также средними результатами, кроме показателей при решении учебной задачи "Анализ цели и условий" (высокие показатели творческого мышления).

Студенты имеют низкие показатели беглости, оригинальности и продуктивности (соответственно,  $M_0=2,7$ ;  $M_0=1,13$ ;  $M_n=3,83$ ) при решении учебной задачи практического уровня "Оценка", как и при индивидуальных условиях работы.

Продуктивность творческого мышления студентов, представленная в таблице 2, при индивидуальном и совместном решении различного типа учебных задач практического уровня имеет существенные отличия. При индивидуальной работе студенты демонстрируют продуктивность творческого мышления в большей степени при решении учебной задачи "Анализ целей и условий", а при совместном решении - учебные задачи "Принятие или постановка цели" и "Анализ целей и условий". Однако студенты показывают низкую продуктивность творческого мышления при индивидуальном и совместном решении учебной задачи "Оценка".

Значимые корреляционные связи между беглостью и оригинальностью студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического уровня ( $n=74$ ,  $r$ -Пирсон)

Таблица 3

Типы учебных задач	Характеристики творческого мышления	При индивидуальном решении учебных задач	При совместном решении учебных задач
«Принятие или постановка цели»	Беглость	0,877***	0,787***
	Оригинальность		
«Анализ цели и условий»	Беглость	0,686***	0,645***
	Оригинальность		
«Планирование и выработка гипотез»	Беглость	0,750***	0,646***
	Оригинальность		
«Решение»	Беглость	0,690***	0,461**
	Оригинальность		
«Оценка»	Беглость	0,875***	0,794***
	Оригинальность		

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

Для проверки достоверности различий показателей творческого мышления студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач практического уровня был использован метод математической статистики  $t$ -критерий Стьюдента.

Полученные результаты доказали, что показатели творческого мышления студентов между индивидуальным и совместным решением учебных задач практического уровня "Принятие или постановка цели" ( $t_0=2,957$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,654$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,065$ ,  $p < 0,01$ ), "Анализ цели и условий" ( $t_0=2,038$ ,  $p < 0,05$ ;  $t_n=3,168$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,648$ ,  $p < 0,01$ ), "Планирование и выработка гипотез" ( $t_0=3,282$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,945$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,333$ ,  $p < 0,01$ ), "Решение" ( $t_0=3,590$ ,  $p < 0,001$ ;  $t_0=2,750$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,630$ ,  $p < 0,001$ ) и "Оценка" ( $t_0=3,258$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_0=2,936$ ,  $p < 0,01$ ;  $t_n=3,494$ ,  $p < 0,001$ ) достоверны, значимы (таблица 2).

Наиболее выражены различия показателя беглости на этапе "Решение" ( $p < 0,001$ ), а наименее выражены различия - на этапе "Анализ цели и условий" ( $p < 0,05$ ). Наибольшие различия показателя оригинальности на этапе "Анализ цели и условий" ( $p < 0,01$ ), а наименьшие различия - на этапе "Принятие или постановка цели" ( $p < 0,01$ ). Ярко выраженные различия показателя продуктивности студентов на этапе "Оценка" ( $p < 0,001$ ), а наименее выраженные - на этапе "Анализ целей и условий" ( $p < 0,01$ ).

Итак, полученные данные и проведенный статистический анализ результатов свидетельствует о том, что показатели творческого мышления студентов при совместном (диалогическом) решении учебных задач практического уровня выше, чем при индивидуальном решении. Следовательно, при совместном решении учебных задач практического уровня повышается продуктивность творческого мышления студентов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что показатели оригинальности зависят от показателей беглости на каждом этапе творческой мыслительной деятельности студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического и практического уровня (таблица 1 и 2). С целью более глубокого и полного понимания особенностей взаимосвязи беглости и оригинальности был применен параметрический метод корреляционного анализа  $r$ -Пирсона. Результаты корреляционного анализа между беглостью и оригинальностью при решении учебных задач теоретического уровня показывают, что корреляционные связи являются статистически значимыми на 1% и 10% уровне (таблица 3).

Ярко выраженные взаимосвязи между показателями беглости и оригинальности студентов при индивидуальном решении учебных задач "Принятие и постановка цели" ( $r=0,877$ ;  $p < 0,001$ ) и "Оценка" ( $r=0,875$ ;  $p < 0,001$ ), а наименее выраженные - при решении учебной задачи "Анализ цели и условий" ( $r=0,686$ ;  $p < 0,001$ ).



Таблица 4

Значимые корреляционные связи между беглостью и оригинальностью студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач практического уровня (n=60, r-Пирсон)

Типы учебных задач	Характеристики творческого мышления	При индивидуальном решении учебных задач	При совместном решении учебных задач
«Принятие или постановка цели»	Беглость	0,856***	0,582***
	Оригинальность		
«Анализ цели и условий»	Беглость	0,862***	0,682***
	Оригинальность		
«Планирование и выработка гипотез»	Беглость	0,730***	0,823***
	Оригинальность		
«Решение»	Беглость	0,613***	0,744***
	Оригинальность		
«Оценка»	Беглость	0,631***	0,581***
	Оригинальность		

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ ; \*\*\* -  $p < 0,001$ .

При совместном решении учебных задач теоретического уровня были получены значимые положительные связи при решении студентами учебных задач "Принятие и постановка цели" ( $r=0,787$ ;  $p<0,001$ ), "Анализ цели и условий" ( $r=0,645$ ;  $p<0,001$ ), "Планирование и выработку гипотез" ( $r=0,646$ ;  $p<0,001$ ), "Решение" ( $r=0,461$ ;  $p<0,01$ ) и "Оценка" ( $r=0,794$ ;  $p<0,001$ ).

Наиболее значимые корреляционные связи между показателями творческого мышления студентов представляла студентами при решении учебной задачи "Оценка" ( $p<0,001$ ), а наименее значимые корреляционные связи - при решении учебной задачи "Решение" ( $p<0,01$ ).

Характер взаимосвязей между беглостью и оригинальностью студентов при индивидуальном и совместном решении учебных задач практического уровня, выявленных в эксперименте с помощью метода корреляционного анализа r-Пирсона, свидетельствуют о прямой (положительной) взаимосвязи между показателями творческого мышления. Полученные корреляционные связи являются статистически значимыми на 10% уровне (таблица 4).

Ярко выраженные взаимосвязи между показателями беглости и оригинальности студентов при индивидуальном решении учебной задачи "Анализ цели и условий" ( $r=0,862$ ,  $p<0,001$ ), а наименее выраженные - при решении учебной задачи "Решение" ( $r=0,613$ ,  $p<0,001$ ).

Наиболее значимые корреляционные связи между показателями творческого мышления студентов при совместной работе представлена при решении учебной задачи "Планирование и выработку гипотез" ( $r=0,823$ ,  $p<0,001$ ), а наименее значимые корреляционные связи - при решении учебных задач "Принятие и постановка цели" ( $r=0,582$ ,  $p<0,001$ ) и "Оценка" ( $r=0,581$ ,  $p<0,001$ ).

Обсуждая полученные результаты, можно провести аналогию с данными исследования Туник Е.Е., в котором установлены взаимные корреляции между показателями беглости и оригинальности мышления отдельных субтестов [6]. Полученные результаты позволяют нам сделать вывод о том, что в процессе учебной деятельности необходимо создавать учебные ситуации, в которых от студента требовалось бы формулировать как можно больше ответов. Необходимо учесть, что на первом этапе может быть наибольшее количество ответов, затем они начинают поступать все реже, хотя именно эти последние ответы чаще оказываются наиболее оригинальными. С. Парнс обнаружил, что вторая половина ответов содержит на 78% больше ценных творческих идей, чем первая их половина. Поэтому в учебном процессе не следуют форсировать стадии выдвижения идей.

При индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического и практического уровня на каждом этапе творческой мыслительной деятельности прослеживается неко-

торая тенденция, связанная с неравномерным проявлением продуктивности творческого мышления студентов. Неравномерность продуктивности решения различных типов задач отражает стихийность и недостатки в использовании некоторых типов учебных задач в учебно-профессиональной деятельности студентов. Высокая продуктивность решения учебных задач "Принятие или постановка цели" и "Анализ цели и условий", отчасти, обусловлено требованиями программ к формированию у студентов знаний, умений и навыков. Для их приобретения и закрепления необходимы разнообразные мыслительные действия - *целесообразные, аналитические, сравнительные и обобщающие учебные действия*.

Наиболее частое использование в учебном процессе задач данного типа, отчасти, объясняется достаточно распространенными представлениями о творчестве как о создании нового (для субъекта) продукта, результата, а не как о формировании новообразований по ходу всего процесса мышления, на различных его этапах. Вследствие этого наименее частое использование занимают типы учебных задач "Планирование и выработка гипотез", "Решение" и "Оценка", осуществляемые на основе *планирующих, воссоздающих, преобразующих и оценочных действий*.

Организация учебных действий, установление соотношения репродуктивных и продуктивных действий при решении разнообразных типов учебных задач в целом оказывается зависимой, главным образом, от преподавателя, от его собственного творческого подхода к проведению занятий, ибо никаких регламентирующих установок практически не существует. Общеобразовательная программа для студентов содержит перечень конкретных знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть студенты в процессе изучения того или иного предмета. В отношении развития творческих способностей студентов не определены конкретные рекомендации, нет и критериев оценки развития у студентов творческого мышления.

В исследованиях Э.Д. Телегиной указывается, "организация учебной деятельности в соответствии с закономерностями и психологической структурой творческого акта означает, что обучение должно быть ориентировано не только на формирование адекватной мотивации, но самое главное, оно должно быть ориентировано на включение в учебную деятельность всех основных компонентов, составляющих структуру творческого мышления: самостоятельную постановку целей и проблем, выдвижение гипотез, составление планов, оценку этих гипотез и планов, выбор из них оптимальных и отказ остальных, принятие решений" [7].

Таким образом, выявленное нами соотношение продуктивности решения различных типов учебных задач студентами не отражает научно-обоснованные критерии представленности в учебном процессе тех или иных видов учебных задач, а скорее является следствием того, что в учебно-профессиональной деятельности студентов не учитываются особенности и структура творческого мыслительного акта.

Полученные в эксперименте результаты позволили сделать нижеследующие выводы.

1. Показатели беглости и оригинальности студентов на каждом этапе творческой мыслительной деятельности при совместном решении учебных задач теоретического и практического уровня выше, чем при индивидуальной работе.

2. Результаты нашего исследования позволили нам представить иерархию продуктивности творческого мышления при индивидуальном и совместном решении различного типа учебных задач. В учебной деятельности студенты имеют опыт решения задачи теоретического и практического уровня "Принятие или постановка цели", а также опыт решения учебной задачи прак-

тического уровня "Анализ цели и условий". Однако учебная задача теоретического и практического уровня "Оценка" используются в учебном процессе частично.

3. Установлена прямая (положительная) взаимосвязь между показателями беглости и оригинальности при индивидуальном и совместном решении учебных задач теоретического и прак-

тического уровня. Повысить продуктивность творческого мышления студентов возможно при создании в учебном процессе учебной ситуации, в которой от студента требовалось бы формулировать как можно больше ответов, так как последние идеи оказываются наиболее оригинальными.

Библиографический список

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. - М., 1996.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. - М., 2002.
3. Пономарёв, Я.А. Психология творчества и педагогика. - М., 1976.
4. Тихомиров, О.К. Психология мышления. - М., 2002.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977.
6. Туник, Е.Е. Креативные тесты (адаптированный вариант). - СПб., 2002.
7. Телегина, Э.Д. Репродуктивные и продуктивные компоненты мышления в педагогической деятельности // Мышление и общение в практической деятельности. - Ярославль, 1992.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378

*Н.Ю. Кийкова, доц. ЮУрГУ, канд. пед. наук, доц., Челябинск, E-mail: kig@ifsusu.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье на основе анализа современных требований к системе экономического образования выявлены актуальные доминанты в развитии профессиональной культуры будущих менеджеров, высказана необходимость использования культурного наследия математики. Общепсихологические и психолого-педагогические предпосылки рассмотрения проблемы позволили сформулировать авторское понятие ключевой дефиниции "математическая культура будущего менеджера".

**Ключевые слова:** профессиональная культура, менеджер, математическая культура.

Современное геополитическое, экономико-технологическое и социально-культурное развитие страны связано с развитием человеческих способностей и возможностей, то есть во многом определяется состоянием системы образования. В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы объявлено, что именно в этой сфере находится источник обеспечения устойчивого экономического роста страны в средне- и долгосрочной перспективе. Таким образом, перед системой российского экономического образования выдвигаются современные требования:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии; распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня [1];

- обеспечение подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, в условиях развития новых наукоемких технологий способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности; принимающих ответственные решения в ситуации выбора, прогнозирующих их возможные последствия, обладающих развитым чувством ответственности за судьбу страны [2];

- интенсивное, опережающее развитие образования молодежи, составляющих в развитых странах 70-80 процентов национального богатства [3].

Анализ современных требований, стоящих перед системой экономического образования, позволяет сделать вывод о том, что актуальными доминантами в процессе формирования и развития специалистов в области экономики являются интеллектуальный, мировоззренческий и инновационный компонент, составляющие культурологический фундамент системы образования. Особого внимания заслуживает подготовка управленческого звена - менеджеров, от гибкости мышления и профессиональной культуры которых зависит состояние экономики, социальной и других сфер жизни людей.

Рассмотрение исследований, посвященных изучению содержательных характеристик профессиональной культуры менеджеров, отражает взгляд на профессиональное развитие челове-

ка как на процесс изменения общей культуры личности, либо как процесс развития личности, который ориентирован на высокий уровень профессионализма и профессиональных достижений (табл. 1).

Отметим, что профессиональная культура менеджеров рассматривается как структура, что свидетельствует о глубоком исследовании проблемы. Однако анализ содержания структур свидетельствует об осмыслении профессиональной культуры в основном, как компетентности, образованности, грамотности, то есть рассмотрении профессиональной культуры в рамках компетентностного подхода. В структуре профессиональной культуры менеджеров не рассматривается мировоззренческий и инновационный компонент, как составляющие "ядро" их профессиональной культуры.

Возможно, выявленные доминанты в подготовке менеджеров, являлись предметом самостоятельных исследований? Действительно, изучение диссертаций, посвященных освоению различных особенностей профессиональной культуры менеджеров, указывает, что наряду с экономико-технологическими аспектами управления большое внимание уделяется мировоззренческой линии - ценностным, социально-прикладным, эмоционально-нравственным сторонам деятельности менеджеров, связанных с личностной культурой. Интеллектуальная линия нашла меньшее отражение в исследовании культуры принятия и генерирования управленческих решений, изучении проблем предпринимательского мышления. Лишь отдельные исследования направлены на реализацию инновационной линии в развитии профессиональной культуры менеджеров (табл. 2).

Сложившееся противоречие между необходимостью развития интеллектуальной и инновационной подготовкой менеджеров и не в полной мере реализованным научно-педагогическим обеспечением этого процесса позволяет сформулировать научную проблему, которая заключается в поиске путей реализации интеллектуальной, инновационной и мировоззренческой доминанты в развитии профессиональной культуры менеджеров.

Одним из путей решения обозначенной проблемы является использование культурного наследия математики. Математика - одна из фундаментальных наук, благодаря методологии, систем-

Таблица 1

## Содержание понятия "профессиональная культура менеджеров" в литературе

№	Понятие	Компоненты содержания
1	Профессиональная культура государственного и муниципального служащего – культура личности субъекта-носителя определенных знаний, способностей, традиций, норм деятельности [4]	– когнитивный, – ценностный, – операционный
2	Профессиональная культура менеджера – качественная характеристика его профессиональной компетентности. Она определяет приоритетные способы профессиональной деятельности, отражает её гуманистическую направленность и проявляется во внутреннем (культура мышления, эмоциональная культура, культура рефлексии) и внешнем (культура общения, проявления эмоций, поведения, профессиональной деятельности, рефлексии) плане [5].	– когнитивный; – эмоциональный; – коммуникативный; – рефлексивный.
3	Информационно-профессиональная культура будущего менеджера – личностные качества, а также знания, умения и навыки осуществлять деятельность по руководству людьми в самых разнообразных организациях, добиваться поставленных целей, используя труд, профессиональное образование, интеллект, мотивы поведения других людей [5].	– когнитивный; – мотивационно-целевой; – коммуникативный.

Таблица 2

## Диссертации, затрагивающие актуальные доминанты в развитии менеджеров

Год	Тема диссертационного исследования	Ф.И.О. диссертанта
Мировоззренческая доминанта		
2003	Гуманитарно-управленческая культура руководителей промышленных предприятий в трансформирующемся обществе	Галлямова Л. Р.
2003	Формирование управленческой ценностной культуры в процессе подготовки руководящих кадров	Гудиев Л. Л.
2003	Технология формирования информационной культуры управленческой деятельности	Гайдаренко Л. В.
2004	Социокультурные основания современного управления	Малиев И. П.
2005	Акмеологические закономерности в интегративной системе развития профессионализма кадров управления	Сотникова Н. В.
2007	Профессионально педагогическая культура офицера в теоретическом и практическом опыте XX века	Петренко А. С.
2009	Развитие лидерских качеств будущих <b>менеджеров</b> в процессе профессиональной подготовки	Новикова С.А.
2009	Ценностные ориентации и социальные установки <b>менеджеров</b> в управлении персоналом организаций	Крылов В.А.
2009	Развитие эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров	Попова Н.В.
Инновационная доминанта		
2008	Формирование математической культуры будущих менеджеров в процессе обучения в вузе	Окунева О.А.
2009	Акмеориентированное саморазвитие управленца как фактор совершенствования его профессионализма	Мусохранов А. А.
2009	Формирование экономико-математической компетенции будущих менеджеров в вузе	Шунайлова С.А.
2010	Формирование дивергентного мышления будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе	Шеломенцева И.И.
Интеллектуальная доминанта		
2008	Управление развитием культуры принятия решений <b>менеджеров</b>	Богомолова А.В.
2008	Развитие предпринимательского мышления будущих <b>менеджеров</b> в образовательном процессе вузов	Михайленко Т.В.

ному характеру и универсальному языку которой развиваются другие науки, в том числе экономические. В основе всех новейших технологий лежит математика, математическое моделирование, вычислительный процесс. Вся современная наука: физика и химия, биология и экономика, лингвистика и социология не

только использует математические методы, но и строится по математическим законам. История показала, что, начиная с 90-х годов XX века, значительное число выпускников вузов, имеющих естественно-научное образование, достаточно успешно освоили новые виды деятельности в сфере менеджмента, эконо-

Таблица 3

## Анализ содержания понятия "математическая культура" в научной литературе

Ученые (время)	Трактовка понятия	Родовое понятие	Признаки родового понятия	Видовые признаки	Ведущие способы деятельности
1	2	3	4	5	6
<i>Учащиеся школ и специальных учебных заведений</i>					
Д.И. Икрамов (1985)	Система знаний, умений и навыков, органически входящих в фонд общей культуры учащихся и свободное оперирование ими в практической деятельности [6, с.19].	Общая культура	Система знаний, умений и навыков (ЗУН)	Свободное оперирование ЗУН в практической деятельности	Практические
В.Н. Худяков (2008)	Интегральное образование личности специалиста, которое соединяет в себе гуманистические ценности педагогического процесса, определяющие гуманистическую направленность математического состава педагогической деятельности и его смыслополагание, инвариантные профессионально-математические умения, отражающие технологию профессиональной деятельности и способствующие переводу её профессионально-математического состава на технологический уровень; индивидуально-творческий стиль профессиональной деятельности, раскрывающий индивидуальную концепцию смысла профессиональной деятельности и творческое воплощение её технологии [7, с. 100-102]	Образование	Гуманистические ценности педагогического процесса, инвариантные профессионально-математические умения, индивидуально-творческий стиль профессиональной деятельности	Гуманистическая направленность деятельности, отражение технологии профессиональной деятельности, индивидуальная концепция смысла профессиональной деятельности и её творческое воплощение	Аксиологические
<i>Студенты университетов</i>					
З.С. Акманова (2005)	Сложное, динамичное качество личности, характеризующее готовность и способность студента приобретать, использовать и совершенствовать математические знания, умения и навыки в профессиональной деятельности [6].	Качество личности	Готовность и способность приобретать, использовать и совершенствовать ЗУН	Совершенствование математических ЗУН в профессиональной деятельности	Формирующие
Т.Г. Захарова (2005)	Сложная генетически и социально детерминированная система, неотъемлемая от общечеловеческой культуры, интегративное личностное образование квалифицированного специалиста, которое характеризуется наличием у него достаточного запаса математических знаний, убеждений, навыков и норм деятельности, поведения в совокупности [8, с. 15].	Общечеловеческая культура	Сложная генетически и социально детерминированная система	Достаточный запас математических знаний, убеждений, навыков и норм деятельности, поведения в совокупности	Социальные
<i>Студенты экономических специальностей</i>					
Г.М. Булдык (1997)	Сформированная система математических знаний и навыков, и умения использовать их в разных условиях профессиональной деятельности в соответствии с целями и задачами [9]	Система ЗУН	Математические ЗУН	Использование ЗУН в профессиональной деятельности в соответствии с целями и задачами	Прикладные

О.Н. Пустобаева (2007)	Интегрированный результат развития личности, состоящей из личностной направленности, фундаментальных знаний, профессиональной направленности и информационных навыков, позволяющих судить о готовности к адекватному использованию математических моделей и методов в профессиональной деятельности	Результат развития личности	Интегрированный (личностная и профессиональная направленность, фундаментальные знания, информационные навыки)	Готовность к адекватному использованию математических моделей и методов в профессиональной деятельности	Прикладные
О.А. Окунева (2008)	Математическая культура будущего менеджера – это сформированная система математических знаний и навыков, и умение использовать их в различных условиях профессиональной деятельности [10].	Система ЗУН	Математические ЗУН	Использование ЗУН в профессиональной деятельности	Прикладные
<i>Студенты педагогических специальностей</i>					
О.В. Артебякина	Интегративный результат взаимодействия культур, отражающих различные аспекты математического развития: знаниевая, самообразовательная, языковая [6]	Результат взаимодействия культур	Знаниевое, самообразовательное, языковое развитие	Плоскость развития – математика	Речевое развитие
<i>Студенты технических институтов</i>					
З.Ф. Зарипова (2004)	Совокупность теоретических и практических достижений, которые отражают уровень развития общества и человека в области математики и воплощаются в результатах профессиональной деятельности, прежде всего, высоком уровне проникновения в суть проблемы, решаемой математическими методами [11, с. 19]	Теоретические и практические достижения общества и человека	Высокий уровень проникновения в суть проблемы в области математики	Воплощаются в результатах профессиональной деятельности, решаемой математическими методами	Прикладные
С.А. Розанова (2003)	Выработанная система знаний, умений и навыков, позволяющая использовать их в (быстро меняющихся условиях) профессиональной и общественно-политической деятельности, повышающая духовно-нравственный потенциал и уровень развития интеллекта личности [12, с. 67]	Система ЗУН	Повышение духовно-нравственного потенциала и уровня развития интеллекта	Используются в профессиональной и общественно-политической деятельности	Исследовательские
И.И. Кулешова (2003)	Аспект профессиональной культуры, который дает основу для полного раскрытия творческого потенциала; степень совершенства математической подготовки обучаемого, мера и способ реализации сущностных сил личности в процессе учебной деятельности [13, с. 25-26].	Профессиональная культура	Творчество, мера и способ реализации сущностных сил личности в процессе учебной деятельности	Степень математической подготовки обучаемого, способы самореализации в процессе учебной деятельности	Самореализация личности
Г.Г. Битнер (2005)	Специфическое образование интегрального характера, включающее опыт математической деятельности, систему знаний, умений и навыков, развитые умения логического и алгоритмического мышления, творческие умения, умение самостоятельного приобретения знаний, обеспечивающие профессиональное развитие специалиста [14, с. 65-66]	Специфическое образование	Интегральный характер (опыт математической деятельности, система ЗУН)	Логическое и алгоритмическое мышление, творческие умения, самостоятельное приобретение знаний, обеспечивающие развитие	Формирующие
Е.Н. Рассоха (2005)	Личностное качество, представляющее совокупность базовых компонентов: математические знания и умения, математический язык, математическое мышление, профессиональное самообразование (математическое) [15, с. 34]	Личностное качество	ЗУН, математический язык, математическое мышление, самообразование	Профессиональное математическое самообразование	Самообразование Речевое развитие

мики и банковского дела. Это связано с тем, что сфера математического образования в большей степени, чем другие сферы требует интеллект, гибкостью и нестандартностью мышления.

На инновационный характер математической деятельности указывали Архимед, Д. Пойа и другие, утверждая, что одной из сторон математики является её доказательность, другой - возможность выдвигать идеи. Он считал, что доказательство открывается с помощью рассуждения, догадки и призывает: "Давайте учить догадываться!". Идея доказательства, на которой основана вся математическая наука - одна из самых нравственных и демократических идей. Математически культурными людьми, понимающими, что такое доказательство, невозможно манипулировать (И.Ф. Шарыгин). Таким образом, возможности математики значительны в реализации не только интеллектуальной и инновационной, но и мировоззренческой доминанты.

Рассмотрение проблемы развития математической культуры будущих менеджеров является важной педагогической проблемой, для решения которой существуют определенные предпосылки. Общеметодологические предпосылки связаны с рассмотрением:

1) сущности содержания понятия "культура" и механизмов её развития в трудах философов (К.А. Абульханова-Славская, А.И. Арнольдов, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, Л.Н. Каган, Э.С. Маркарян, М.К. Мамардашвили, А.И. Громов, Ю.И. Ефимов, Э.В. Соколов, В.Б. Чурбанов, О.В. Ханова и других); психологов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и другие); педагогов (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, М.Л. Левицкий, В.К. Розов, Б.П. Шемякин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.);

2) особенностей формирования профессиональной подготовки будущих экономистов (М.Е. Бершадский, М.И. Махмутов, В.А. Новиков, Ю.С. Тюнников и другие);

3) специфики математической культуры специалистов и проблем профессиональной направленности математического образования (Г.М. Булдык, В.А. Герлингер, В.А. Далингер, Д.И. Икрамов, Г.А. Луканкин, С.А. Розанова, В.Н. Худяков и др.).

Психолого-педагогические предпосылки включают разные точки зрения на исследуемую проблему:

- рассмотрено содержание понятия математическая культура учащихся школ и специальных учебных заведений (Д.И. Икрамов, В.Н. Худяков), студентов университета (З.С. Акманова,

Т.Г. Захарова), студентов экономических специальностей (Г.М. Булдык, О.Н. Пустобаева), студентов педагогических специальностей (О.В. Артебякина), студентов технических институтов (З.Ф. Зарипова, С.А. Розанова, И.И. Кулешова, Е.Н. Рассоха);

- обосновано определение математической культуры обучающихся как системы знаний, умений и навыков; специфического образования личности; интегрированного результата развития личности через ближайшие родовые понятия: общечеловеческая культура, профессиональная культура, качество личности;

- имеющееся понятие "математическая культура будущих менеджеров" (О.А. Окунева) является слишком широким и может применяться к студентам различных специальностей; среди ведущих способов деятельности менеджеров в процессе освоения инструментария математики отражены лишь прикладные, хотя в определениях, касающихся развития обучаемых, представлен более широкий спектр - аксиологические, социальные, исследовательские, формирующие, практические, способы речевого развития, самореализации, отражающие основные функциональные обязанности, которые должен выполнять не только специалист указанной направленности, но и менеджер (табл. 3).

Ретроспективный анализ различных точек зрения ученых на содержание понятия "математическая культура обучающихся" подтверждает высказывание о значительных возможностях математики в развитии мировоззренческой, интеллектуальной и инновационной доминанты профессиональной культуры менеджера и позволяет выработать авторское понятие ключевой дефиниции "математическая культура будущего менеджера".

Математическая культура будущего менеджера - личностное новообразование, представляющее единство ценностей, отношений, видов и форм результативного управления деятельностью организации на основе понятийного, методологического и прогностического аппарата математики, обеспечивающее человеку и его коллегам ускорение качественного роста, закрепление новых достижений и подготовку к новому росту в мировоззренческой, интеллектуальной и инновационной сфере.

Перспективными направлениями в решении обнаруженной проблемы являются вопросы обновления методологии развития математической культуры будущих менеджеров; поиск концептуального обоснования и научно-технологического обеспечения исследуемого процесса.

#### Библиографический список

1. Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: Федеральный закон от 22.08.1996 N125-ФЗ (ред. от 21.12.2009) // КонсультантПлюс.
2. Постановления Правительства РФ. О национальной доктрине образования в Российской Федерации: постановление от 04.10.2000 N 751 // КонсультантПлюс.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: утв. распоряжением №1756-Р (п.2) от 29.12.2001г. / Правительство РФ. - М.: Академия, 2002.
4. Алиева, С.В. Профессиональная культура государственных и муниципальных служащих: состояние и условия инновационной трансформации (на материалах Южного федерального округа): автореф. дис. ... д-ра соц. наук. - Ростов-н/Д, 2007 г.
5. Войтальянова, Я.И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. - Чита, 2007.
6. Акманова, З.С. Развитие математической культуры студентов университета в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. - Магнитогорск, 2005.
7. Худяков, В.Н. Педагогические технологии формирования и развития математической культуры у учащихся средних специальных учебных заведений: моногр. - Челябинск: Изд-во РЕКПОЛ, 2008.
8. Захарова, Т.Г. Формирование математической культуры студентов в условиях профессиональной подготовки студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2005.
9. Булдык, Г.М. Формирование математической культуры экономиста в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. - Минск, 1997.
10. Окунева, О.А. Формирование математической культуры будущих менеджеров в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Астрахань, 2008.
11. Зарипова, З.Ф. Инвариантный подход к развитию математической культуры студентов - будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2004.
12. Розанова, С.А. Развитие математической культуры студентов технических университетов: дис. ... д-ра пед. наук. - Москва, 2003.
13. Кулешова, И.И. Формирование математической культуры студентов технических вузов на основе технологии модульного обучения: дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2003.
14. Битнер, Г.Г. Формирование математической культуры в системе подготовки инженеров-приборостроителей: дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 2005.
15. Рассоха, Е.Н. Развитие математической культуры студентов технических университетов: дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2003.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378. 02

*Е.В. Пшеничникова, ст. преп, АмГУ, г. Благовещенск, E-mail: 1960EV@mail.ru*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БАКАЛАВРОВ ЛЁГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Статья посвящена описанию результатов исследования влияния выявленных автором педагогических условий на становление профессионализма будущих бакалавров лёгкой промышленности. Для обоснования результатов исследования использованы методы математической статистики.

**Ключевые слова:** педагогические условия становления профессионализма, профессионально-рефлексивная обучающая среда, творческая включённость, показатели эффективности педагогического процесса, методы математической статистики, статистические критерии, статистически значимые изменения.

Обращаясь к созданию условий для становления профессионализма будущих бакалавров лёгкой промышленности, мы взяли за основу идею А. Эйнштейна о том, что развитие способности к независимому мышлению и суждению всегда должно быть главнее, чем приобретение отдельных знаний. Овладев основами изучаемого предмета и научившись мыслить независимо, будущий профессионал всегда найдет свой путь в жизни и скорее адаптируется к прогрессу и изменениям [1].

Одним из условий педагогического процесса становления профессионализма будущих бакалавров лёгкой промышленности, является *обеспечение профессионально-рефлексивной обучающей среды*, которая обращена к фундаментальной способности человека быть субъектом собственного действия, в основе которого лежит инициативное поведение, направленное на добывание нового знания в условиях, когда сама учебная задача не определена полностью и однозначно [2].

Проектируемый педагогический процесс предполагается построить таким образом, что деятельность будущего бакалавра, его опыт, мировоззрение, интересы и склонности будут учитываться при организации процесса обучения. Наиболее значимым для профессионально-личностного развития субъекта деятельности являются опыт самореализации, наращивание личностного творческого потенциала [3], что служит основанием для следующего педагогического условия - *обеспечение творческой включённости будущих бакалавров в образовательный процесс*, с целью развития творческих задатков и превращения их в творческие достижения.

В современных условиях модернизации образования успешность становления профессионализма будущих бакалавров обуславливается созданием современного *учебно-методического обеспечения процесса подготовки с учетом компетентностного подхода*, являясь третьим педагогическим условием, в основе которого лежит установление особых связей компетенций и путей их формирования с конкретным учебным курсом.

Итак, происходящий процесс реформирования образования высвечивает новое направление, которое представляется нам как погружение будущих бакалавров в профессионально-рефлексивную обучающую среду, их творческую включённость в образовательный процесс, обеспеченный качественно новыми современными учебно-методическими материалами.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования позволил выявить и включить в исследование эффективности проектируемого педагогического процесса следующие показатели: конкурентоспособность личности, направленность личности на созидательскую творческую деятельность, коммуникативно-лидерскую компетентность. Проведённый анализ литературы позволил нам выявить следующее: конкурентоспособность личности характеризуется: желанием к непрерывному саморазвитию (НС - 1), стремлением к непрерывному профессиональному росту (НПР - 2), независимостью (Нез - 3); направленность личности на созидательскую творческую деятельность - глубоким творческим интересом к делу (Тв.и. д. - 4), трудолюбием (Труд - 5), ответственностью (Отв. - 6); коммуникативно-лидерская компетентность - стремлением к лидерству

(СЛ - 7), стрессоустойчивостью (СтресУ - 8), умением убеждать (УУ - 9).

Реализация педагогических условий в нашем исследовании осуществляется в рамках спецкурса "Основы проектирования изделий на индивидуального потребителя", который преподаётся в экспериментальной группе. Объём выборки составляет 29 человек. В исследовании участвуют две группы: экспериментальная 14 человек и контрольная 15 человек, студенты направления подготовки технология изделий легкой промышленности. Первые замеры были произведены в конце второго курса перед вхождением в спецкурс, вторые замеры были произведены на этапе выхода из него, в конце четвёртого курса. Все замеры производились по 9-ти бальной порядковой шкале.

Согласно применяемым методикам диагностики показателей личностных качеств бакалавров нами принимаются дискретные значения (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9), которые не являются непрерывными и, следовательно, не подчиняются нормальному распределению. Для анализа дискретных величин использовались: частотное распределение показателей на отдельном этапе исследования; описательная статистика результатов измерения; непараметрический критерий согласия распределений Хи-квадрат для независимых выборок; непараметрический критерий Т-Вилкоксона для зависимых выборок.

Для проведения описательной статистики были выбраны такие числовые характеристики выборки как медиана и интерквартильный размах, среднее арифметическое, стандартное отклонение выборки, размах выборки. Производя сравнение числовых характеристик экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента (см. табл. 1), существенных различий между группами не выявлено, в результате было сделано предположение об отсутствии различий между эмпирическими распределениями в группах на начальном этапе эксперимента. Что позволяет нам рассматривать данную выборку как однородную.

Производя сравнение числовых характеристик экспериментальной и контрольной групп в конце эксперимента (табл. 2), видны их значительные отличия друг от друга.

Итак, по результатам описательной статистики нами было сделано предположение об отсутствии различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К на начальном этапе эксперимента и предположение о наличии различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К в конце эксперимента. Что стало основанием для выдвижения нулевой и альтернативной гипотез:

*Нулевая гипотеза  $H_0$  - предположение об отсутствии различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К на начальном этапе эксперимента.*

*Альтернативная гипотеза  $H_1$  - предположение о наличии различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К в конце эксперимента.*

Для подтверждения гипотез был использован непараметрический критерий  $\chi^2$ . В соответствии с таблицей [4] были определены критические значения  $\chi^2$  для уровней статистической значимости  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$  при числе степеней свободы равном 3, 4, 6.



Таблица 1

Описательная статистика - начальный этап эксперимента

Диагностируемые качества личности	Экспериментальная			Контрольная		
	$M \pm \sigma$	Me [25%;75%]	R [ $X_{\min}/\max$ ]	$M \pm \sigma$	Me [25%;75%]	R [ $X_{\min}/\max$ ]
НС1 (1)	$3,6 \pm 1,8$	3,5 [3; 4]	6 [1; 7]	$3,5 \pm 1,9$	4,0 [1; 5]	5 [1; 6]
НПР1 (2)	$4,6 \pm 2,1$	4,5 [3; 7]	6 [1; 7]	$3,9 \pm 2,1$	4,0 [2; 6]	6 [1; 7]
Нез1 (3)	$4,8 \pm 1,8$	5,0 [5; 6]	6 [1; 7]	$4,7 \pm 1,8$	5,0 [3; 6]	6 [1; 7]
Тв.и.д.1 (4)	$4,6 \pm 1,2$	5,0 [4; 6]	3 [3; 6]	$4,6 \pm 1,1$	5,0 [4; 6]	3 [3; 6]
Труд1 (5)	$5,5 \pm 0,7$	6,0 [5; 6]	2 [4; 6]	$4,7 \pm 1,8$	5,0 [3; 6]	6 [1; 7]
Отв1 (6)	$4,9 \pm 1,2$	4,5 [4; 6]	4 [3; 7]	$4,7 \pm 1,2$	4,0 [4; 6]	4 [3; 7]
СЛ1 (7)	$4,3 \pm 1,4$	4,0 [3; 6]	4 [2; 6]	$4,5 \pm 1,9$	4,0 [3; 6]	6 [1; 7]
СтрессУ1 (8)	$3,9 \pm 1,5$	4,5 [3; 5]	5 [1; 6]	$3,7 \pm 1,5$	4,0 [3; 5]	6 [1; 7]
УУ1 (9)	$4,6 \pm 1,2$	5,0 [4; 6]	3 [3; 6]	$4,7 \pm 1,3$	5,0 [4; 6]	4 [2; 6]

В соответствии с таблицей [4] определяются критические значения  $T_{кр}$  для  $n = 14$  и  $n = 15$ .

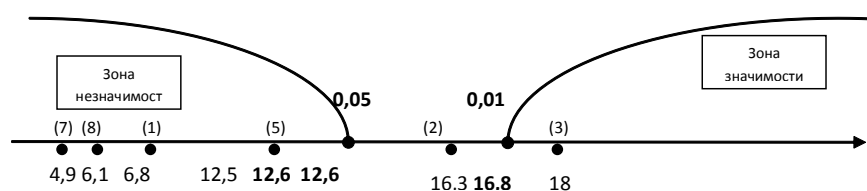
Особенность проводимого эксперимента заключается в том, что типичный сдвиг - положительный, а "нетипичный" - отрицательный и на уровне 5% -ной значимости сумма рангов таких сдвигов не может превышать числа 25 - для группы экспериментальной, и числа 30 - для группы контрольной. При уровне значимости в 1% не должна превышать 15-ти - для группы экспериментальной, и 19 -ти - для группы контрольной.

Таблица 2

Описательная статистика - конец эксперимента

Диагностируемые качества личности	Экспериментальная			Контрольная		
	$M \pm \sigma$	Me [25%;75%]	R [ $X_{\min}/\max$ ]	$M \pm \sigma$	Me [25%;75%]	R [ $X_{\min}/\max$ ]
НС2 (1)	$6,4 \pm 0,9$	6,0 [6; 7]	3 [5; 8]	$3,7 \pm 1,6$	3,0 [3; 4]	6 [2; 8]
НПР2 (2)	$6,9 \pm 1,2$	6,0 [6; 8]	3 [6; 9]	$4,5 \pm 1,8$	5,0 [3; 6]	6 [2; 8]
Нез2 (3)	$7,5 \pm 1,0$	8,0 [7; 8]	3 [6; 9]	$5,1 \pm 1,3$	5,0 [4; 5]	4 [4; 8]
Тв.и.д.2 (4)	$6,9 \pm 0,8$	7,0 [6; 7]	2 [6; 8]	$5,3 \pm 1,1$	6,0 [4; 6]	4 [3; 7]
Труд2 (5)	$7,6 \pm 1,2$	7,5 [7; 9]	3 [6; 9]	$6,6 \pm 1,2$	7,0 [6; 8]	4 [4; 8]
Отв2 (6)	$7,1 \pm 1,3$	6,5 [6; 9]	3 [6; 9]	$5,1 \pm 0,8$	5,0 [5; 6]	3 [3; 6]
СЛ2 (7)	$6,7 \pm 0,9$	6,5 [6; 7]	3 [6; 9]	$5,1 \pm 1,5$	5,0 [4; 6]	6 [2; 8]
СтрессУ2 (8)	$6,7 \pm 0,9$	7 [6; 7]	3 [5; 8]	$5,1 \pm 1,8$	5,0 [4; 6]	5 [3; 8]
УУ2 (9)	$7,0 \pm 1,0$	7,0 [6; 8]	3 [5; 9]	$6,1 \pm 1,5$	6,0 [5; 7]	5 [4; 9]

Анализ оси значимости (рисунок 3) показывает, что полученные величины  $T_{эм}$  для всех показателей попадают в зону значимости. Согласно данным таблицы 5 и рисунку 3, что позволяет утверждать, что изменения в экспериментальной группе не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону по интенсивности достоверно преобладает и для всех показателей принимается альтернативная гипотеза  $H_1$ .

Рис. 1. Ось значимости критерия  $\chi^2$  при  $\gamma = 6$ , начальный этап эксперимента

Таким образом, согласно таблице 3 и рисунку 1 принимается гипотеза  $H_0$  об отсутствии различий между эмпирическими распределениями на уровне значимости 0,01 в группах Э и К на начальном этапе эксперимента, для всех показателей кроме (3) - независимости. Для которого принимается гипотеза  $H_1$  о наличии различий между эмпирическими распределениями на уровне значимости 0,01 в группах Э и К на начальном этапе эксперимента.

По результатам описательной статистики нами было сделано предположение о наличии различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К в конце эксперимента. Наше предположение о наличии различий было подтверждено с помощью критерия  $\chi^2$ .

Таким образом, согласно таблице 4 и рисунку 2 для показателей: желание к непрерывному саморазвитию (1), стремление к непрерывному профессиональному росту (2), независимость (3), глубокий творческий интерес к делу (4), стремление к лидерству (7), принимается гипотеза  $H_1$  - о наличии различий в группах Э и К на уровне значимости 0,01. По показателю стрессоустойчивость (8) принимается гипотеза  $H_1$  - о наличии различий на уровне значимости 0,05. Для показателей трудолюбие (5), ответственность (6), умение убеждать (9), принимается гипотеза  $H_0$  об отсутствии различий.

Для оценки различий экспериментальных данных, полученных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, применяется критерий Т-Вилкоксона. Он дает возможность установить направленность изменений значения признака и их выраженность, при повторном измерении связанной, однородной выборки. Выявляет статистически значимую тенденцию в смещении (сдвиге) показателей. Если  $T_{эм}$  меньше или равен  $T_{кр}$ , сдвиг в типичную сторону по интенсивности достоверно не преобладает.

Критерий Т-Вилкоксона применялся в рамках нашего эксперимента для сравнения показателей, замеренных в экспериментальной и в контрольной группах, для проверки следующих гипотез:

- нулевая гипотеза  $H_0$  - предположение, что изменения случайны и сдвиг в положительную сторону статистически недостоверен, т.е. об отсутствии различий;

- альтернативная гипотеза  $H_1$  - предположение, что изменения не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону по интенсивности достоверно преобладает, т.е. о наличии различий.

Критерий Т-Вилкоксона основан на ранжировании абсолютных величин разности между двумя рядами выборочных значений, до эксперимента и после эксперимента и базируется на величине нетипичного сдвига, сумме сдвигов, получившаяся наименьшей.

Таблица 3  
Результаты расчёта числа степеней свободы и критерия  $\chi^2$ , начальный этап

Диагностируемые качества личности	НС1 (1)	НПР 1 (2)	Нез1 (3)	Тв.и. д.1 (4)	Труд 1 (5)	Отв 1 (6)	СЛ1 (7)	Стрес У1 (8)	УУ1 (9)
$\chi^2_{\text{эм.п.}}$	6,8	16,3	18	0,25	12,5	6,5	4,9	6,1	2,4
Число степ. своб. $\nu$	6	6	6	3	6	4	6	6	4
$\chi^2_{\text{кр.}} (\alpha=0,05)$	12,6	12,6	12,6	7,8	12,6	9,5	12,6	12,6	9,5
$\chi^2_{\text{кр.}} (\alpha=0,01)$	16,8	16,8	16,8	11,4	16,8	13,3	16,8	16,8	13,3

Таблица 4  
Результаты расчёта числа степеней свободы, критерия  $\chi^2$ , конечный этап

Диагностируемые качества личности	НС2 (1)	НПР2 (2)	Нез2 (3)	Тв.и.д.2 (4)	Труд2 (5)	Отв2 (6)	СЛ2 (7)	СтресУ2 (8)	УУ2 (9)
$\chi^2_{\text{эм.п.}}$	39	31	37,5	23,6	3,45	11	31,3	12,75	7,6
Число степ. своб. $\nu$	6	7	5	5	5	5	7	5	5
$\chi^2_{\text{табл.}} (\alpha=0,05)$	12,6	14	11	11	11	11	14	11	11
$\chi^2_{\text{табл.}} (\alpha=0,01)$	16,8	18,5	15	15	15	15	18,5	15	15

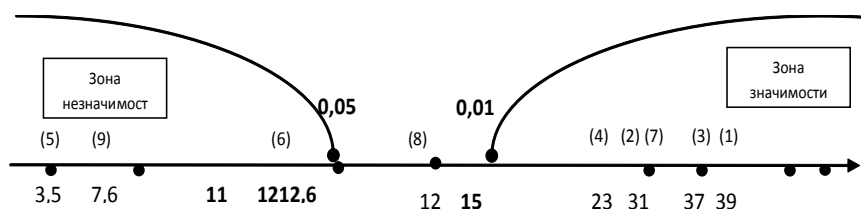


Рис. 2. Ось значимости критерия  $\chi^2$  при  $\nu = 5, 6, 7$  в конце эксперимента

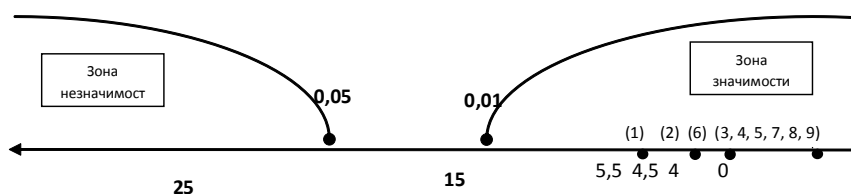


Рис. 3. Ось значимости критерия Т-Вилкоксона для экспериментальной группы

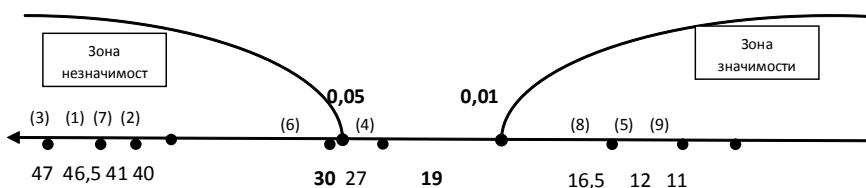


Рис. 4. Ось значимости критерия Т-Вилкоксона для контрольной группы

Таким образом, для контрольной группы согласно таблице 5 и рисунку 4 для показателей: желание к непрерывному саморазвитию (1), стремление к непрерывному профессиональному росту (2), независимость (3), глубокий творческий интерес к делу (4), ответственность (6), стремление к лидерству (7), принимается гипотеза  $H_0$  - свидетельствующая, что изменения случайны и сдвиг в положительную сторону статистически не достоверен. Для показателей: трудолюбие (5), стрессоустойчивость (8), умение убеждать (9), принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  - свидетельствующая, что изменения не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Применение критерия 2 позволяет нам сделать следующие выводы:

- на начальном этапе эксперимента статистически достоверна гипотеза  $H_0$  об отсутствии статистически значимых различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К, для всех показателей кроме - (3) независимость. Для кото-

$$T_{\text{кр. Э}} = \begin{cases} 25 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 15 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

$$T_{\text{кр. К}} = \begin{cases} 30 \text{ для } P \leq 0,05 \\ 19 \text{ для } P \leq 0,01 \end{cases}$$

рого статистически достоверна гипотеза  $H_1$  о наличии статистически значимых различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К;

- в конце эксперимента статистически достоверна альтернативная гипотеза  $H_1$  о наличии статистически значимых различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К для показателей: желание к непрерывному саморазвитию (1), стремление к непрерывному профессиональному росту (2), независимость (3), глубокий творческий интерес к делу (4), стремление к лидерству (7), стрессоустойчивость (8). Для показателей трудолюбие (5), ответственность (6), умение убеждать (9), статистически достоверна гипотеза  $H_0$  об отсутствии статистически значимых различий между эмпирическими распределениями в группах Э и К.

Применение критерия Т-Вилкоксона позволяет нам утверждать, что изменения в экспериментальной группе не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону в конце эксперимента по интенсивности достоверно преобладает, для всех показателей принимается альтернативная гипотеза  $H_1$ .

Применение критерия Т-Вилкоксона для контрольной группы позволяет нам утверждать, что изменения случайны

Таблица 5

Результаты расчёта критерия Тэмп.

Диагности- руемые качества личности	Экспериментальная			Контрольная			Т <sub>эмп.э</sub>	Т <sub>эмп.к</sub>
	Количество сдвигов у респондентов, чел. (%)			Количество сдвигов у респондентов, чел. (%)				
	-	+	0	-	+	0		
НС(1)	2 (14%)	12 (86%)	нет	6 (40%)	7 (47%)	2 (13%)	5,5	46,5
НПР(2)	1 (7%)	11 (79%)	2 (14%)	4 (27%)	9 (60%)	2 (13%)	4,5	40
Нез(3)	нет	11 (79%)	3 (21%)	5 (33%)	6 (40%)	4 (27%)	0	47
Тв.и.д.(4)	нет	13 (93%)	1 (7%)	3 (20%)	6 (40%)	6 (40%)	0	27
Труд(5)	нет	12 (86%)	2 (14%)	3 (20%)	10 (67%)	2 (13%)	0	12
Отв(6)	1 (7%)	11 (79%)	2 (14%)	3 (20%)	7 (47%)	5 (33%)	4	30
СЛ(7)	нет	12 (86%)	2 (14%)	5 (33%)	8 (54%)	2 (13%)	0	41
СтресУ(8)	нет	13 (93%)	1 (7%)	3 (20%)	8 (54%)	4 (26%)	0	16,5
УУ(9)	нет	13 (93%)	1 (7%)	2 (13%)	10 (67%)	3 (20%)	0	11

и сдвиг в положительную сторону статистически недостоверен для показателей: желание к непрерывному саморазвитию (1), стремление к непрерывному профессиональному росту (2), независимость (3), глубокий творческий интерес к делу (4), ответственность (6), стремление к лидерству (7), для которых принимается гипотеза  $H_0$ .

Для показателей: трудолюбие (5), стрессоустойчивость (8), умение убеждать (9), принимается альтернативная гипотеза  $H_1$  - предположение, что изменения не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону по интенсивности достоверно преобладает.

Таким образом, использование методов математической статистики применительно к показателям эффективности проектируемого педагогического процесса: позволяет нам утверждать:

- в экспериментальной группе произошли существенные положительные изменения, которые не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону в конце эксперимента по интенсивности достоверно преобладает для таких показателей как: конкурентоспособность личности, направленность личности на созидательскую творческую деятельность, коммуникативно-лидерская компетентность;

- в контрольной группе так же произошли положительные изменения, но они случайны и сдвиг в положительную сторону статистически недостоверен для таких показателей эффективности как: конкурентоспособность личности и направленность личности на созидательскую творческую деятельность. Для показателя эффективности - коммуникативно-лидерская компетентность изменения не случайны, статистически значимы и сдвиг в положительную сторону в конце эксперимента по интенсивности достоверно преобладает.

Для увеличения наглядности представленного материала для некоторых показателей, таких как желание к непрерывному саморазвитию, стремление к непрерывному профессиональному росту, независимость был построен блочный график (см. рис. 5). График наглядно демонстрирует сразу несколько параметров распределения: медиану, интерквартильный размах указывается в виде 25% и 75% процентилей, т.е. верхней границы 1-го и нижней границы 4-го квартилей, размах выборок.

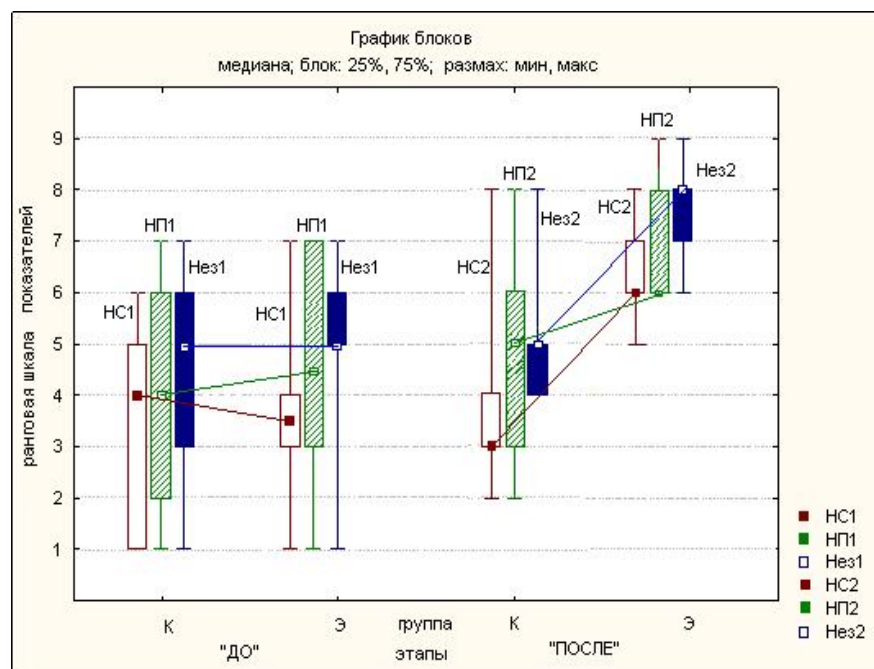


Рис. 5. Блочный график

## Библиографический список

1. Дилтс, Р. Стратегии гениев. Альберт Эйнштейн. - М., 2001. - Т. 2.
2. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. - 1998. - № 6.
3. Лернер, П.С. Инженер третьего тысячелетия. - М., 2005.
4. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов. - М., 2004.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 373.4

*В.Г. Макаренко, проф. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: makarcchel@mail.ru*

## МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлено теоретическое обоснование использования медико-био-логического подхода в реализации концепции педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста, как теоретико-методологического подхода общенаучного уровня. Приведена характеристика его возможностей в реальном образовательном процессе дошкольного учреждения на смысловом, содержательном, когнитивном и организационно-структурном уровнях.

**Ключевые слова:** медико-биологический подход, дошкольное образование, физкультурное образованием детей дошкольного возраста, педагогическое управления физкультурным образованием дошкольников.

Изменения, происходящие в нашей стране за последние годы, расширяют и видоизменяют функции дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребенка, преемственности в образовании и культуре. Подготовка дошкольника к последующему образованию подразумевает формирование у него как социальных, так и личностных качеств, которые могут обеспечить его безболезненное вхождение в социум.

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей; гармоничному физическому развитию и укреплению здоровья; предъявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности, способной к дальнейшей жизнедеятельности для своего блага и процветания отечества; дошкольный возраст рассматривается как фундаментальный период целенаправленного развития базовых качеств личности [1, с. 4].

Дошкольный возраст от рождения до восьми лет считается в современной возрастной психологии наиболее сензитивным для развития высших психических функций. Установлено, что около 50 % наших способностей к обучению развиваются в течение первых четырех лет жизни, а еще 30 % - до восьми лет. Это означает, что в течение первых лет жизни в мозге формируются основные структуры, необходимые для обучения. Всё остальное, что человек узнает в своей дальнейшей жизни, будет строиться на этом фундаменте [2].

Однако на сегодняшний день отсутствуют единые подходы к определению целей, задач и содержания образования на этапе дошкольного детства с учетом его преемственности и перспективности для дальнейшей образования и жизнедеятельности ребенка. Недостаточно рассматривается личность ребенка дошкольного возраста как уникальное явление, как развивающийся социокультурный феномен, который требует специфических подходов к его развитию, воспитанию, обучению.

Достижение этой цели требует осознания новых методологических основ, функций и нового содержания дошкольного образования, пересмотра некоторых принципов образовательной деятельности, результативных способов индивидуального подхода к детям дошкольного возраста с учетом их возрастных особенностей и изменений, происходящих в обществе, для эффективного вхождения ребенка в социум [1, с. 5].

Исследование процесса педагогического управления физкультурным образованием дошкольников требует четкого теоретико-методологического подхода к своей организации.

При этом подход в современных исследованиях выступает как способ познания и преобразования действительности, то есть он выполняет методологические функции, в нашем случае, через принципы, связывающие теоретические построения различного уровня с практическими действиями по реализации поставленных в исследовании задач.

По своему определению термин "подход" является полисемичным и может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;

- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия;

- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);

- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической;

- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом [3, с. 6].

Нами разделяется мнение, согласно которому подход - это теоретико-методологическая основа педагогического исследования, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях [Там же].

Теоретико-методологическая основа является важнейшим атрибутом любой концепции, обуславливающим ее вид, содержание и специфику. В контексте нашего исследования она определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых упорядочение понятийно-терминологического поля науки, определение особенностей и свойств педагогического управления физкультурным образованием дошкольников, выявление его закономерностей и принципов, определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим, педагогической науки в целом. В то же время, необходимо учитывать, что теоретико-методологические подходы должны соответствовать реализуемой в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) образовательной программе физического воспитания и обеспечить организованный, целенаправленный процесс физкультурного образования дошкольников, направленный на комплексное получение начальных знаний, умений, навыков и компетенций, позволяющих осуществить комфортный переход ребенка в школьный период детства в состоянии нормального физического и психофизиологического развития, владения элементарными знаниями в области личной и общественной гигиены, мотивированности на активную двигательную деятельность и бережное отношение к своему здоровью в течение дальнейшей жизнедеятельности.

В науке представлена целая палитра теоретико-методологических подходов общенаучного (системный, системно-структурный, структурно-системный, деятельностный, комплексный, цивилизационный, ценностный, культурологический, компетентностный и др.) и конкретно-научного (модульный, технологический, личностноориентированный, профессионально-личностный, ситуационный и др.) и методико-технологического уровней, представляющих несомненный интерес в аспекте исследуемой проблемы.

На общенаучном уровне в качестве общеметодологических выступают знания о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления, знания основных ведущих категорий философии, теории познания, а также знания о методах (например, диалектическом, метафизическом), ори-

ентирующих исследователя на познание объекта в его объективном и закономерном развитии [4; 5].

Рассматривая с этих позиций медико-биологический подход, следует признать его востребованность в довольно широком спектре научных исследований. Медицина и физиология, социология и психология, космонавтика и спортивная деятельность, гигиена и геронтология - отрасли, научная деятельность в которых невозможна без учета закономерностей функционирования и развития организма человека. В современных условиях и педагогическая наука все чаще использует медико-биологический подход в процессе построения и обоснования разнообразных педагогических систем и технологий.

По нашему мнению, медико-биологический подход является интегрированным выражением реализуемых в педагогических исследованиях личностного, деятельностного, гендерного, индивидуализированного подходов.

В контексте исследуемой нами проблемы управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста невозможно построение эффективной системы управления этим процессом без учета возрастных особенностей в физическом развитии, изменении естественных морфофункциональных свойств организма и психики ребенка.

Анализ теоретических исследований, а также собственный опыт организации физкультурно-оздоровительной работы с разновозрастным контингентом, позволили сделать вывод о целесообразности использования в нашем исследовании медико-биологического подхода как эффективного способа учета и ретрансляции естественных биологических процессов, происходящих в организме формирующегося человека во внешнюю среду, представленную образовательным процессом, специально организованным на основе объективных медико-биологических закономерностей возрастного развития ребенка.

Существенным для нашего исследования является понимание того, что медико-биологический подход является интегрирующей категорией в структуре компонентов педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста на всех уровнях этого процесса.

- на смысловом и содержательном уровне этот подход определяет общую нацеленность педагогического управления на создание здоровьесберегающей образовательной среды, способствующей на основе биологических закономерностей комфортному развитию и формированию здорового ребенка, владеющего комплексом жизненно важных двигательных навыков и элементарных (первичных) знаний в области здорового образа жизни, мотивированного на активную двигательную деятельность и саморазвитие в дальнейшей жизни;

- на когнитивном уровне медико-биологический подход на основе знаний о возрастных особенностях развития психики ребенка, позволяет существенно улучшить результативность и глубину усвоения информационных материалов, посвященных вопросам управления двигательной деятельностью (направления дви-

Библиографический список

1. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен: моногр. - Челябинск, 2009.
2. Драйден Г. Революция в обучении: научить мир учиться по новому / Г. Драйден, Д. Вос. - М.: Парвинз, 2003.
3. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: Перспективные подходы: моногр./ Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. - М.: МАНПО, 2006.
4. Аверьянов, А.Н. Система: философская категория и реальность. - М.: Мысль, 1976.
5. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: моногр. - М.: Владос, 2004.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378.14

*В.В. Коченко, асп. МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail:kp1967@mail.ru*

## **ИТ-МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА В ВУЗЕ**

Сегодня информационные технологии (ИТ) в процессе подготовки будущего менеджера в вузе используются лишь частично, что является одной из главных причин её недостаточной эффективности. Для решения этой проблемы существует необходимость создания новых методов привлечения ИТ в процесс профессиональной подготовки будущего специалиста.

жений, способы перемещения, звуковые команды и зрительные сигналы, способы манипуляции предметами и т.д.), технике безопасности в процессе двигательной деятельности, санитарно-гигиеническим требованиям, правилам коммуникативного общения, основам коллективного и группового взаимодействия и т.д.;

- на организационно-структурном уровне возможности медико-биологического подхода обеспечивают условия для оптимального структурирования и организации процесса физкультурного образования дошкольников с учетом объективных биологических закономерностей естественного развития организма детей (на этой основе интегрируются усилия всех потенциальных участников этого процесса (организатора физического воспитания, воспитателя, медицинского работника, обслуживающего персонала, руководителя ДОУ и родителей)).

Медико-биологический подход, в силу объективно существующих закономерностей развития организма ребенка, реализуется в формулировании ряда принципов физического воспитания детей, а именно: принципа доступности, принципа постепенности, принципа последовательности, принципа систематичности, принципа индивидуализации, принципа оздоровительной направленности, принципа всесторонности и т.д.

В качестве основных характеристик медико-биологического подхода как методологической основы педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста представляется возможным выделить следующие:

- ориентация концепции педагогического управления физкультурным образованием детей дошкольного возраста на воспитание здорового ребенка, владеющего комплексом жизненно важных двигательных навыков и первичных знаний в области здорового образа жизни, мотивированного на активную двигательную деятельность и саморазвитие на школьном этапе жизнедеятельности;

- организация процесса физкультурного образования на основе учета возрастных особенностей развития функциональных систем (сердечнососудистой, дыхательной, костной, нервной, мышечной и др.), психики, интеллекта и физического развития ребенка;

- обеспечение в процессе управления физкультурным образованием, формирование здоровьесберегающей среды, адекватной естественному биологическому развитию ребенка и уровню его притязаний;

- организация образовательного процесса в ДОУ на основе систематического мониторинга уровня развития двигательных качеств, состояния и производительности функциональных систем организма, антропометрических показателей и здоровья детей;

- реализация образовательных технологий, обеспечивающих гуманный подход к личности занимающихся и выбору используемых в процессе физкультурного образования средств и методов обучения и воспитания детей.

**Ключевые слова:** информационные технологии, экономическая подготовка, менеджер, интерактивность, ИТ-модель, комплекс компьютерных программ, оценка знаний.

Переход российской экономики на принципиально новые модели управления народным хозяйством вызвал глубокую трансформацию всех сторон социально-экономической жизни в нашей стране. Для постиндустриального общества характерным становится появление товаров, которые не являются прямым результатом материального производства. Таким товаром становится информация, которая имеет вид программных продуктов, технологий и т.д.

Занятость в информационном секторе экономики превышает соответствующие показатели для сельского хозяйства и промышленности. С распространением высоких технологий постепенно возрастает роль человеческого капитала. Он становится важнейшим фактором экономического роста. Так же существенно меняется характер трудовой деятельности, и расширяется возможность интеллектуального труда.

Повышается спрос на специалистов в областях обработки, защиты и накопления различной информации. Таким специалистом является менеджер.

Современный менеджер - это специалист, которому необходимо сочетать в себе знания как точных, так и гуманитарных дисциплин, и уметь приспосабливаться к быстро меняющимся условиям.

"Основная задача подготовки менеджеров - овладение умениями и навыками, необходимыми для реализации целей организации" [1, с. 577], а принятие правильных менеджером управленческих решений во многом зависит от качества, полученной им экономической подготовки. При этом экономическая подготовка менеджера, по нашему мнению, - это процесс и результат усвоения экономических знаний и умений, формирования экономически значимых качеств личности, экономического мышления и поведения, включения в социально-экономические отношения.

Вместе с тем, нами было выявлено **противоречие** между требованиями общества, предъявляемыми к уровню экономической образованности студентов, и реальным состоянием экономической подготовки будущих менеджеров. Поэтому проблема экономической подготовки специалистов по менеджменту в высших учебных заведениях имеет особую актуальность.

Анализ педагогической литературы показывает, что одной из главных задач эффективной профессиональной подготовки является создание таких условий, при которых студент включается в процесс обучения на интеллектуальном, личностном и социальном уровнях. Т.е. повышение эффективности современного вузовского образования невозможно без создания обстановки (среды), при которой студент может раскрыться как субъект учебной деятельности.

Опираясь на результаты исследований П.Р. Агутова [3], мы считаем, что основной целью экономического образования является подготовка студентов к преобразовательной деятельности в общественном производстве, формирование в их сознании экономико-технологической картины мира и развитии таких качеств личности, как преобразующее мышление и творческие способности;

Однако, учитывая современные условия информатизации общества следует отметить что, менеджер должен быть не только экономистом, квалифицированным организатором и специалистом по управлению персоналом, но, и грамотным пользователем современных средств ИТ, способным заменить традиционную технологию работы на автоматизированную. Он должен уметь извлекать максимальную выгоду из потенциальных преимуществ ИТ. Поэтому сегодня к менеджеру предъявляются требования, которые связаны с эффективностью использования новой компьютерной техники в процессе его профессиональной повседневной деятельности.

Следовательно, в процесс подготовки современного менеджера обязательно должны быть привлечены средства ИТ. Эффективность использования компьютерных технологий в процессе подготовки менеджера значительно повысится при усло-

вии разработки и внедрения ИТ-модели, которая будет имитировать реально существующую экономическую систему.

А.Г. Кузнецова считает, что "модель - это результат схематизации, степень которой зависит от общего замысла и целей анализа, от ожидаемой полноты и точности решения" [2, с. 4]. По её мнению, "целесообразно построенная модель должна отчётливо отражать наиболее существенные черты явления, второстепенные подробности моделью не воспроизводятся" [Там же].

ИТ-модель для будущего специалиста станет своеобразным тренажером для отработки навыков ведения хозяйственной деятельности, расчета основных финансовых показателей деятельности предприятия, оценки движения денежных средств и т.д. Мы считаем, что она должна быть интерактивной, так как в настоящее время появляются всё более сложные компьютерные системы, которые созданы для того, чтобы постоянно вступать с человеком в диалог.

Целью интерактивного обучения студентов является создание таких условий обучения, когда идёт их непрерывный диалог с компьютером. Компьютерная программа будет считаться интерактивной, если она будет постоянно находиться во взаимодействии со студентом. Средства информационных технологий призваны развивать интерактивную обучающую среду и способность человека взаимодействовать с компьютером.

По определению Ф.А. Махотина интерактивное обучение - это такой режим обучения, который предполагает постоянно действующие и меняющиеся направление коммуникативные связи между студентами, и обучающей системой в процессе их продуктивного взаимодействия. К основным характеристикам интерактива по мнению М.В. Кларина относятся: форма организации познавательной деятельности; постановка конкретных и прогнозируемых целей; организация учебного процесса, при которой студент постоянно вовлечён в процесс самообразования; возможность использовать средства информационных технологий. В преломлении к теме настоящей статьи мы считаем, что интерактивность учебного, программного пакета позволит будущим менеджерам эффективнее закреплять свои экономические знания.

С учётом вышесказанного нами был разработан программно-прикладной пакет под названием "Система финансового анализа предприятия" (СФАП) (свидетельство об отраслевой регистрации разработки в ОФАП ФГНУ "Госкоорцентр информационных технологий" №12113 от 11.01.09 г.), основной задачей которого является снижение большинства трудоёмких процессов во время сбора, расчёта и оценки финансовых показателей деятельности современных предприятий, и организаций.

Комплекс программ "СФАП" является ИТ-моделью, в которой каждый модуль имеет свою функцию. При проектировании компонентов комплекса "СФАП", мы опирались на предложенную П.А. Юцявичене систему, которая предполагает разделение модулей на познавательные, практические и смешанные единицы. На рисунке 1 представлена общая структура программы "СФАП".

**Блок теоретического материала** содержит весь теоретический материал по конкретной экономической дисциплине, с которым менеджер знакомится в процессе своей работы с программой.

**Блок практических заданий** содержит соответствующий практический материал. Доступ в эту часть программы менеджер получает только после ознакомления с материалом блока теории.

**Контрольный блок** является проверочным модулем, который связан с блоками теоретического материала и практических заданий.

В его состав входит интерактивный алгоритм проверки успешности усвоения будущим менеджером материала конкретной экономической дисциплины. На рисунке 2 показаны компоненты схемы интерактивного алгоритма контрольного блока программы "СФАП".

Алгоритм позволяет, как ставить стандартную оценку знаниям менеджера ("5", "4" и т.д.), так рассчитывать процент полученных правильных ответов. В любом случае программа не допустит менеджера к практическим заданиям, пока не убедится в том, что теоретический материал усвоен на достаточном уровне.

Данные компоненты схемы необходимы для описания интерактивного алгоритма контрольного блока программы "СФАП". На рисунке 3 представлена схема интерактивного алгоритма контрольного блока программы "СФАП".

Данная схема имеет двухэтапную структуру. Под циклом так же понимается весь набор глав, параграфов, разделов изучаемой дисциплины, где (i) - это наименование главы, параграфа, раздела, а (N) - максимальное число глав, параграфов, разделов всей изучаемой дисциплины.

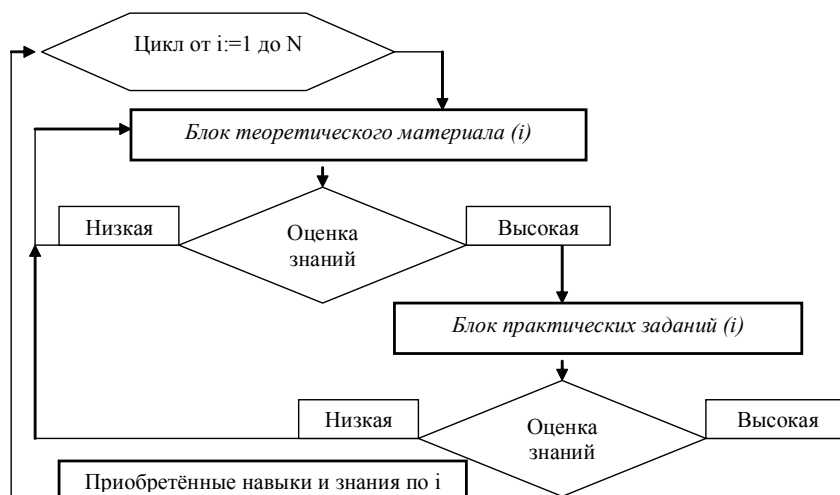


Рис. 3. Схема интерактивного алгоритма контрольного блока программы "СФАП"

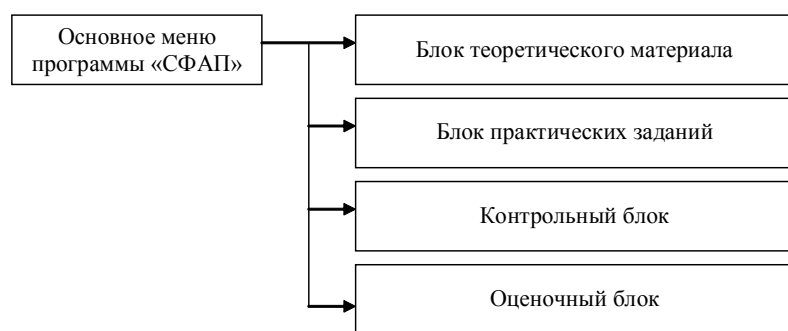


Рис. 1. Основное меню системы с активными элементами

Компонент схемы	Описание компонента
Цикл от i до N	Цикл необходим для смены i-й главы, раздела, параграфа по необходимой дисциплине. Всего в дисциплине N глав
Блок материала	Блок содержит теоретический или практический материал главы i для изучения студентом.
Условие	Условие, которое необходимо для оценивания знаний теоретического и практического материала студентов.

Рис. 2. Компоненты схемы интерактивного алгоритма контрольного блока программы "СФАП"

Схема состоит из двух этапов.

1. Менеджер получает доступ к блоку теоретического материала главы, параграфа, раздела (i). После его знакомства с теоретическим материалом, программа допускает его к блоку оценки только теоретических знаний главы, параграфа, раздела (i);

Программа имеет два варианта действия:

1.1) при "высокой" оценке("4", "5"), программа считает, что менеджер достаточно хорошо владеет теоретическими знаниями по главе, параграфу, разделу (i), тем самым пропуская его в блок практических заданий(i);

1.2) при "низкой" оценке("3", "2"), программа считает, что менеджер не владеет теоретическим материалом главы, параграфа, раздела (i), на достаточном уровне для решения практических заданий. Тем самым студент возвращается к блоку теоретического материала главы, параграфа, раздела (i);

теоретического материала главы, параграфа, раздела (i);

2. Менеджер получает доступ к блоку практического материала главы, параграфа, раздела (i). После его знакомства с практическим материалом, программа допускает его к блоку оценки только практических знаний главы, параграфа, раздела (i);

Так же, как и на первом этапе, программа имеет два варианта действия:

2.1) при "высокой" оценке("4", "5"), программа считает, что менеджер достаточно хорошо владеет теоретическими знаниями по главе(i) и пользуется ими для решения практических заданий главы, параграфа, раздела (i), тем самым пропуская его в следующую главу (i+1);

2.2) при "низкой" оценке("3", "2"), программа считает, что менеджер не владеет теоретическим материалом главы, параграфа, раздела (i), на достаточном уровне для решения.

Схема называется двухэтапной, так как программа содержит два блока оценки знаний менеджера. При этом он не получит доступ к блоку практических заданий, если оценка его теоретических знаний главы, параграфа, раздела (i) будет "низкой".

Оценочный блок предназначен для полной диагностики результатов подготовки менеджера по конкретной экономической дисциплине. Его целью является расчет статистических данных, вывод общей оценки за знание, как всей экономической дисциплины, так и отдельных дидактических единиц, и т.д.

Таким образом, интерактивные обучающие схемы необходимы в процессе обучения менеджеров, так как при их внедрении в компьютерные программы, они позволяют закрепить теоретические знания на необходимом уровне для успешного решения практических задач.

Внедрение данной системы на крупных предприятиях дало положительные результаты за счёт увеличения скорости формирования финансовой отчетности в среднем на 24% наряду с улучшением экономических знаний и навыков специалистов на 19%. Следовательно, внедрение системы на предприятиях оправдано и целесообразно.

Программа "Система финансового анализа предприятия" помогает менеджеру в расчёте, оценке, объединении информации и контроле его знаний, и умений, которые необходимы для успешного выполнения поставленных профессиональных задач.

Оценивая вышесказанное, можно утверждать, что внедрение подобных ИТ-моделей в процесс профессиональной подготовки специалистов экономических специальностей, может в значительной мере повысить её эффективность.



## Библиографический список

1. Мескон, М.Х. Основы менеджмента / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. - М., 1992.
2. Атутов, П.Р. Концепция политехнического образования в современных условиях / П.Р. Атутов // Педагогика. - 1999.
3. Кузнецова, А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: моногр. / А.Г. Кузнецова. - Хабаровск, 2001.
4. Юцавичене, П.А. Создание модульных программ // Педагогика. - 1999.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 316.3/4

*А.В. Абрамова, соискатель ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

## К ВОПРОСУ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ЖЕНЩИН ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

В статье рассматривается адаптация личности как социальная проблема современного общества, представлена характеристика и специфика социокультурной адаптации личности, сделан акцент на проблеме адаптации женщин группы социального риска, определены основные пути решения проблемы социокультурной адаптации женщин группы социального риска.

*Ключевые слова:* адаптация, социальная адаптация, социокультурная адаптация, социокультурная адаптация женщин.

Становление современного российского общества в последние десятилетия привело к изменению его социокультурной стратификации, появлению новых социокультурных ролей. В этой связи проблемы социокультурной адаптации личности начинают приобретать одно из центральных мест в педагогических исследованиях, как процесс и результат сознательного приспособления индивида к условиям новой социально-культурной ситуации, осуществлению эффективной коммуникации в нем, что в наибольшей степени относится к женщине, чей социокультурный статус существенно меняется.

В период кризиса женщина поставлена в неравные условия с мужчиной. Дискриминационные явления усиливались с ростом инфляции, безработицы, отсутствием нормативно-правового регулирования в решении женского вопроса и т.д. Существенные изменения социально-экономических, политических и духовно-культурных условий жизни женщины предполагают новые адаптационные механизмы.

Кроме объективных оснований социокультурной адаптации женщин группы риска в условиях трансформирующейся России, существуют и другие предпосылки необходимости разрешения данной проблемы.

Первой из них выступает отсутствие внимания со стороны общества и государства к разрешению гендерных проблем. Наличие в обществе механизмов открытого или скрытого социального угнетения женщины, тяжелые условия жизни без надежды на их улучшение, отсутствие социальных перспектив для творческой самореализации, низкий культурный уровень женщины группы социального риска.

Значимой предпосылкой выступает ролевая дезадаптация женщины в современной социокультурной ситуации, отсутствие в сфере культуры и образовательной системы подготовки женщины к браку, семейной жизни, материнству. Традиционные социальные институты (семья, культура, образование, власть) подвергаются значительным позитивным и негативным трансформациям, которые должны учитываться при построении данной системы и обеспечении её функционирования.

Еще одной предпосылкой в настоящий период становятся этнокультурные стереотипы. По утверждению М.С. Бережной [1] несмотря на то, что большая их часть утрачена, независимо от социокультурной ситуации в стране, женщина по-прежнему должна нести груз хозяйственных семейных забот и отвечать за благополучие детей, т.е. выполнять роли матери и хозяйки. Соответственно в значительной степени отсутствует её активная гражданская позиция, социальная активность, самореализация в досуговой сфере и карьероориентированность.

В современном обществе образование является одной из основных ценностей и рассматривается как один из путей восходящей мобильности личности. Образовательная дезадаптация женщин группы социального риска обуславливается ранним ма-

теринством, отсутствием стимула к обучению со стороны семьи, социальной изоляцией, что сужает возможности формирования личности, способствует угасанию мотивации к нравственному и интеллектуальному совершенствованию.

Следует отметить, что к женщины группы социального риска это разнообразность социальной номинальной группы, включающая женщин различного возраста, которые в силу своего социального положения и образа жизни подвержены опасным отрицательным воздействиям социокультурной среды. В силу сказанного не может быть осуществлена их нормальная жизнедеятельность в обществе. Относительно традиционно к женщинам группы социального риска относятся: склонные к алкоголизму, освобожденные из мест лишения свободы, матери-одиночки, "маленькие" мамы, проститутки, женщины находящиеся за гранью или у черты бедности, безработные и др.

В педагогических исследованиях предпринимаются попытки выстроить систему социально-психологической работы с наиболее уязвимыми категориями женщин - безработными (А.А. Гончарова, И.Ю. Налимова и др.), беременными (Г.Г. Филиппова, Е.Г. Ветчанина, Н.П. Коваленко, О.А. Урусова и др.), жертвами насилия (Ю.В. Градскова, Н.Г. Осухова, С.В. Фролова, И.А. Школьников и др.).

Для осуществления процесса адаптации женщин группы социального риска необходимо терминологическое определение основных категорий, а именно "адаптация", "социальная адаптация", "социокультурная адаптация", "социокультурная адаптация женщин группы социального риска".

Наиболее наукоемким понятием выступает понятие "адаптация", которое в настоящий период содержит более ста различных трактовок, представленных следующими направлениями:

- понимание адаптации как процесса, в ходе которого личность направляет усилия не на создание новых форм деятельности, а на уравнивание личности с наличествующими формами социальной практики и общения (Г.М. Андреева, Н.А. Агаджанян, Ю.В. Колесникова, В.С. Олейников и др.);
- адаптация рассматривается как процесс взаимодействия и взаимовлияния двух систем - социальной среды и личности (Л.П. Боева, Б.З. Вульф);
- адаптация предусматривает определенную деятельность, взаимодействие личности с окружающей средой (М.С. Каган, А.В. Мудрик, Я.А. Пономарев и др.);
- адаптация как реализация индивидуальных особенностей и потребностей личности (И.К. Кражева, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский и др.);
- адаптация как процесс, направленный на взаимодействие системы помощи, ориентирующий на гармонизацию отношений, формирующий его социальный статус, способствующий освоению социальных ролей, принятию норм и ценностей социальной группы (Р.А. Литвак, В.Я. Осенников и др.).

В исследованиях наиболее часто выделяются следующие этапы адаптации: преадаптация (приспособление к будущим ситуациям), установление психологической установки на адаптацию), дезадаптация (отвыкание от привычных условий жизни), деадаптация (неадаптированность, неспособность приспособиться к новым условиям социальной среды); естественно-культурный, социально-культурный, личностный [2].

В настоящее время философами, социологами, психологами, педагогами достаточно активно ведутся исследования социальной адаптации, раскрывающие сущность данной категории, механизмы, факторы, повышающие адаптационный потенциал личности (А.А. Бодалев, Л.П. Боева, Б.З. Вульф, В.И. Загвязинский, В.Т. Лисовский, Г.М. Филонов и др.). Социальная адаптация личности в данном случае определяется степенью реализации личностного потенциала в конкретных условиях деятельности, наличием условий для свободного проявления сущностных сил в коммуникации. Социальная адаптация выступает механизмом социализации, формирует социальный статус личности, способствует освоению социальных ролей, принятию норм и ценностей социальной группы в адаптационной среде.

Среда адаптации, будучи детерминирована всеми социоэкономическими условиями общества, связанными с социальным и научно-техническим прогрессом в обществе, как указывают Л.Б. Волынская и С.И. Журавлева в каждом конкретном случае подразделяется на предметную и личностную, где под предметной средой понимаются виды деятельности, которая должна освоить личность, а под личностной - состав членов данной группы, преобладающие нормы и отношения, социально-психологический климат, что важно учитывать при адаптации женщин группы социального риска [3, 4].

В качестве разновидности социальной адаптации выделяется также социокультурная адаптация. В психологии разработка проблемы социокультурной адаптации связана с именами А.Н. Леонтьева, А.А. Налчаджяна, А.В. Петровского, В.А. Петровского, Ж. Пиаже.

Под социокультурной адаптацией, в широком смысле, понимается процесс, благодаря которому человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, а также результат этого процесса.

Из анализа работы Н.А. Цветковой и др. следует, что социокультурная адаптация, отличается от других видов адаптации аксиологическим назначением, ценностно-ориентационным содержанием, соотношением предметно-практических усилий в адаптивной деятельности [5].

В основании социокультурной адаптации лежат социокультурные различия, то есть различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии [2].

Под факторами социокультурной адаптации понимается совокупность условий или обстоятельств, определяющих темп, уровень, устойчивость и результат социокультурной адаптации. Мы считаем, что факторы это и причины, и движущие силы явления. Факторы социокультурной адаптации можно разделить на следующие группы, положив в основу этого деления два основных компонента процесса адаптации:

а) факторы, относящиеся к адаптируемому элементу (уровень культуры, наличие социокультурных ценностей, система мотивов аккультурации, самопозиционирование, творческая составляющая и др.);

б) факторы, относящиеся к среде адаптации (социально-экономические, социально-психологические, организационно-педагогические, культурные, личностные факторы, обусловленные видами деятельности).

В нашем исследовании мы предполагаем, что социокультурная адаптация женщин группы социального риска представляет собой действенный фактор, влияющий на повышение социального статуса женщин группы социального риска, побуждает к изменению социокультурной среды и проектированию перспектив жизнедеятельности, если:

Необходимость социокультурной адаптации женщин группы социального риска обусловлена социальным запросом об-

щества, обеспечивающих нормативно-правовую базу, позволяющим осуществить данный вид деятельности. Социокультурная адаптация должна стать особой отраслью в деятельности социальных педагогов, социальных служб, бирж труда, реабилитационных центров.

В качестве теоретико-методологической основы решения проблемы будет использована совокупность амбивалентного, гендерного и ситуационного подходов, которые обладают значительным теоретико-методологическим потенциалом для отбора содержания и организации социально-педагогической деятельности в центрах по реабилитации женщин группы социального риска. При этом амбивалентный подход выступает общенаучной основой исследования, позволяет рассматривать явления педагогической практики полинаправленно, многовекторно, использовать большое количество альтернатив при описании процесса социокультурной адаптации женщин группы социального риска. Гендерный подход выступает теоретико-методической стратегией исследования социального взаимодействия женщин в социокультурном пространстве, ориентирует на личностно-развивающую парадигму, характерными особенностями которой является учет многообразия индивидуальных особенностей женщин группы социального риска при обеспечении и поддержке адаптивных процессов самопознания, самоактуализации и самореализации. Ситуационный подход представляет собой практико-ориентированную тактику исследования направленную на генерацию образа ситуации, позволяющую достичь цели социокультурной адаптации.

Педагогическому обеспечению предшествует процесс педагогического прогнозирования и конструирования модели социокультурной адаптации женщин группы социального риска, состоящей из следующих подсистем: концептуальной, организационной, методической и эмпирической, отражающих совокупность цели, содержания, критериев, этапов, которая является теоретико-технологическим основанием прогнозирования результатов социально-педагогической деятельности, эффективность функционирования системы заключается в разрешении основных противоречий исследования социокультурной адаптации женщин группы социального риска.

Педагогическое обеспечение осуществляется на основе прогнозирования процесса социокультурной адаптации женщин группы социального риска, включающего комплекс педагогических условий:

- учет психолого-педагогических и социально-профессиональных особенностей женщин группы социального риска в процессе социокультурной адаптации;

- системообразующий характер деятельности реабилитационных центров по социокультурной адаптации женщин группы социального риска;

- разработка вариативных стратегии социокультурной адаптации женщин в регионе, с последующей апробацией.

Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации женщин группы социального риска осуществляется в Центре защиты женщин, что предполагает предварительное создание необходимых для работы условий и комплексное обеспечение всех направлений его деятельности: подбор кадров для работы в Центре; организация службы телефона доверия по вопросам кризисной ситуации; заключение необходимых договорных отношений; подготовка необходимой материально-технической базы для работы Центра и для обеспечения подопечных Центра. При этом в центре осуществляется: телефонное психологическое консультирование; очное психологическое консультирование; распространение информации о работе службы телефона доверия в СМИ, сети Интернет, районных управлениях и т.д.; ведение учета обращаемости и эффективности работы с женщинами; социальное сопровождение подопечных Центра; работа с окружением женщин, оказавшихся в кризисной ситуации; проведение обучающего консультирования; проведение благотворительных акций; организация групп взаимопомощи и взаимоподдержки среди женщин, оказавшихся в кризисной ситуации; проведение встреч, тренингов, мастер-классов, семинаров и прочих необходимых мероприятий с пред-

ставителями региональных инициативных групп и общественных организаций, проводящих данную деятельность, либо желающих ее начать: обмен положительным опытом, выработка совместной рабочей стратегии; фандрайзинг; диагностические

методики; коррекционные игры и тренинги по разрешению конфликтов, снятию страхов, навыков уверенного поведения, эффективных коммуникаций, достижению целей, лидерства и др.

#### Библиографический список

1. Бережная, М.С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2008.
2. Шпак, Л.Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации: дис. ... д-ра социол. наук. - Кемерово, 1992.
3. Волынская, Л.Б. Динамика социокультурной адаптации личности: дис. ... д-ра культурологии. - М., 2009.
4. Журавлева, С.И. Социокультурная адаптация современной российской молодежи: социологический анализ: дис. ... канд. соц. наук. - Ставрополь, 2005.
5. Цветкова, Н.А. Социально-психологические технологии работы с женщинами в системе социального обслуживания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 2009.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 373.1

*Н.В. Войниленко, ст. преп. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕССОВ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье приводятся аргументы для доказательства проблемы повышения эффективности управления качеством начального общего образования. Раскрываются функции руководителя образовательного учреждения, педагогические условия совершенствования руководителем оценивания образовательной системы начальной школы.

**Ключевые слова:** контрольно-оценочные процессы, функции: диагностическая, прогностическая, корректирующая, оценочная, развивающая, обучающая, мотивирующая, информационная, педагогические условия.

В процессе осуществления изменений системы образования России перед работниками образования, а также политиками, государственными деятелями, работодателями, родителями обучающихся и воспитанников отчетливо обозначилась проблема оценивания качества образования, в том числе в связи с активно внедряемыми ориентированными на потребителя методами и механизмами управления качеством образования. Соответствующие задачи были поставлены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, а также в Концепции общероссийской системы оценки качества образования, Национальной доктрине российского образования до 2025 года и других стратегических документах. На социально-педагогическом уровне актуальность исследования заключается в поиске оснований для комплексной оценки образовательной системы, в формировании научных представлений о контрольно-оценочных процессах как механизме управления качеством образования на начальной ступени школы, представляющей собой целостную совокупность образовательных компонентов и взаимосвязей между ними. Исследуемая модель управления совершенствованием контрольно-оценочных процессов является важнейшим элементом внедряемой в систему образования системы менеджмента качества.

Исследователями, не оставившими без внимания эту проблему, осуществлены попытки описания объектов, подлежащих оцениванию, определения признаков (показателей, индикаторов) этих объектов, в том числе результативной, процессуальной, системной составляющих образовательной системы, а также соответствующих им критериев и измерителей [1; 2; 3]. Выявлены закономерности управления образовательной системой на разных уровнях, в том числе на уровне руководителя школы [4; 5]. Предложены подходы к определению понятия "качество образования" и факторов, его определяющих, в том числе соответствующих характеристик управляющей системы [6; 7]. Разрабатываются такие направления совершенствования контрольно-оценочных процессов в школе, как обеспечение их новизны и многопозиционности [8], системное рассмотрение объектов образования при учете приоритетов использования полученной информации [9], устранение факторов, снижающих эффективность выработки управленческих решений [10]. По-

явился ряд теоретико-методологических исследований в области оценки состояния, изменений и тенденций в образовании, базирующихся на теории педагогических измерений. Предприняты попытки концептуализации аппарата педагогических измерений. Однако на научно-теоретическом уровне актуальным остается исследование содержания деятельности первого руководителя образовательного учреждения по совершенствованию контрольно-оценочных процессов, выявление методов его воздействия на управляемую систему в этом аспекте.

Многочисленные публикации свидетельствуют о том, что практические работники формируют методическое знание по разным направлениям совершенствования контрольно-оценочных процессов в управлении обучением и воспитанием младших школьников, в том числе создают многочисленные пакеты инструментария. Однако, зачастую эти разработки, оставаясь без методологического обоснования, нуждаются в критическом анализе и апробации. Актуальность проблемы совершенствования содержания и методов контрольно-оценочных процессов в школе на научно-методическом уровне связана с формированием обоснованного алгоритма построения руководителем образовательного учреждения модели управления качеством, с методическим оснащением оценочных процедур, а также с отбором содержания и средств трансляции научного знания в образовательную практику.

Таким образом, можно выделить некоторые разногласия, делающие своевременным изучение проблемы содержания и методов деятельности руководителя по совершенствованию контрольно-оценочных процедур. Это противоречия между:

- большой социальной востребованностью объективной информации, помогающей выстраивать управление качеством обучения и воспитания младших школьников и отсутствием соответствующего современным социально-экономическим требованиям научного представления как о качественных характеристиках образования, соответствующих современным социально-экономическим требованиям, так и об адекватном этим характеристикам и эффективном инструментарии и контрольно-оценочных процедурах (отсутствием однозначного понимания термина "качество образовательной услуги", отсутствием четких критериев и показателей её качественных характеристик; не-

обходимостью уточнения техник проведения контрольно-оценочных процедур в связи с изменением представлений о качественных характеристиках образования в новых социально-экономических условиях);

- потребностью руководителя образовательного учреждения в совершенствовании контрольно-оценочных процессов и отсутствием в теории обоснованного алгоритма построения им модели управления качеством;

- высокими требованиями к управлению образовательной системой и качеством его научно-методической обеспеченности на уровне образовательной организации (нехваткой инструментальных средств проведения контроля и обучающих программ, математико-статистических пакетов обработки результатов контроля и т.п.).

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия определили необходимость проведения в Муниципальном специальном (коррекционном) общеобразовательном учреждении школе-интернате №11 опытно-поисковой работы по теме: "Совершенствование контрольно-оценочных процессов как фактор управления качеством начального общего образования". С 2002 по 2010 годы разработка, теоретическое обоснование и апробация функциональной модели и педагогических условий совершенствования руководителем оценивания образовательной системы начальной школы, выявление достигнутых эффектов в изменении состояния управляемой и управляющей систем. На основании проведенного исследования мы пришли к выводу о том, что эффективные изменения в состоянии управляемой и управляющей систем начальной ступени школы, возможно, будут достигнуты, если руководитель при совершенствовании процессов оценивания образовательной системы учитывает следующие принципы:

- оценивание качества образовательного учреждения должно быть комплексной процедурой, которая совмещает различные способы сбора персонифицированных и неперсонифицированных данных;

- объектами оценивания являются результативная, процессуальная и системная составляющие образовательной системы;

- система оценивания качества встроена в образовательный процесс на основе диагностограммы;

- к оцениванию подключаются учащиеся и родители обучающихся посредством соответствующих оценочных технологий, предполагающих возможность самостоятельного выстраивания путей решения через серию альтернатив;

- комбинирование внешних и внутренних процедур оценивания обеспечивает многопозиционный, многофокусный анализ образовательной системы.

Кроме того, на основе системного, деятельностного, субъектного подходов руководителю целесообразно разработать и внедрить функциональную модель управления оцениванием образовательной системы, включающую реализацию нижеобозначенных функций.

**Диагностическая функция.** Предполагает: организацию диагностики имеющихся условий обеспечения оценочных процедур в образовательной системе; выявление запросов на методическую продукцию для оценочных процессов; выявление возможности и готовности разрабатывать необходимые материалы; выявление форм взаимодействия участников совместной деятельности, их способности к целеобразованию и организации смыслов; сбор и анализ информации об организационной и исполнительской деятельности в учреждении; анализ эффективности использования научно-методических материалов; отслеживание соответствия планируемых структурных изменений выбранной образовательной стратегии.

**Корректирующая функция.** Предполагает: определение состава временных творческих групп по разработке модели оценивания качества образования, обеспечение разработчиков необходимыми основными источниками проектирования системы оценивания качества образования в учреждении, в т.ч. информационными, временными, организационными ресурсами.

**Обучающая функция.** Состоит: в создании условий для повышения проекторочной и квалиметрической компетентности

педагогов; в уточнении с участниками проектных работ теоретико-методических основ проектирования научно-методического обеспечения контрольно-оценочных процессов; в обучении участников опытно-поисковой деятельности навыкам конструктивного взаимодействия, администраторов - техникам модерации.

**Оценочная функция.** Предполагает: оценку эффективности принимаемых решений; результатов деятельности временной экспертной группы по организационному проектированию; результативности проводимых изменений.

**Мотивирующая функция.** Состоит: в привлечении участников совместной деятельности к проектированию технических заданий с учетом наилучших стандартов обеспечения деятельности; в первоочередном оснащении рабочих мест работников, участвующих в управлении качеством на основе оценки предоставляемых образовательных услуг; в своевременной и точной постановке целей проектирования, в т.ч. в поиске и отработке способов сочетания нормативных оценок с другими способами оценивания; в поиске форм и способов привлечения учащихся и их родителей к разработке принципов и критериев оценивания; в разработке систем качественного оценивания, в поиске способов их сочетания с другими системами; во введении в образовательный процесс методик, направленных на развитие рефлексивных умений и в разработке на их основе системы самооценивания учащихся; в отборе мер, побуждающих участников образования к использованию принятых решений; в предоставлении возможности для реализации замыслов; в учете результативности деятельности в гибкой стимулирующей части оплаты труда и т.п.

**Развивающая функция.** Нацелена: на перевод форм взаимодействия участников образования от совместно-распределенной к совместно-последовательной и совместной формам взаимодействия; на постоянную работу посредством управленческого консультирования со смыслами каждого участника совместной деятельности (их оформление и переоформление), на сближение общих и единичных смыслов и т.п.

**Информационная функция.** Предполагает поставку в систему сведений об источниках информации, о специальных средствах оценивания деятельности по апробации возможных вариантов решений поставленной управленческой задачи, о проекторочных механизмах достижения цели, об особенностях субъектов процессов управления образованием на всех уровнях; о реагируемости естественных образовательных систем на те или иные воздействия в связи с научно-методическим совершенствованием контрольно-оценочных процессов в учреждении; о взаимоотношениях между некими субъектами управляемой системы; об опыте применения психологических сведений в других образовательных учреждениях и т.п.

**Прогностическая функция.** Включает в себя: разработку программы поэтапного изменения организационной структуры школы-интерната в соответствии с представлениями о качестве образовательных услуг и наличной ситуацией; выбор инструментов реструктуризации управления, соответствующих особенностям состояния учреждения; разработку плана-графика последующих мероприятий по реструктуризации управления; управление максимальной адаптацией проекта к внутренней и внешней среде образовательного учреждения и т.п.

На основе функциональной модели оценивания образовательной системы начальной ступени школы нами выявлены педагогические условия деятельности руководителя по управлению совершенствованием оценивания образовательной системы начальной ступени школы. Педагогическими условиями совершенствования контрольно-оценочных процессов в школе являются: повышение методической готовности специалистов к участию в процедурах оценивания качества образования; формирование пакета управленческих, методических, дидактических материалов, обеспечивающих управление качеством начального общего образования на основе его оценивания; актуализация субъектного потенциала участников образования на основе реализации технологии ресурсного управления персоналом.

Содержанием ролевой позиции руководителя считаем исполнение им диагностической, прогностической, корректирующей

щей, оценочной, развивающей, обучающей, мотивирующей, информационной функций по управлению обеспечением, проектированием и реализацией оценочных процессов.

Применение раскрываемых в настоящей статье содержания, функций и методов деятельности руководителя образовательного учреждения по совершенствованию контрольно-оценочных процессов в школе, реализация обозначенных педагогических условий позволили выявить положительную тенденцию в повышении общего состояния управляемой системы (в т.ч. увеличение функциональной грамотности на 22%, ключевых компетенций младших школьников на 26%, улучшение условий здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности участников образования на 18%, повышение доступности образовательных услуг на 16%); состояния процессной составляющей образовательной системы (в т.ч. увеличение компетентности педагогов на 26%, повышение учебно-методической обеспеченности образовательного процесса на 19%); состояния системной составляющей (в т.ч.: улучшение качества управления образова-

тельной системой, через создание в учреждении инфраструктуры, обеспечивающей проектирование оценочных процедур, сбор и обработку полученных сведений, наличие методического обеспечения всех этапов оценивания качества образовательной системы, соблюдение нормы управляемости на всех уровнях управления, создание подразделения, чьей сферой ответственности является анализ внешней среды, (внешнего заказа) на качество образовательных услуг).

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ всех аспектов исследуемой проблемы ввиду ее многоплановости. Перспективы работы по проблеме совершенствования оценочных процессов в условиях начальной школы-интерната мы связываем с развитием научных представлений о качественных характеристиках образования, соответствующих современным социально-экономическим требованиям, а также с необходимостью корректировки инструментария оценивания результативной, процессуальной, системной составляющих образовательной системы.

#### Библиографический список

1. Третьяков, П.И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии/ П.И. Третьяков. - М.: ООО "Издательство Скрипторий 2003", 2006.
2. Молчанов, С.Г. Категории "содержание образования", "содержание обучения", "образованность", "профессиональная квалификация" и "профессиональная компетентность" в контексте Болонского процесса // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Д.Ф. Ильясова. - Челябинск: Изд-во "Образование", 2004. - Вып. 7.
3. Новикова, Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах. - М.: АПКИПРО, 2002.
4. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамо-вой. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
5. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Болотов, В.А. Становление общероссийской системы оценки качества образования // Справочник заместителя директора школы. - 2007. - № 9.
7. Звонников, В.И. Педагогические измерения в управлении качеством обучения: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. - М., 2007.
8. Иванов, Д.А. Управление качеством образовательного процесса. - М.: Сентябрь, 2007.
9. Загвязинский, В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования [Э/р]. Режим доступа: [http://www.pspu.ru/sci\\_model\\_mat](http://www.pspu.ru/sci_model_mat)
10. Кабаченко, Т.С. Психология управления: учеб. пособие. - М.: Педагогическое общество России, 2000.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 371.9

*М.В. Найн, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: MNain@yandex.ru*

## ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

В данной статье показана актуальность проблемы профилактики нарушений письменной речи учащихся младших классов в системе общего образования; приведены некоторые пути решения проблемы на основе личностно ориентированного взаимодействия.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное взаимодействие, профилактика, письменная речь, младшие школьники.

Проблеме профилактики нарушений письменной речи уделено внимание многих педагогов (М.М. Безруких, Е.Н. Ильин), психологов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Д.Б. Эльконин), логопедов (Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Е.А. Логинова, Л.Г. Парамонова, А.В. Ястребова).

По информации различных источников, проблема нарушений письменной речи является актуальной для 17 % процентов младших школьников. Педагогами общеобразовательных школ отмечено, что большинство учеников не умеют составлять самостоятельное письменное высказывание в соответствии с теми требованиями, которые предъявляются к работам данного вида. Лишь незначительное количество учащихся при переходе в среднее звено общеобразовательной школы может рассуждать на предложенную тему, описать картину даже после комментария учителя.

Обширный исследовательский материал, представленный Р.Е. Левиной, позволяет утверждать, что нарушения письменной речи у детей связаны с отклонениями в речевом развитии и предупреждение этих нарушений должно строиться с учетом этой связи [1, с. 45].

Можно согласиться с учеными, исследования которых свидетельствуют о том, что письменная речь - это сложный психофизиологический процесс, в котором участвует не только речь, но и слухоречевая, зрительная память, пространственные представления, наглядно-действенное, наглядно-образное и предметно-логическое мышления. Так, например, А.Н. Корнев отмечает, что наблюдения за индивидуальными особенностями владения письменной и устной связной речью дают основание полагать, что они имеют существенную различающуюся когнитивную и психофизиологическую базу [2, с. 60].

В работе Л.С. Выготского представлено своеобразие письменной речи как нового и сложного вида речевой деятельности. Автор сформулирован ряд положений относительно организации ее формирования. Известно, что к началу школьного обучения у детей нет явно выраженной потребности в письменной речи [3, с. 34].

Под личностно ориентированным взаимодействием в нашем исследовании понимается тонко организованное взаимодействие между партнерами, которые помогают, способствуют самоактуализации друг друга в качестве совместно работающих, но автономных субъектов жизнедеятельности [4, с. 110].

Анализ многих литературных источников, в том числе и зарубежных, показал, что отмечается падение интереса к учению на втором году пребывания в школе. К этому времени новизна положения младшего школьника утрачивается, а новые социальные мотивы учения не успевают сформироваться. Поэтому зная о большом значении мотивации, необходимо создавать мотивы и ставить перед младшими школьниками специфические задачи успешного овладения навыками письменной речи. Одним из способов, как показывает практика и наш собственный опыт, является побуждение составлять самостоятельные письменные высказывания на такую тему, которая является для него интересной и эмоционально значимой [4, с. 112].

В.И. Ляудис и И.П. Негурэ определяют письменную речь как деятельность построения целостных по смыслу высказываний, текстов, и выступает как специфическое средство общения и обобщения опыта. Авторы связывают данную проблему с программой обучения, которая не предусматривает формирование письменной речи в качестве деятельности построения текста, имеющую свои специфические характеристики [5, с. 15].

В нашем изыскании одним из средств профилактики нарушений письменной речи выступает развитие познавательной активности младших школьников, формирование познавательных интересов в процессе личностно ориентированного взаимодействия. Познавательная активность проявляется в направленности и устойчивости познавательных интересов, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности. Формируя познавательный интерес к овладению навыками самостоятельной письменной речи, как показал наш опыт, в комплексе развиваются интеллектуальные, эмоциональные и нравственно-волевые процессы.

Однако, на практике индивидуальные различия учащихся, особенности их психической зрелости и активности мало учитываются в процессе обучения в общеобразовательной школе. И следствием этого могут стать затруднения в овладении навыками письменной речи, а затем появление нарушений.

Педагоги выделяют различные уровни познавательного интереса. Самый низкий связан с потребностью во впечатлениях, с любопытством. Второй - с любознательностью, которая так же, как и потребность во впечатлениях, насыщена эмоциями. На третьем уровне познавательный интерес связан с социальной личностно-значимой познавательной деятельностью.

Личностно ориентированное взаимодействие участников обучения создает условия для формирования отмеченных уровней интереса. Оно побуждает ориентировочный рефлекс, вызывает эмоции радости, удивления, удовлетворения, привлекает внимание к содержанию деятельности, несет необходимую информационную нагрузку. В таком учебном процессе учащиеся видят результаты своей деятельности, формируется способность к анализу, самоанализу. Активность учащихся в личностно ориентированном взаимодействии проявляется достаточно ярко. Это говорит о "вынужденной активности", подразумевая, что сама обстановка на занятиях, особенно протекающих в игровой форме, заставляет ее участников быть более активными.

На наш взгляд, именно в учебной ситуации составления текстов, которые интересны младшему школьнику, становится важен не только результат, но и сам процесс, процесс переживания, связанных с обучающими действиями. Важен сам опыт переживания положительных чувств человеком, то есть создание ситуации успеха ребенка. Через переживания можно воспитать познавательный интерес и положительное отношение к письменной речи.

Учебная ситуация, по нашему мнению, это не просто совокупность обстоятельств, событий, взаимоотношений, а система. Ее важно рассматривать как динамическую систему взаимоотношений учащихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает потребность в овладении навыками самостоятельной письменной речи.

В своем исследовании мы рассматриваем профилактику нарушений письменной речи с одной стороны, как совместную, личностно ориентированную деятельность в среде "учитель-

ученик", с другой - как деятельность учащегося, направленную не только на усвоение знаний, но и построение системы отношений и форм сотрудничества и общения. Именно в совместной личностно ориентированной деятельности решаются задачи речемыслительной деятельности младшего школьника, повышение уровня его языкового развития и формирование навыков произвольных действий с языковыми единицами.

Данные, приведенные в ряде публикаций, говорят о том, что у учащихся массовых школ отмечается недостаточная сформированность операций письма, что в последствии ведет к нарушению письменной речи. По мнению исследователей, более подготовленными специалистами для осуществления профилактики нарушений письменной речи являются логопеды, главная задача которых - преодоление нарушений речи, совершенствование речевого развития, языковых способностей [2; 5; 6].

Становится очевидным, что проблему профилактики нарушений письменной речи у младших школьников не удастся решить только силами логопедов. Трудности овладения навыками самостоятельной письменной речи не во всех случаях связаны с неполноценной устной речью и языковых способностей.

Анализ разработанной схемы взаимодействия специалистов в рамках профилактики нарушений письменной речи в процессе личностно ориентированного взаимодействия показывает, что деятельность каждого специалиста находится в функциональной зависимости, поскольку профилактика нарушений письменной речи неотделима от гармонизации личности учащегося в целом. Функциональная зависимость та, при которой изменение одной части ведет к изменению других частей [3, с. 134].

Отсутствие своевременной профилактической работы может привести к стойким нарушениям письменной речи, а затем к школьной "дезадаптации". Этим термином обозначаются отклонения в учебной деятельности учащегося, проявляющиеся в затруднениях в учении, нарушении дисциплины и конфликтах со сверстниками. Симптомы школьной дезадаптации могут и не сказываться отрицательно на успеваемости и дисциплине учащихся, проявляясь либо в субъективных переживаниях, либо в форме психогенных нарушений.

Часть учащихся начального звена общеобразовательных школ, как показывает практика, нуждается в восполнении пробелов в развитии какой-либо функции, имеющей важное значение в формировании навыка самостоятельной письменной речи. В систему профилактической работы нами вовлекаются прежде всего учителя начальной школы, воспитатели группы продленного дня, психологи, логопеды, врачи и, конечно же, родители, так как именно они заинтересованы в успешности детей (рис. 1).

Успешность овладения письменной речью, по мнению Е.А. Логиновой, во многом определяется активностью познавательной деятельности ребенка, его интересом к письменному языку [6, с. 67]. У детей более развивается познавательная инициатива и любопытство в отношении письма. Поддержать желание ребенка научиться правильно писать и развивать мотивацию к учению. Однако, не редко учителя общеобразовательных школ не готовы осуществлять профилактику нарушений письменной речи.

Наш практический опыт показывает, что многие педагоги видят в неудачах ребенка по циклу предметов родного языка негативное отношение к предмету, к учебе, недостаток развития высших психических функций (внимание, память, мышление). При этом учителя начальной школы забывают о том, что процесс передачи знаний, формирование умений и развитие навыков это процесс равного взаимодействия между учителем и учащимся.

Педагог, отправляясь на урок, сдвигает целевой акцент с себя на учеников. Он думает о том, как вовлечь детей в совместную работу, как заинтересовать их, как создать творческую атмосферу, чтобы проявилась индивидуальность каждого, чтобы находясь в классе, ученик не заучивал материал, а включался в процесс познания, лично участвуя в том, что про исходит на уроке.

Подобный настрой учителя, оставаясь стратегической целевой установкой, корректируется в момент начала общения, глав-

ным образом за счет использования приемов педагогического влияния. При каждой встрече со школьниками преподаватель должен суметь увидеть и проанализировать сложившуюся ситуацию, состояние учеников, а также свое собственное, чтобы найти наиболее оптимальный вариант воздействия на воспитанников и изменить (в случае необходимости) отношенческую позицию детей, настроив их на личностно ориентированное общение.

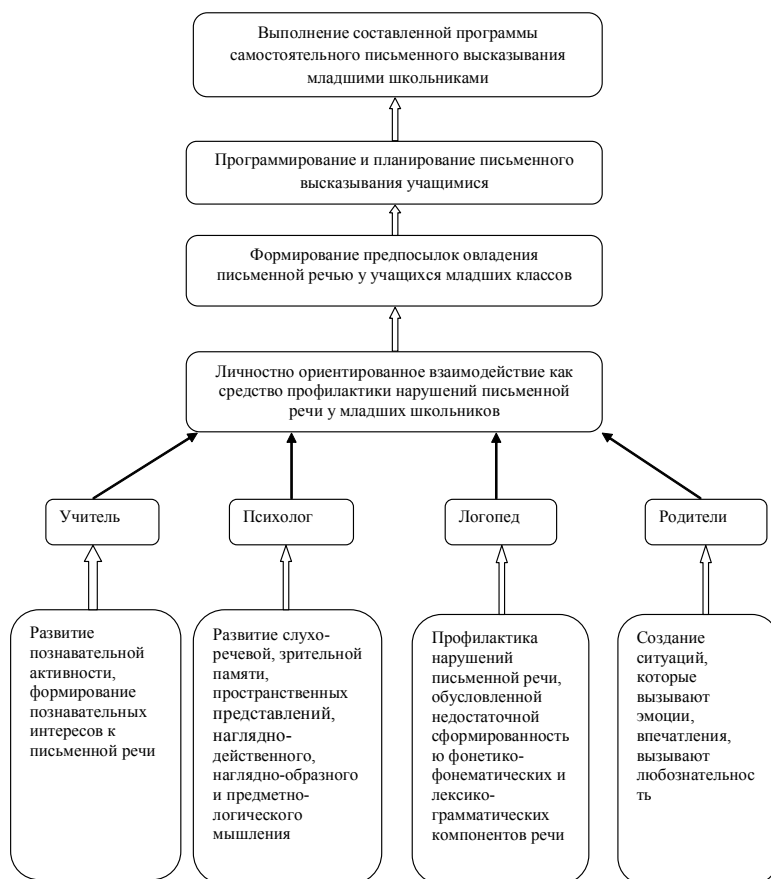


Рис. 1. Схема деятельности специалистов в рамках профилактики нарушений письменной речи у младших школьников при личностно ориентированном взаимодействии

Анализ материалов готовности учителя и учащихся начальных классов к формированию познавательных интересов в процессе учебного взаимодействия показывает, что у большей части педагогов явно не сформированы умения и навыки подобной деятельности. Более того, около 20 % опрошенных не считают необходимым заниматься целенаправленно этими вопросами. Здесь проявляется существенное несоответствие между осозна-

нием педагогов необходимости личностно ориентированного взаимодействия и реальной практикой преподавания в начальной школе.

Каждый третий учитель начальных классов признал, что он занимается работой по формированию познавательных интересов эпизодически или практически ею не занимается. Следовательно, для массовой практики российской начальной школы положение о необходимости включения младших школьников в целостную учебно-познавательную деятельность считается, в лучшем случае, только пожеланием. Реальные условия для широкомасштабного решения этой проблемы, увы, пока ещё не созданы. Это ещё раз говорит о высокой актуальности избранной нами проблемы.

Отметим и то, что, как показывают наблюдения, анкетирование, рейтинг и наш собственный опыт, в процессе личностно ориентированного взаимодействия создаются разнообразные коммуникативные ситуации. Эффективное взаимодействие в процессе обучения - одно из портативных средств трансляции информации и обмена ею. Здесь большой простор для проявления интеллектуальных возможностей каждого участника учебного процесса. Сильное влияние на характер самооценки оказывают педагогический оптимизм, стимул доверия познавательным возможностям учащихся. Вера ученика в то, что цель деятельности будет достигнута, превращает личностно ориентированное взаимодействие в эффективное средство формирования познавательных интересов обучающихся. Это является основой профилактики нарушений письменной речи.

Личностно ориентированное взаимодействие обеспечивает достижение единства эмоционального и рационального в обучении. В процессе личностно ориентированного взаимодействия вследствие гибкости игровой технологии ученик сталкивается с ситуациями выбора, в которых он проявляет свою индивидуальность. Идея вариативности, свободы выбора заданий, содержания и организационных форм деятельности - одна из ведущих идей современной педагогики - получает в личностно-ориентированной технологии возможности для своей реализации, а, следовательно, эффективно формирует познавательные интересы младших школьников.

Поэтому, на наш взгляд, профилактика нарушений письменной речи в условиях общего образования не должна ограничиваться работой логопеда на школьном логопункте. Эта работа осуществляется силами учителей начальной школы, психологами, родителями младших школьников. Развитие познавательной активности в процессе личностно ориентированного взаимодействия как качества учебно-познавательной деятельности младшего школьника является неотъемлемой ее характеристикой, а поиск путей повышения активности школьников в учении выступает как важная задача педагогической науки и практики.

#### Библиографический список

1. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей недоразвитием речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
2. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. - СПб.: Речь, 2003.
3. Выготский, Л.С. Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики. - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996.
4. Найн, М.В. Профилактика дизорфографии младших школьников на основе развития познавательной активности // Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями. - Челябинск: "Цицеро", 2006.
5. Ляудис, В.Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В.Я. Ляудис, И.П. Нигурэ. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.
6. Логинова, Е.А. Нарушение письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с ЗПР: учеб. пособие / под ред. Л.С. Волковой. - СПб.: "Детство-пресс", 2004.

Статья поступила в редакцию 21.08.10



УДК 37.036.5

*О.Н. Макарова, соискатель АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: mak.on@mail.ru*

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматривается вопрос о месте олимпиад в формировании творческого потенциала студентов педагогических специальностей. Описывается опытно-экспериментальная работа по развитию творческого потенциала будущих учителей на разных этапах участия в олимпиадах.

**Ключевые слова:** творческий потенциал, олимпиадное движение, личностное развитие.

В условиях модернизации современного российского образования растет значимость творческого развития студентов в учебном процессе вуза. Особую остроту данный вопрос принимает, когда мы говорим о подготовке будущих учителей. От профессиональной подготовки учителя напрямую зависит качество образования, что заставляет по-иному взглянуть не только на содержание, но и на формы обучения. Задачей педагогических вузов становится подготовка выпускников, соответствующих требованиям современной школы. На стадии развития образования обозначена потребность общества в неординарной творческой личности педагога. Цель статьи состоит в обобщении результатов исследования по выявлению роли олимпиадного движения в формировании творческого потенциала студентов педагогического вуза.

Сегодня разработаны теоретические положения, которые содержат основополагающие методологические основы проблемы развития творческого потенциала личности. О формировании последнего упоминают многие педагоги (Л.С. Выготский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Творческий потенциал по-разному понимается учеными: как способность человека изменять и преобразовать окружающий мир (Б.М. Теплов); как особый вид мыслительной и практической деятельности (К.К. Платонов). Группой авторов [1] рассматривается личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры, ими указывается, что "процесс присвоения учителем выработанных педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне".

А.И. Попов [2] в работе, посвященной изучению обозначенной темы данной статьи, отмечает, что "неиссякаемым резервом профессионального роста и личностного развития человека является его творческая активность, поэтому задача развития креативности личности в период профессионального становления является социально значимой". Хочется упомянуть точку зрения Е.В. Аленичевой о том, что "сегодня не требует доказательств тот факт, что успешность в профессиональной деятельности современного специалиста в значительной степени опирается на его творческий потенциал, завершение формирования которого происходит в стенах высшего учебного заведения" [3, с.4]. Продолжает исследование творческой личности учителя в своей работе Лавренова С.В., которая пишет, что "творческий потенциал является важным фактором, обеспечивающим поступательное развитие общества, уровень его благосостояния и развития в целом" [4, с. 5]. Становится понятным, насколько важно формировать творческий потенциал выпускников вуза.

Рассматривая профессию педагога сквозь призму общественно-исторического опыта, можно говорить о требованиях, которые предъявляются новой эпохой к учителю. Изучение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования показывает, что получивший квалификацию учителя специалист должен быть готовым использовать разнообразные приемы обучения. В свою очередь, бакалавр, наряду с этим, должен быть уметь решать исследовательские задачи, использовать современные технологии сбора и обработки экспериментальных данных в соответствии с проблемой исследования. Таким образом, выпускник педагогического вуза должен гибко подстраиваться под особенности учебного процесса, применять накоп-

ленные знания в разных условиях, что требует от будущего учителя высокого уровня творческого потенциала. При этом в профессиональном образовании будущих учителей недостаточно внимания уделяется творческому развитию. Возникает противоречие между необходимостью формирования творческого потенциала, которое общество предъявляет выпускникам, и недостаточным использованием в вузе средств и методов, обеспечивающих творческое становление будущих учителей.

Одним из решений существующего противоречия может стать использование активных форм обучения, направленных на личностное, творческое развитие учащихся. На предыдущих ступенях развития дидактики практически единственной организационной формой проведения занятий в школе рассматривался урок. Подготовка в педагогическом вузе сводилась в основном к освоению студентами методов организации деятельности на уроке. Концепция модернизации российского образования расширяет номенклатуру форм обучения. С переходом к новой парадигме образования шире стали использоваться проекты, олимпиады, конкурсы. Обучение в рамках перечисленных форм становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов педагогического вуза. В связи с этим мы обращаемся к необходимости формирования навыков использования подобных форм в дидактической подготовке будущего учителя.

Олимпиадное движение для российских вузов не новое явление. Опыт показывает, что подготовка студентов к олимпиадному движению ограничивается перманентным углубленным изучением предмета. Участие в олимпиадах часто предусматривает только непосредственное выполнение заданий студентами и разбор итогов участниками. Недостатки такого подхода известны: задействуется узкий круг учащихся, становятся очевидными недостатки психологической адаптации участников в стрессовых условиях, итоги олимпиады сводятся к формальному отчету.

Организационная подготовка часто остается без внимания, хотя именно она может оказать важное влияние на выступление участников в конкурсах в контексте активизации олимпиадного движения в вузах. Возникает противоречие между требованиями, которые предъявляются к выпускнику педагогического вуза, и недостаточным использованием средств олимпиадного движения для формирования творческой личности будущих педагогов.

А.И. Попов [2] так классифицирует подходы к обеспечению творческого саморазвития через участие в олимпиадном движении: общее (направленное на приобретение различных практических знаний), профессиональное (направленное на развитие собственных профессиональных устремлений) и развивающее (направленное на развитие собственных способностей).

Олимпиады дают возможность студентам решать практико-ориентированные профессиональные задачи, осваивать активные методы обучения, создавать творческие проекты. Компоненты педагогической деятельности, рассмотренные Н.В. Кузьминой, успешно реализуются средствами олимпиад. Конструктивный компонент осуществляется в отборе учебного материала, в планировании и построении педагогического процесса в искусственных условиях, в стратегии участия; организаторский компонент связан с включением учащихся в различные виды деятельности; коммуникативный компонент помогает выстраивать отношения с другими участниками олимпиады, с орга-

низаторами и т.д. Как отмечается в статье [5], "в олимпиадном творчестве присутствует коммуникативный компонент, который связывает педагогическое творчество преподавателя, познавательное творчество обучающихся и научно-производственное творчество, предлагаемое внешней средой. Ни один другой вид специально организованной познавательной деятельности не имеет таких естественных многогранных связей с повседневной производственной деятельностью специалиста".

Вопрос о важности внедрения профессионально-ориентированных олимпиад в образовательный процесс педагогического вуза поднимается многими исследователями. Председатель Российского совета олимпиад В.А. Садовничий сообщает во Всероссийском интернет-педсовете, что "главная задача формирования в стране устойчивой системы олимпиад для школьников - это организация комплексного поиска по всей России творчески мыслящих ребят". Важно, на наш взгляд, чтобы рядом с участвующим в олимпиадном движении учеником, оказался учитель, способный подготовить школьника к соревнованию. Причем речь не идет только о предметной готовности, которая, безусловно, играет важную роль. Здесь мы подразумеваем также организационную подготовку учащихся. Возникает необходимость готовить в педагогическом вузе специалистов, активно взаимодействующих с олимпиадами.

Студенты разных курсов ГОУ ВПО "Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина" на протяжении последних лет активно участвуют в профессионально-ориентированных олимпиадах.

Успешное выступление будущего олимпийца обуславливается организационной подготовкой, процесс которой включает несколько этапов. Нами выделяются такие этапы, как подготовительный, этап командной подготовки и завершающий этап.

Организационные мероприятия начинаются с подготовительного этапа. На этой стадии выявляются профессиональные качества студентов, уровень их предметной подготовки. Студенты группы, которые не участвуют в олимпиаде, оповещаются о причинах, почему они не были включены в состав команды, на основании каких критериев проходил отбор.

На этапе командной подготовки осуществляется обзор опыта проведения олимпиад. Для этого приглашаются участники прошедших олимпиад с целью обозначить возможные ошибки, привлечь внимание на важные моменты. Преподаватель объясняет, с какими трудностями встречаются студенты в ходе олимпиады. Данный этап ориентирует учащихся от внешней мотивации, когда студент участвует ради положительной оценки, награды и т.д., к внутренней мотивации, связанной с установкой на личностный рост, самооб-

разование, патриотизм. Командная подготовка включает формирование группы поддержки из состава других студентов группы. Устанавливается график связи с участниками с учетом сдвига времени. В период проведения олимпиады сокурсники из группы поддержки ведут переписку с участниками команды.

Завершающий этап осуществляется проведением рефлексии с участниками. Важным оказывается снятие у них психологического дискомфорта. Задачей участников здесь оказывается подготовка студентов младших курсов к участию в подобных олимпиадах. Участники в качестве тьюторов помогают остальным студентам разобрать задания олимпиады (кейсы). При этом группа поддержки по приезду обеспечивает информационное сопровождение итогов олимпиады в форме газетных публикаций, буклетов, информации на сайте вуза.

Нами было проведено исследование по выявлению роли олимпиад в формировании творческого потенциала студентов в начале олимпиады и по ее окончании. Опытно-экспериментальная работа проводилась на разных факультетах с участниками олимпиады и сокурсниками, которые участвовали в группе поддержки, разбирали задания, обсуждали итоги олимпиады. Для определения уровня творческого потенциала использовались тесты Дж.Гилфорда, Е.Торренса.

Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что даже за период участия в одиночных олимпиадах участники рабочих групп показали более высокие качественные изменения в творческом развитии, чем до проведения олимпиады. При этом студенты, не вошедшие в состав команды, но выполнявшие задания в группе поддержки, участвовавшие в разборе конкурсных заданий, также продемонстрировали рост творческого потенциала.

Полученные данные дают основание утверждать, что олимпиадное движение положительно влияет на творческое развитие студентов, задействованных в профессионально-ориентированных соревнованиях. Опрос олимпийцев подтвердил, что участие в олимпиадном движении совершенствует их профессионально-педагогическую подготовку, в частности, творческий потенциал. Вовлечение в олимпиады студентов помогает готовить педагогов, способных самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, нестандартные проблемы.

В нашей статье описаны элементы технологии работы со студентами педагогического вуза, участвующими в олимпиадном движении, показано, что реализация этих элементов способствует творческому развитию будущих педагогов. В перспективе планируется изучить влияние олимпиад на развитие других профессионально значимых качеств личности педагога: перцептивных, волевых, педагогического воображения, способности к распределению внимания; эмоциональной устойчивости.

#### 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. Попов, А.И. Формирование творческой компетентности специалиста в условиях олимпиадного движения // Открытое образование. - 2005. - №6.
3. Аленичева, Е.В. О некоторых аспектах формирования творческого саморазвития личности в условиях высшей школы // Развитие творческих способностей в условиях олимпиадного движения: материалы международной научно-методической конференции, Тамбов, 2005 г. / под науч. ред. канд. пед. наук А.И. Попова. - Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005.
4. Лавренова, С.В. Развитие личностно-творческого потенциала педагога в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 2003.
5. Акишев, И. Об опыте участия в командных соревнованиях по программированию формата ACM ICPC // Десятая Всероссийская олимпиада школьников по информатике и программированию / под ред. В.Н. Васильева, В.Г. Парфенова, А.С. Станкевича. - Санкт-Петербург: СПбГУ ИТМО, 2009.

Статья поступила в редакцию 21. 06.10

УДК 378

*Л.А. Романова, ст. преп. кафедры информатики БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: rla\_biysk@mail.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье освещены вопросы структурной и функциональной взаимосвязи таких категорий как "профессиональная субъектность" и "компетентность". Рассмотрена возможность использования профессиональной субъектности как средства формирования компетентности педагога.

*Ключевые слова:* компетентность, профессиональная субъектность.

Официальное включение российской высшей школы в процесс Болонских реформ ставит задачу переориентации процесса образования на компетентностную основу. Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым, а тем более, чужим для российской школы. Ориентация на освоение умений, способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и их последователей. Данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Теперь же на это обратили внимание, и данное направление стало приоритетным.

В литературе широко обсуждаются вопросы трактовки понятий "компетенция" и "компетентность". В нашей работе мы придерживаемся формулировок А.В. Хуторского:

**Компетенция** (от латинского *competentia* - круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен) - совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

**Компетентность** - обладание человеком, соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности [3, с. 60].

То есть компетентность рассматривается как единая характеристика, приобретенная человеком в результате определенного опыта (учебного, жизненного, профессионального), а компетенция - как её составляющая часть.

Компетентностный подход выступает как один из необходимых новых концептуальных ресурсов пересмотра традиционных целей, теории и практики высшего образования, адекватных современным требованиям образования. Он включает в себе интегративное, активно-деятельностное, ценностно-мотивационное, личностное, диспозиционное, адаптивно-ситуационное начало. Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. То есть в контексте компетентностного подхода формирования компетентности специалиста.

В последние годы все более широко обсуждаются определение и структура компетентностей специалиста вообще и педагога в частности. Проанализировав специальную литературу по вопросам компетентностного подхода, мы выделили следующие виды компетенций: ключевые, общепрофессиональные, специальные

Данный подход помогает разделить компетенции на три основные группы: ключевые, общепрофессиональные и специальные, которые составляют профессиональную компетентность педагога. Нельзя сказать, что подобное разделение способствует автономному формированию перечисленных компетенций. Наоборот, все они взаимосвязаны и представляют единый комплекс - компетентность педагога.

Действительно, ведь для решения задач повышенной сложности необходимо в совершенстве владеть компетенцией решения базовых предметных задач, а чтобы это сделать необходимо владеть профессиональным языком изучаемой дисциплины. Для поиска оптимального решения, необходимо не просто представить несколько возможных вариантов решения, но и проанализировать их, выбрать оптимальное. А чтобы объяснить своим ученикам для чего необходимо решать эти задачи и вообще изучать предмет необходимо знать основы науки и понимать роль и место дисциплины в системе наук.

Конечно же, формирование специальных компетенций опирается на общепрофессиональные, необходимые каждому педагогу компетенции, независимо от преподаваемого предмета. Ведь для выстраивания порядка изложения учебного материала необходимо владеть компетенциями в проектировании учебно-воспитательного процесса, для проведения занятий - компетенциями в организации учебно-воспитательного процесса и взаимодействия с участниками учебно-воспитательного процесса. Результаты мониторинга достижений и проблем учащихся не позволяют останавливаться педагогу на достигнутом и подталкивают к постоянному профессиональному самосовершенствованию, самообразованию.

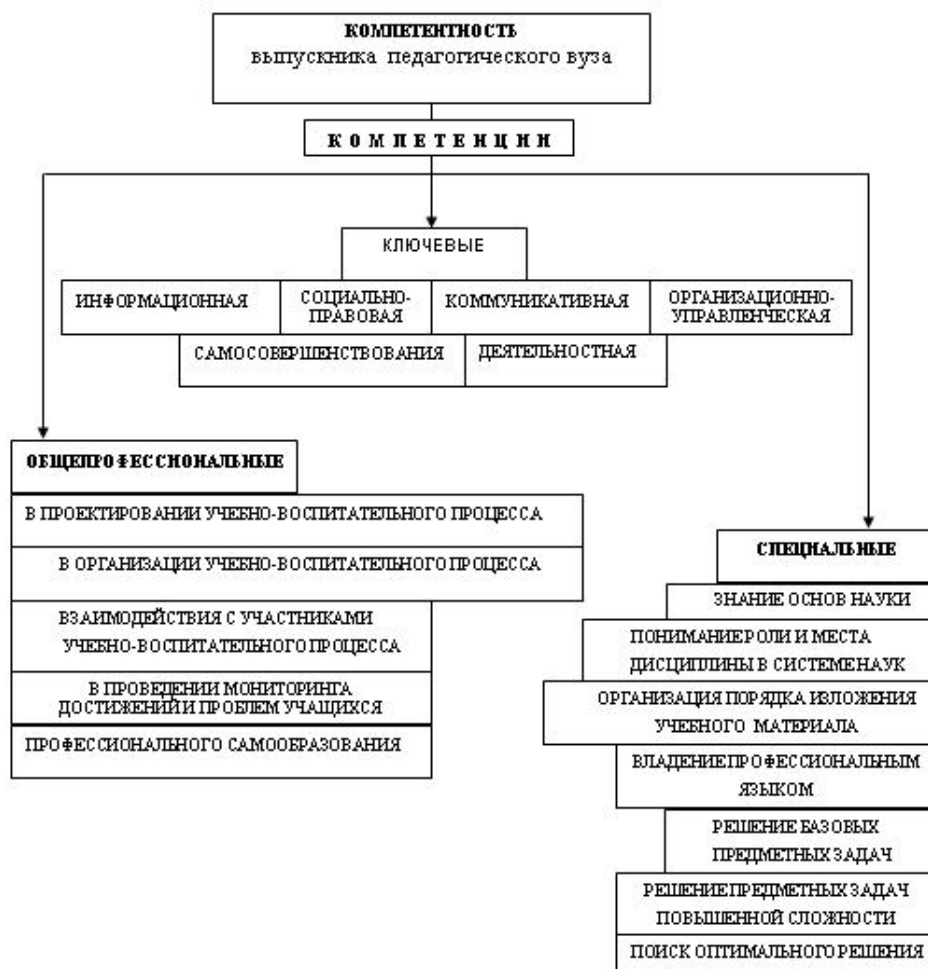


Рис. 1. Структура компетентности выпускника педагогического вуза

Ключевые компетенции являются результатом освоения общепрофессиональных и специальных компетенций. При подготовке специалистов не проводится специальных занятий по их формированию, однако по их наличию или отсутствию и степени сформированности можно судить об уровне специалиста - о его компетентности. Формирование ключевых компетенций выпускника педагогического вуза происходит непрерывно и на учебных занятиях, и во время воспитательной внеучебной деятельности, и при выполнении самостоятельной работы студента. Именно ключевые компетенции помогают выпускнику педагогического вуза адаптироваться на рабочем месте, проявить себя как специалиста, способного мобильно и гибко реагировать на изменяющиеся условия профессиональной деятельности.

Таким образом, данная классификация рассматривается нами как структурная модель, некое идеальное состояние профессионала, к которому необходимо стремиться при подготовке студентов педагогического вуза. Таким образом, мы рассматриваем компетентность как результат образования средством достижения которого видим профессиональную субъектность.

Субъектность педагога мы понимаем как интегративное свойство личности, выражающее его отношение к себе как к деятелю в профессиональном педагогическом пространстве. Субъектность педагога предполагает отношение учителя к себе как к ценности и как к субъекту собственной педагогической деятельности и к ученику как к самоценности и как субъекту его собственной ученической деятельности [2, с. 4].

В настоящее время различные аспекты проблемы становления профессиональной субъектности педагога исследуются специалистами самого разного профиля: педагогами и психологами, философами и социологами. В педагогике таковыми являются Е.В. Бондаревская, А.В. Петровский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, разработавшие теорию личностно-ориентированного образования. Идея воспитания, обучения как пробуждения самости находила определенное отражение в теоретическом учении и практике А. Дистервега, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренки, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и др. Положения гуманистической педагогики о педагогическом общении как свободном, духовном, культурном, межличностном взаимодействии мы встречаем у Н.Б. Крыловой, З.А. Мальковой, С.Д. Полякова, М.А. Шемшуриной.

Базовыми работами для нашего исследования являются научные труды В.В.Серикова, Волковой Е.Н., Серегиной И.А. о проблемах становления субъектности педагога как методологической основы воспитания и образования, в которой субъектность рассматривается как личное качество учителя, детерминированное внутренним состоянием человека и внешними социальными требованиями, как цель образовательной деятельности, придающая педагогу личностную значимость и осознанность.

Категория субъектности несмотря на то, что она является

почти классической дефиницией в педагогической теории, остается до сих пор одним из неопределенных понятий. На наш взгляд, это объясняется тем, что субъектность - отражение требований современности. А с учетом постоянно изменяющихся социально-общественного уклада и образовательной парадигмы изменяется и сущность понятия субъектности.

Мы придерживаемся следующего понимания категории "субъектность", сформулированного Е.Н. Волковой: *субъектность* - это личностное свойство человека, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю [1, с. 15].

Субъектность - свойство человека, которое появляется только на определенном уровне развития и имеет следующую структуру: активность, свобода выбора и ответственность за него, способность к рефлексии и саморазвитию [1, с. 46]. Изменение содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности педагога. Он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической.

Человек как субъект познается только в системе общественных связей и отношений. Целостная структура человека как субъекта раскрывается лишь на социальном уровне, то есть во взаимодействии.

Рассмотрим, как перечисленные компоненты профессиональной субъектности влияют на формирование компетентности педагога. Проявление активности способствует формированию организационно-управленческих навыков и укреплению социально-правовой позиции студента; свобода выбора и ответственность за него стимулирует деятельность студентов, способность к рефлексии и саморазвитию открывает перспективы самосовершенствования. Таким образом, качества личности студента, сформированные как составляющие компоненты профессиональной субъектности будущего учителя проявляются в ключевых компетенциях, что в свою очередь обеспечивает уровень общепрофессиональных и специальных компетенций.

Таким образом, учебный процесс, внеучебная деятельность студентов и их самостоятельная работа должны быть организованы так, чтобы в каждом виде деятельности нашел отражение каждый из компонентов субъектности. То есть, студент должен стать субъектом собственной деятельности, а отношения всех участников образовательного процесса субъект-субъектными. За период обучения в вузе студенты должны подготовиться к профессиональной педагогической деятельности на оптимальном для молодого специалиста уровне.

#### Библиографический список

1. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ...д-ра психол. наук. - Москва, 1998.
2. Серегина, И.А. Педагогическая структура субъектности как личностного свойства педагога: дис. канд. психол. наук. - Москва, 1999.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - Москва. - 2003. - № 2.

Статья поступила в редакцию 19.05.10

УДК 37:002

**Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. кафедры педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина; **М.Н. Шипунова**, учитель МОУ "Гимназии № 11", г. Бийск, E-mail: shipunova.m@mail.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются понятия: модель, моделирование, информационная культура. Раскрывается сущность данных понятий. Описывается модель развития информационной культуры учащихся.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, компоненты, потребности, информационная культура.

Происходящие в жизни общества информационные процессы видоизменяют окружающую действительность. Для человека грядущего информационного общества единство мира оказывается фактом повседневной жизни. Обучение с использованием современных информационных технологий существенно расширяет кругозор учащихся, учитывает их индивидуальные особенности и потребности, создает возможности для усвоения ими современных компетенций.

Современное научное познание невозможно без моделирования. На основе моделирования базируются научные исследования. И.Б. Новик указывает на важность данного метода, так как моделирование служит методом "опосредованного теоретического и практического оперирования объектом" [1, с. 42]. Моделирование применяется на всех этапах деятельности индивидуума: на стадии целеполагания, выбора средств и образа действий, реализации цели и поставленных задач, анализа и оценки достигнутых результатов [2, с. 119].

В научной литературе выделяют множество понятий "модель". Под моделью понимают отображение фактов, вещей и отношений определенной области знаний в виде более простой, более наглядной материальной структуры.

В научных исследованиях "модель" в широком смысле понимается как мысленно или практически созданная структура, воспроизводящая часть действительности в наглядной форме. В узком смысле "модель" - это составной элемент научной картины мира, продукт творческого воображения. Модель облегчает получение информации об объекте. В.А. Штофф модель определяет как "схему, благодаря чему изучение позволяет получить информацию об оригинале" [3, с. 18].

И.Б. Новик подчеркивает, что модель постоянно находится в соответствии с исследуемым объектом и замещает его в ходе исследования [1, с. 25]. Она дает прогноз функционирования объекта. В моделях, по мнению Н.С. Мансурова, отображаются основные компоненты системы, значимые связи между компонентами, причинно-следственные отношения системы, показатели системы [4, с. 76].

Н.М. Мамедов, В.А. Штофф, В.К. Лукашевич выделили следующие гносеологические функции модели: отражательная (позволяет наглядно отобразить изучаемый объект, его строение, свойства и другие показатели); объяснительная (устанавливает действительные причинные закономерные связи); эвристическая (указывает на пути развития теории); критериальная (проверяет знания об оригинале); прогностическая (информационный прогноз о функционировании и развитии исследуемого явления); абстрактная (отвлечение от несущественных сторон моделируемого явления); связующая (связь теории с действительностью); ознакомительная (средство и форма познания); экспериментальная (проверка в реальных условиях); преобразующая (выбор оптимальных путей и способов преобразования социальных объектов) [2; 3; 4]. Модель воспроизводит значимые черты, свойства, характеристики объекта.

Я.Г. Неуймин рассматривает модель, как "создаваемый с целью получения и хранения информации специфический объект, отражающий свойства, характеристики и связи объекта, существенные для задачи, решаемой субъектом" [5, с. 56]. В.А. Штофф под моделью понимает "некоторую реально существующую или мысленно представляемую систему, которая, замещая в познавательных процессах другую систему-оригинал, находится с ней в отношении сходства (подобия), благодаря чему изучение модели позволяет получить информацию об оригинале" [3, с. 17].

С одной стороны, под моделью в широком смысле понимают мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной и наглядной форме.

С другой стороны, модель как составной элемент научной картины мира содержит и элемент фантазии, будучи продуктом творческого воображения, причем элемент фантазии той или иной степени всегда должен быть ограничен фактами, наблюдениями, измерениями. И.Б. Новик указывает, что модель обладает познавательным потенциалом лишь тогда, когда она находится и опре-

деленном соответствии с исследуемым объектом, способна замещать его в ходе исследования и выполнять роль аккумулятора и источника получения о нем новой информации [1, с. 76].

Модель, отображая реальный объект, воспроизводит не все явления целиком, а лишь наиболее значимые черты, характеристики, свойства, связи, отношения, являющиеся определяющими, существенными. Модель дает прогноз дальнейшего функционирования объекта.

А.Г. Гранберг выделяет следующие этапы модели: построение модели; изучение модели; перенос знаний с модели на оригинал; проверка и применение на практике [6, с. 17].

По мнению Б.А. Глинского, на первом этапе ставятся задачи моделирования, на втором - осуществляется работа по выбору адекватной модели, на третьем этапе модель подвергается теоретическому анализу и опытно-экспериментальной проверке, на четвертом осуществляется перенос знаний на оригинал [7, с. 54].

В основе любой модели лежат представления об объекте. Я.Г. Неуймин рассматривает иные этапы моделирования: осознание субъектом потребности в изменении; выбор объекта; выявление из множества свойств и характеристик наиболее существенных задач; проверка совокупности свойств и характеристик объекта; формирование идеального образа; реализация плана на намеченной цели [5, с. 43].

Понятие "информационная культура" появилось в научной литературе сравнительно недавно. Основная причина его появления - усиливающаяся роль информации, информационных технологий и информационной деятельности в жизни общества, отказ от технологизации как тенденции общественного развития в пользу гуманизации. Однако сразу обозначилась трудность определения данного феномена, поскольку данное понятие возникло на основе двух дефиниций; "информация" и "культура", однозначного толкования которым нет в научной литературе.

Е.Л. Семенюк предлагает понимать информационную культуру как степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информацией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передачи, практическом использовании" [8, с. 7].

По мнению Т.Н. Сосниной и П.Н. Гончукова информационная культура неразрывно связана с социальной природой человека и является продуктом его творческих способностей. Она является содержательной стороной субъект-субъектных и объект-объектных отношений, зарегистрированных при помощи различных материальных носителей [9, с. 168].

*Информационная культура* - это та специфическая сторона культуры, которая прямо и непосредственно связана с информационным аспектом жизни людей во всей его полноте. Она объективно характеризует уровень всех осуществляемых в обществе информационных процессов и существующих сугубо информационных отношений и является информационным компонентом человеческой культуры в целом [10, с. 43]. Анализ понятия "информационная культура" показал, что различные исследователи формулируют определение информационной культуры исходя либо из одной, либо из другой дефиниции.

Теоретическое и эмпирическое обобщение проблематики данного исследования позволило разработать модель процесса развития информационной культуры учащихся общеобразовательного учреждения и выделить в ней структурные компоненты.

Целеполагание является системообразующим компонентом любой деятельности. Наличие цели в представленной модели обуславливает направленность деятельности педагогического коллектива на воспитание учащихся с высокой информационной культурой.

Цель позволяет обозначить в качестве системообразующего компонента модели структуру социально важных качеств учащихся, характеризующие высокую информационную культуру.

Важным компонентом исследуемой модели является мотивационная составляющая (потребности, интересы, мотивы), выполняющая роль механизмов регуляции поведения личности. Значение информации является жизненно значимой. Ее исполь-

зование приобретают характер потребности. В социальном плане удовлетворение потребности в информации способствует познанию окружающего мира, освоению различных видов деятельности, ориентации в современном социальном окружении. Осознание личностью своих потребностей побуждает ее к поиску информации, формирует информационные интересы, обуславливает мотивацию поиска и использования информации в учебной деятельности.

Рассмотрим модель развития информационной культуры учащихся общеобразовательного учреждения.

*I блок (целевой)* включает обоснование сущности понятия, требований к знаниям, умениям и навыкам, которые необходимы учащимся для осуществления эффективной информационной деятельности.

*II блок (содержательный)* раскрывает требования государственных образовательных стандартов, включает разработку содержания знаний из сферы культуры учащихся в процессе изучения общественных дисциплин.

*III блок (процессуальный)* ориентирован на осуществление целенаправленной педагогической деятельности по развитию информационной культуры учащихся в общеобразовательной школе и реализацию педагогических условий, обеспечивающих эффективность достижения намеченных целей и задач.

*IV блок (диагностический)* включает обоснование критериев и показателей развития информационной культуры учащихся.

Информационная культура учащихся основной школы как системное образование представляет собой единство ценностей, знаний, способов деятельности, творческого потенциала, направленных на самореализацию учащихся.

В соответствии с целями и минимумом общего образования требования к уровню подготовки выпускников задаются в деятельностной форме. В стандарте общего образования прописаны три группы умений, навыков и способов деятельности, овладение которыми является необходимым условием развития

школьников: познавательные, информационно-коммуникативные и рефлексивные.

Овладение информационными компетенциями (умениями, навыками и способами деятельности) предполагает, что учащийся должен: использовать различные источники информации: энциклопедии, словари, Интернет-ресурсы и другие; владеть монологической и диалогической речью; приводить примеры, подбирать аргументы, формулировать выводы, перефразировать мысль; выбирать и использовать знаковые системы (текст, таблица, схема и другие) в соответствии с коммуникативной задачей [11, с. 58].

Моделируя процесс развития информационной культуры учащихся, мы учитывали многоаспектность и непрерывность. Развитие информационной культуры личности осуществляется в рамках различных социальных институтов. Процесс развития информационной культуры является управляемым. Если развитие информационной культуры происходит в процессе саморазвития личности, то данный процесс осуществляется спонтанно. Зону развития информационной культуры учащихся можно обозначить, с одной стороны, учебно-воспитательным процессом в общеобразовательном учреждении, а с другой - процессом самовоспитания личности. Педагогический смысл модели заключается в том, что она позволяет выделить актуальные и перспективные задачи развития информационной культуры: развитие информационного мировоззрения; формирование информационного тезауруса; развитие информационного стиля мышления; овладение морально-этическими нормами поведения в информационной среде; эффективными методами, формами и средствами работы с информацией; осознание учащимися необходимости использования разнообразия информационных источников.

Данная модель является теоретической основой для разработки целевой программы и организации опытно-экспериментальной работы с учащимися МОУ "Гимназии № 11" г. Бийска Алтайского края.

Библиографический список

- Новик, И.Б. О моделировании сложных систем. - М.: Мысль, 2005.
- Лукашевич, В.К. Модели и метод моделирования в человеческой деятельности. - Минск, 2003.
- Штофф, В.А. Современные проблемы методологии научного познания. - Л., 2005.
- Мансуров, Н.С. Теоретические предпосылки построения модели образа жизни // Социалистические исследования, 2004.
- Нейумин, Я.Г. Модели в науке и технике. - Л., 1984.
- Гранберг, А.Г. Моделирование. - М., 1988.
- Глинский, Б.А. Моделирование как метод научного исследования / Б.А. Глинский, Б.С. Грязнов, Е.П. Никитин. - М., 2005.
- Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики / Э.Л. Семенюк // НТИ. - 1994, - № 1. - С. 1.
- Соснина, Т.Н. Словарь трактовки понятия "информация" / Т.Н. Соснина, П.Н. Гончуков. - М.: 1997.
- Гречихин, А.А. Информационная культура: Опыт типологического определения // Проблемы информационной культуры: Сб. ст. / под. ред. Ю.С. Зубова, И.М. Андреевой. - М., 2006.
- Зиновьева, Н.Б. Информационная культура личности: Введение в курс: учеб. пособие для вузов культуры и искусства / под ред. И.И. Горловой. - Краснодар, 2007.

Статья отправлена в редакцию 21.06.10

УДК 372.853

**М.И. Старовиков**, д-р пед. наук, доц., АГАО им. В.М. Шукишина; **И.В. Старовикова**, канд. пед. наук, доц., АГАО им. В.М. Шукишина, г. Бийск, E-mail: starik@mail.biysk.ru

## КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ НАУКИ И ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Предложена классификация методов науки, в которой эксперимент представлен не только как эмпирический метод, но и как метод, при использовании которого раскрывается сущность явлений и на этой основе строятся теоретические модели действительности. Приведена дидактическая интерпретация предложенной классификации, сформулированы существенные для педагогического проектирования следствия.

**Ключевые слова:** методология научного познания, экспериментальный метод, естественнонаучные учебные дисциплины.

Важнейшим компонентом содержания обучения различным предметным дисциплинам является заключенный в них методо-

логический аппарат приращения и применения знания. В первую очередь это относится к фундаментальным естественным

наукам, поскольку идеи и методы, содержащиеся в методологическом арсенале этих дисциплин, позволяют раскрывать глубинные основания бытия. Именно с овладением обучаемыми методологией научного поиска связывается формирование у них готовности к самообразованию в течение всей жизни, к профессиональной мобильности, к творчеству в избранной профессии.

В связи со сказанным, актуальной является задача адекватного и системного представления научно-познавательных методов в содержании и процессе обучения.

В методологии науки используются, главным образом, два вида классификации научно-познавательных методов: многоуровневая концепция методологического знания и модель дихотомического деления методов и результатов науки на два уровня (или "начала") - эмпирический и теоретический.

В методической и учебной литературе по физике и другим естественнонаучным дисциплинам представлена почти исключительно вторая из названных классификаций. Существенно то, что в ней не решен вопрос о том, какие знания и методы могут быть отнесены к эмпирическим, а какие - к теоретическим. Часто теоретические методы понимаются просто как умозрительные или интеллектуальные, в то время как эмпирические методы ассоциируются с чувственным познанием, с восприятием. Логически более обоснованным представляется деление методов на основе категорий "явление" и "сущность" (эмпирическое - отражение явлений, теоретическое - отражение сущности). Методами эмпирического исследования считаются наблюдение, измерение, натурный эксперимент, а результатами - описания, индуктивные классификации и обобщения.

С позиций двухуровневой модели *процесс научного исследования* представляется следующим образом. Вначале в одном или во многих экспериментальных исследованиях обнаруживаются новые, ранее неизвестные явления, добываются факты о них. Затем вскрывается *сущность* (причины, механизмы, происхождение, закономерные связи и т.п.) этой группы явлений и на этой основе создается теория. Теория, как известно, представляет собой целостную, логически организованную и развивающуюся систему знаний об определенном фрагменте действительности, обладающую синтезирующей, объяснительной, предсказательной, методологической и практической функциями.

История физики знает множество примеров реализации рассмотренных этапов. Так, после открытия Эрстедом взаимодействия тока и магнита Ампер обнаружил явление взаимодействия токов, определил все его существенные особенности, полученные результаты выразил в виде строгой математической формулы, уточнил сопутствующий понятийный аппарат. Кроме того, Ампер раскрыл *сущность* рассматриваемого явления и тем самым обосновал *необходимость* открытого им закона, выдвинув гипотезу о "движущемся электричестве" как причине всех магнитных явлений. Все эти свойства полученного Ампером знания указывают на его принадлежность теории. Закон Ампера обладает всеми функциями теории, перечисленными выше.

Вполне аналогичным является пример открытия Беккерелем явления радиоактивности. Резерфорд и Содди раскрыли его *сущность*, состоящую в превращении атомов.

Вместе с тем, рассматриваемая модель дихотомического деления методов науки не "схватывает" многие существенные особенности реального познавательного процесса. Нами намеренно выбраны такие примеры, в которых сущность явлений взаимодействия токов и радиоактивности была раскрыта непосредственно в *экспериментальных исследованиях*. Но в двухуровневой модели эксперимент не принадлежит к числу методов, при использовании которых раскрывается сущность явлений, и на этой основе создаются теоретические модели действительности.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что экспериментальный метод может реализоваться в различных по характеру самого процесса и полученных результатов исследованиях. *Эксперимент может служить методом получения как феноменологического* (исследования Эрстеда, Беккереля), *так и теоретического знания* (исследования Ампера, Резерфорда и Содди). Академик Г.С. Ландсберг так описывает процесс экспериментального исследования: "С помощью эксперимента мы ра-

зыхиваем законы явлений, пользуясь экспериментом, мы приходим к построению теории явлений. Теория в свою очередь позволяет нам предвидеть новые, еще неизвестные особенности явления и указывает условия, в которых эти особенности могут проявляться. Такие выводы из теории вновь подвергаются экспериментальной проверке, что нередко служит для исправления или усовершенствования теории. Так, мало-помалу, сложное и неясное явление становится понятным, и мы научаемся по своему желанию управлять им" [1, с. 21].

С учетом сказанного, совокупность методов, используемых в экспериментальном исследовании, предпринимаемом с целью раскрытия сущности изучаемого явления, создания, "исправления и усовершенствования" теоретических моделей, целесообразно обособить в отдельный класс и обозначить его как *экспериментально-теоретический уровень методологии научного познания*. По нашей оценке, в физике и других естественных науках методология данного уровня используется в качестве основной.

Аналогично можно выделить *методологию теоретического уровня*, который составляют методы исследования, нацеленного на раскрытие сущности, но выполняемого на основе "фактов знания" и включающего оперирование преимущественно "интеллектуально контролируемыми объектами". В "чисто" теоретическом исследовании не выполняются чувственно-предметные, материальные действия с исследуемыми объектами (как в натурном эксперименте). Однако такого рода действия могут выполняться с их заместителями - *материализованными моделями* (математическими формулами, компьютерными программами и т.п., реализованными на каком-либо материальном носителе). В состав методов этого уровня входит и мысленный эксперимент как аналог натурального, выполняемого в идеальном (мысленном) плане.

Далее дополним развиваемую классификацию методами метатеоретического (философского) и эмпирического уровней. В результате получим вместо двухуровневой *четырёхуровневую модель методологии научного познания*, рис.1. В этой модели основанием для отнесения методов науки к тому или иному уровню служат следующие признаки.

1. Нацеленность на раскрытие сущности явлений (как и в двухуровневой классификации). По этому признаку эмпирический уровень методологии отделяется от трех других.

2. Присутствие натурального эксперимента в составе используемых методов. По этому признаку отделяются эмпирический и экспериментально-теоретический уровни методологии от двух других вышестоящих уровней.

3. Наконец, метатеоретический и все ниже лежащие уровни разделяются по степени общности составляющих их методов. Метатеоретический уровень методологии - это философская теория познания. Ниже лежащие уровни составляют методы решения познавательных задач той или иной частнопредметной дисциплины (или той или иной формы движения материи).

*Основная идея* разрабатываемого нами варианта классификации методов науки состоит в том, что в ней принципиально важную роль играет экспериментальный метод.

В развитие этой идеи, прежде всего, отметим, что эксперимент в широком понимании является *родовым* методом, включающим огромное многообразие методов физического исследования, в том числе:

- натурный эксперимент;
- модельный эксперимент с *материальными* моделями.

Сюда, в частности, относится "электрическое моделирование" (например, изучение механических систем с помощью электрических колебательных контуров) и эксперимент, реализуемый на аналоговых вычислительных машинах;

- модельный эксперимент с *материализованными* моделями [2]. Эти модели отличаются от *материальных* тем, что в них свойства материального носителя не существенно влияют на функционирование модели. К числу таких моделей относятся формулы, графики, таблицы, чертежи, тексты и т.п., записанные на бумаге, в компьютере и т.д. Процесс создания и исследования этих моделей можно описывать как выполнение модельного эксперимента в том случае, если при этом реализуются



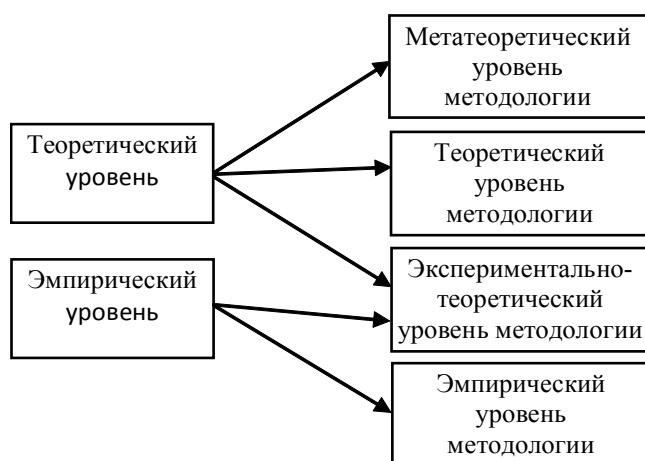


Рис. 1. Соотношение между двух- и четырехуровневой моделями методологии научного

логики, этапы, действия, характерные для натурального эксперимента. Вычислительный эксперимент, реализуемый на "бумажном" носителе или с помощью компьютера, относится к этому классу экспериментов с материализованными моделями;

- мысленный эксперимент. Этот вид эксперимента предполагает создание и исследование мысленных (идеальных) моделей. Мысленный эксперимент отличается от эксперимента с материализованными моделями тем, что в нем осуществляется абстрагирование от свойств материального носителя модели - "системы нервных процессов" [2, с. 17]. Мысленный эксперимент часто опредмечивается в формулах, рисунках, компьютерных программах, текстах, реализованных на каком-либо материальном носителе. Тем самым осуществляется переход к эксперименту с материализованными моделями.

Таким образом, в широком понимании эксперимент можно представить в виде "непрерывного" ряда методов. На краях этого ряда находятся натуральный и мысленный эксперименты, а между ними - эксперименты с материальными и материализованными моделями. Обратим внимание на то, что экспериментальное исследование с материализованными моделями может быть отнесено к эмпирическому уровню, если его результаты не претендуют на раскрытие каких-либо сущностей.

Схематически многоуровневая классификация видов эксперимента, важных с точки зрения представления их в содержании обучения, представлена на рис. 2.

Далее в тезисной форме приведем обоснование целесообразности представления в содержании обучения методологии естественнонаучного исследования как системы различных видов эксперимента и соответствующего понятийного аппарата.

1. Основопологающий принцип *деятельностного подхода* в психологии - принцип единства сознания и деятельности, сформулированный С.Л. Рубинштейном, утверждает "единство сознания человека и его поведения, внутреннего и внешнего его бытия..." [3, с. 87]. Согласно С.Л. Рубинштейну, первичный акт человеческой деятельности имеет преимущественно чувственно-практический характер. На высших ступенях развития в деятельности "все больший удельный вес приобретают интеллектуальные моменты, сначала относительно элементарные, непосредственно вплетенные в ткань материально-практической деятельности; затем из нее выделяется, приобретая относительную самостоятельность, идеальная, теоретическая деятельность. Однако и при этом всякий акт конкретной деятельности всегда включает единство познавательных и действенных моментов, и на высших ступенях познание становится все более действенным, действие все более сознательным" [3, с. 164].

"Действенность" учебной познавательной деятельности в предметной области естественных наук связана, в первую очередь, с умением экспериментировать. При этом в свете деятельностного подхода натуральный эксперимент должен выступать в содержании обучения как *генетически исходный*, а различные виды модельного эксперимента и мысленный эксперимент представляются в сопоставлении с ним как его производные. В эксперименте познавательные действия формируются с опорой на внешние предметные действия. Затем они переносятся на область, обозначаемую как теоретический уровень познания. Этот механизм учения (механизм "интериоризации") признается большинством психологов как наиболее значимый и универсальный.

2. Философское и психологическое учение о деятельности утверждает единство строения внутренней (умственной) и внешней (чувственно-предметной, материально-направленной) деятельности, взаимные переходы материального и духовного, а также "бесспорный факт существования процессов мышления, протекающих также и в форме внешней деятельности с материальными предметами" (А.Н. Леонтьев). С учетом этого, эксперимент как *общенаучный метод* представляется через совокупность однопорядковых с ним общенаучных методов, часть из которых реализуется во внешнепредметном плане в форме ма-

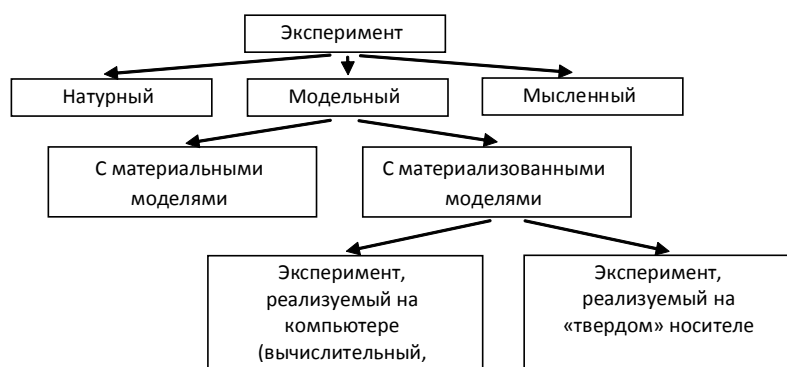


Рис.2. Многоуровневая классификация видов эксперимента, значимых с точки зрения представления их в содержании обучения

териальных действий. Это такие методы как абстрагирование и идеализация (во внешнепредметном плане реализуются путем изоляции исследуемого явления от несущественных, затемняющих суть дела факторов, придания каким-либо параметрам эксперимента предельных значений и т.п.), анализ (во внешнепредметном плане реализуется путем расчленения исследуемого объекта, оказываемых на него воздействий на составляющие), синтез (во внешнепредметном плане реализуется путем соединения каких-либо ингредиентов, сборки элементов экспериментальной установки в единое целое) и т.д.

Таким образом, с позиций деятельностного подхода представляется необоснованным противопоставление эксперимента тем методам, которые используются при построении теории только по признаку наличия в эксперименте материально-направленных действий (и отнесение эксперимента на этом основании к эмпирическому уровню познания). Напротив, положение об общности строения внешней, материальной и внутренней, умственной деятельности в их философском и психологическом содержании, о постоянном обмене звеньями между ними свидетельствует о том, что *эксперимент может выступать как метод, используемый для раскрытия сущности явлений и построения на этой основе теоретических моделей действительности различной степени глубины и общности*.

3. Натурный и различные виды модельного эксперимента обладают сходными функциями, хотя и выраженными в различной степени: эвристической (обнаружения новых фактов), верификации теорий (критериальной)<sup>1</sup>, раскрытия сути явлений. Деятельность по реализации этих функций в различных видах эксперимента имеет сходство в строении и содержании. В таблице 1 показана общность логики развертывания исследования, состава и последовательности выполняемых субъектом действий

в натурном и различного вида модельных экспериментах, в том числе, вычислительном.

Подобие структур экспериментального исследования в натурном и различного вида модельных экспериментах (а также и в мысленном эксперименте) служит основанием для обучения наиболее характерным и продуктивным методам естественно-научного исследования на единой методологической основе.

Нетрадиционная трактовка экспериментального метода в рассматриваемой классификации приводит к необходимости по-новому представить процесс научного исследования, который, как известно, имеет циклический характер. Представленный на рис. 3

Для разрешения указанного противоречия исследователь выдвигает гипотезу - теоретическую модель, которая на начальном этапе имеет форму недоверенного, предположительного знания, и содержит догадку о причинах, механизмах, закономерностях исследуемого явления. Преобразование выдвинутого предположения (гипотезы) в целостную систему достоверного знания об изучаемом фрагменте действительности осуществляется в результате выполнения разного рода диалектико- и формально-логических и математических действий. *Эти действия могут выполняться как во "внутреннем", умственном плане, так и во "внешнем", материальном (в натурном или модельном эксперименте различных видов).* Исследование может завершаться рекомендациями по использованию его результатов на практике, например, получением патента или авторского свидетельства на изобретение. Таким образом, и экспериментатор, и теоретик в своих исследованиях идут от фактов и проблемы к гипотезам и теоретическим моделям, к их последующему развертыванию, верификации и применению на практике.

Представленный на рис. 3. познавательный цикл включает все необходимые компоненты научного исследования. Научное исследование содержит следующие инвариантные для всех исследований этапы или компоненты: постановка проблемы (задачи); анализ имеющейся информации; формулировка гипотезы о процессе и результатах исследования; его планирование и организация; получение собственных данных; их анализ и обобщение; изложение результатов и выводов.

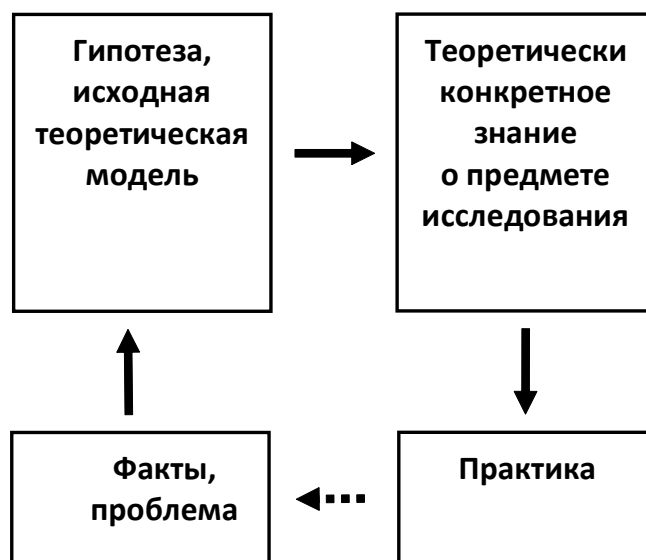


Рис. 3. Цикл научного исследования

Дидактическая интерпретация предложенной классификации методов науки, на наш взгляд, позволяет получить существенные для педагогического проектирования следствия.

1. Включение эксперимента в содержание обучения в качестве основы при построении системы методов естественнонаучного исследования диктует необходимость рассмотрения его логико-методологического статуса как общенаучного и родового метода (определение, виды, место и значение в системе методов науки, обобщенная модель деятельности, характер получаемого в эксперименте знания), что должно составлять *инвариант*

Таблица 1

Состав и последовательность действий по выполнению натурального и различных видов модельного эксперимента

Этапы	Натурный эксперимент	Модельный эксперимент
Планирование исследования	Актуализация теории, выдвижение гипотезы относительно результатов исследования. Разработка метода исследования (актуализация теории, получение расчетных формул, определение состава контролируемых величин и способа их определения, прогноз точности и достоверности результатов, определение оптимальных методик проведения измерений и наблюдений, в т.ч., диапазона варьирования величин, способа фиксации результатов и т.п.), проектирование экспериментальной установки.	Актуализация теории, выдвижение гипотезы относительно результатов исследования. Разработка метода исследования (актуализация теории, получение расчетных формул, определение состава контролируемых величин и способа их определения, прогноз точности и достоверности результатов, определение оптимальных методик исследования модели, в т.ч., диапазона варьирования величин, способа фиксации результатов и т.п.), проектирование модели.
Выполнение действий по получению первичных данных	Сборка, наладка и тестирование экспериментальной установки, подготовка образцов, выполнение измерений и наблюдений, фиксирование их результатов.	Реализация модели, проверка правильности ее функционирования (тестирование), выполнение исследовательских процедур, фиксирование их результатов.
Обработка и интерпретация полученных данных	Обработка и интерпретация полученных данных в рамках используемой теории или гипотезы, изложение процесса, результатов и выводов исследования.	Обработка и интерпретация полученных данных в рамках используемой теории или гипотезы, <i>перенос результатов исследования модели на подлинный объект исследования</i> , изложение процесса, результатов и выводов исследования.

<sup>1</sup> Модельный эксперимент обладает критериальной функцией на том же основании, что и натурный, а именно, он является видом практики.

тную часть содержания обучения для всех естественнонаучных дисциплин. Инвариантная часть дополняется *вариативной*, в которой отражаются специфические (частнопредметные) методы, характерные для той или иной дисциплины.

2. Подобие структур экспериментального исследования в натурном и различного вида модельных экспериментах служит основанием для обучения различным видам учебной деятельности на единой методологической основе. В частности, решение учебных физических задач можно описывать как выполнение эксперимента с материализованными моделями. Разумеется, такое описание пригодно только в том случае, если процесс решения учебной задачи требует воспроизведения приведенной выше структуры исследования (рис. 3, табл. 1).

3. Положение о том, что эксперимент принадлежит эмпирическому уровню познания, абсолютным большинством ученых-методистов принимается в качестве основы при конструировании содержания и процесса обучения. При этом под экспериментом часто понимается выполнение только внешнедеятельных, манипулятивных, материальных действий. Что каса-

ется действий по актуализации теоретических знаний, лежащих в основе эксперимента, по выдвижению гипотезы, по планированию эксперимента (см. табл. 1), то эти действия не включаются в состав эксперимента, поскольку они в основном принадлежат *теоретическому уровню методологии науки* (в двухуровневой классификации). В соответствии с этим пониманием эксперимента обучаемому на лабораторном занятии предъявляется список действий, которые он репродуктивно выполняет. Под экспериментом обучаемый чаще всего понимает эти конкретные манипуляции. Очевидно, овладеть умением самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность от постановки цели до получения и оценки результата в результате такого обучения он едва ли сможет.

Представление эксперимента как метода получения не только феноменологического, но и теоретического знания позволяет преодолеть эти "методологические" ограничения и более адекватно отразить экспериментальный метод в содержании и процессе обучения.

Сформулированные положения реализованы нами при построении курса экспериментальной физики [4].

#### Библиографический список

1. Элементарный учебник физики: в 3 т. Механика. Теплота. Молекулярная физика / под ред. Г.С. Ландсберга. - М.: Наука, 1971. - Т. 1.
2. Балл, Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М.: Педагогика, 1990.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер Ком, 1999.
4. Старовиков, М.И. Введение в экспериментальную физику: учебное пособие. - СПб: Издательство "Лань", 2008.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 378.02:372.8

*Е.В. Дудышева, канд. пед. наук, ст. преп. АГАО им. В.М. Шукина, г. Буйск, E-mail: dudyшева@yandex.ru*

## ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены структура и средства диагностики компетентностных результатов педагогического образования, на примере формирования готовности будущих учителей информатики к профессиональному проектированию.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, профессиональные компетенции, федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

В настоящее время осуществляется переход на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, построенные на компетентностной основе, для различных направлений, включая направление "Педагогическое образование". Так как специализация будущего учителя определяется профилем и обеспечивается дисциплинами вариативной части профессионального цикла, устанавливаемыми самостоятельно педагогическим вузом с фиксируемыми результатами в виде профессиональных компетенций, то обоснование структуры и диагностики таких компетенций в целях использования их в образовательном процессе педагогического вуза является актуальным.

Компетентностный подход, опираясь на личностно-деятельностный и потенциально-актуальный подходы (И.А. Зимняя и др.), различает понятия компетенции и компетентности. Первое означает некоторый образ, норму-образец, а второе - реализацию заданной потенции отдельной личностью. Так как профессиональная подготовка будущего специалиста и профессиональное становление его личности - взаимодополняющие и взаимообусловленные процессы, то результаты профессионального образования рядом исследователей (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Н.Ф. Радионова, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына и др.) соотносятся с проявлением компетентностей. Под компетентностями понимаются интегральные свойства личности, характеризующих стремление, способность и готовность реализовать свой потенциал для успешной деятельности в определенной области, которые являются актуальным, деятельностным проявлением компетенций. Таким образом, вопрос диагностики профессиональных компетенций в высшем педагогическом образова-

нии можно связать со структурой и диагностикой педагогической компетентности.

Для исследования компетентности педагога, по мнению И.А. Зимней, В.А. Сластенина, необходимо проводить комплексный анализ частных видов профессионально-педагогической деятельности и системы индивидуальных способностей субъекта педагогической деятельности. Одна из наиболее полных трактовок системы педагогических способностей предлагается Н.В. Кузьминой, согласно которой выделяются два уровня: перцептивно-рефлексивные и проективные способности; первый уровень соотносится с набором профессионально значимых личностных качеств педагога, второй уровень включает педагогические умения (по В.А. Сластенину - теоретические и практические). Опираясь на работы Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, К.К. Платонова, И.А. Зимняя [2] выявляет уровневые характеристики сочетаний профессионально значимых личностных качеств педагога: предрасположенности как пригодности в широком смысле; включаемости, означающей организацию педагогического общения с учащимися; готовности как широкой и системной профессионально-предметной компетентности, направленности на профессию "Человек-человек". На основе сравнительного анализа структуры компетентности модели учебно-профессиональной деятельности (по А.Н. Леонтьеву, В.А. Сластенину, Л.С. Подымовой) предлагается обобщенная структура компетентности будущих учителей в составе когнитивного, операционно-деятельностного и мотивационно-аксиологического компонентов; последний включает мотивационную, ценностно-смысловую и эмоционально-волевую составляющие.

Вопрос диагностики и ранжирования уровня компетентностей достаточно сложен. Профессиональные компетентности формируются, в том числе, и в процессе обучения в вузе, и вне образовательного учреждения, а проверяются эффективностью дальнейшей профессиональной деятельности и социального взаимодействия. Оценка когнитивного компонента в простейшем случае может проверяться автоматизированным тестированием, а операционно-деятельностного - проводится по дихотомической шкале: наличие либо отсутствие соответствующего опыта. Необходимо отметить, что в профессиональной подготовке будущих учителей определение только уровня знаний, умений, наличия опыта недостаточно, требуется учитывать и уровень общепрофессиональных качеств будущих специалистов.

Таблица 1

Компоненты	Средства диагностики
Когнитивный	Тестовая база компьютерной тестирующей программы, батарея субтестовых заданий на основе таксономии знаний.
Операционно-деятельностный	Критерии оценки проектных продуктов и деятельности, рефлексивная самооценка на основе опросника КОС, анкета опыта проектной деятельности.
Мотивационно-аксиологический	Анкета для выявления понимания ценностно-смыслового аспекта проектирования в образовании, опросники самооценки готовности и мотивации к проектированию в профессиональной деятельности, диагностика эмоциональной направленности личности.

Так как в состав компетенции включены теоретические знания и умения, то для более адекватной оценки когнитивного компонента компетентности можно проводить дифференциацию на основе принципов полного усвоения и таксономии знаний (В.П. Беспалько, Б. Блум, В.Н. Максимова, М.Н. Скаткина и др.).

Одной из наиболее популярных классификаций уровней мыслительных умений является таксономия Б. Блума, включающая уровни знания, узнавания, применения, анализа, синтеза, оценки. Для плохо формализуемых, длительно наблюдаемых показателей используются портфолио студентов, где аккумулируются их личные достижения. Профессиональные компетенции, рассредоточенные по различным дисциплинам, отображаются в портфолио в единых показателях компетентностного роста, которые должны детерминированно ранжировать один из нескольких уровней.

Рассмотренные соображения применены в рамках исследования "Междисциплинарное проектирование в предметно-профессиональной подготовке будущих учителей" [1], целью которого являлась разработка междисциплинарной технологии формирования готовности будущих учителей к предметно-профессиональному проектированию, на примере учителей информатики. В процессе опытно-экспериментальной работы разработаны и применены средства диагностики уровня сформированности компетентности будущих учителей информатики в области предметно-профессионального проектирования (Таблица 1).

Согласно рекомендациям института инженерной педагогики ГОУ ВПО "Томский политехнический университет" [3], только после усвоения репродуктивных знаний имеет смысл подниматься к усвоению знаний более высоких уровней. Уровень репродуктивных знаний соответствует контролю репродуктивной деятельности, без которой содержание не усваивается. К этому уровню относятся знание смысла названий, имен, отношений; сравнительные, сопоставительные знания; знание противоположностей, противоречий; ассоциативные и классификационные знания - проверяется заданиями на установление соответствия; с выбором нескольких ответов. Знания продуктивного уровня помогают решать типовые задания, действовать в стандартных ситуациях. Данному уровню соответствуют функциональные задания, знание причинно-следственных отношений, знание оснований; алгоритмические и технологические знания. Подходят задания с выбором нескольких ответов; на установление последовательности действий; задания с открытым ответом; задания на выполнение расчетов. К высшему виду (анализ, синтез, оценка) можно отнести вероятностные знания; абстрактные, специальные знания, методологические знания. Такие знания затруднительно проверить в тестовой форме, так как предполагают разветвленную систему ответов, а тестовые задания имеют однозначное решение. Здесь могут быть приведены описания ситуаций, рисунки для вариантов возможных ответов.

В соответствии с приведенными рекомендациями и общими принципами построения тестовых заданий (В.С. Аванесов и др.) проведена разработка батареи иерархических тестовых заданий. Проверка валидности тестовых заданий опиралась на анализ научной, справочной, учебно-методической литературы, коррелирующие экспертные оценки. Проверка надежности тестовых заданий осуществлялась выявлением корреляционной зависимости двукратного прохождения теста одной группой тестирующихся. Оценка операционно-деятельностного компонента проводилась по дихотомической шкале наличия соответствующего опыта и с помощью рефлексивной оценки студентов собственной динамики организаторских склонностей (опросник КОС Б.А. Федоришина).

Таблица 2

Уровень готовности	Уровни компетентности	Когнитивный компонент	Операц.-деятельност. компонент	Пед. включенность	Пед. пригодность
Профессиональный	Профессионально-прагматический	Творческое применение, творческие умения, реализуемые на практике	Есть опыт преподавания с помощью метода проектов	Есть	Есть
Высокий	Прагматический	Применение, продуктивные знания, умения действовать в незнакомой обстановке	Есть опыт организации или участия в проектах по предметной технологии	Нет	Есть
Базовый	Семантический	Понимание, продуктивные знания, умения действовать в знакомой обстановке	Есть опыт организации или участия в проектах по предметной технологии	Да/нет	Есть
Низкий	Синтаксический	Узнавание, устойчивые репродуктивные знания	Есть опыт участия в проектах	Да/нет	Есть
Критический	Эмпирический	Отрывочные знания репродуктивного характера	Нет опыта участия в проектах	Нет	Нет

Для ранжирования использовались также иерархические характеристики сочетаний профессионально значимых качеств педагога: включенности и готовности. Согласно И.А. Зимней [2], включенность приобретает практикой и дополняет готовность, отсутствие которой компенсируется только длительным процессом обучения. В соответствии с интериоризационными механизмами познавательной деятельности и таксономиями уровней знаний определены уровни сформированности компетентности в области предметно-профессионального проектирования (Таблица 2): эмпирический, синтаксический, семантический, прагматический, а также профессионально-прагматический уровень, формируемый профессиональной практикой.

Как показывают многочисленные исследования, именно уровень понимания, соответствующий семантическому уровню сформированности рассматриваемой компетентности, следует принять за базовый уровень готовности студентов педагогических вузов к предметно-профессиональному проектированию. При достижении уровней узнавания или понимания в случае отсутствия умений или опыта предметно-технологического проектирования включенность в педагогическую деятельность не обеспечивает базовый уровень готовности к предметно-профессиональному проектированию, однако формирует мотивационно-смысловую составляющую учебно-профессиональной деятельности (Н.А. Подымов, Л.С. Подымова). Оценка мотивационно-аксиологического компонента компетентности в области предметно-профессионального проектирования определялась на основе комплексного анализа анкет и результатов опроса студентов, в том числе, самооценки мотивации и эмоционально-волевой готовности к предметно-профессиональному проектированию, коррелирующей с параметрами, характеризующими

эмоциональную направленность личности (по Б.И. Додонову) по оптимальным профессиональным показателям. При этом выявлен стабильный эффект завышения собственного уровня готовности студентов, не имеющих опыта практической деятельности на фоне недостаточного уровня профессиональных знаний и отсутствия понимания ценностно-смыслового аспекта предметно-профессионального проектирования.

Исследование проводилось на физико-математическом факультете Бийского педагогического государственного университета имени В.М. Шукшина. В опытно-экспериментальной работе участвовали более 150 студентов. По результатам исследования сделан ряд выводов, включая следующие:

1. Для оценки уровня сформированности компетентности и соответствующей компетенции в высшем педагогическом образовании может быть применима комплексная диагностика таксономических уровней когнитивных знаний и умений, наличия опыта проектной деятельности, рефлексивной оценки студентов динамики собственных способностей, оценки педагогической пригодности, готовности и включенности на основе результатов анкетирования и опроса студентов, в том числе, самооценки мотивации и эмоционально-волевой готовности к определенному виду профессиональной деятельности.

2. По характеру механизмов познавательной деятельности могут быть различимы уровни сформированности компетентностей: профессиональный, прагматический, семантический, синтаксический, эмпирический, которые соответствуют уровням готовности будущих учителей к определенному виду профессиональной деятельности, соответствующему заданной компетенции.

Определение границ применимости полученных выводов, несомненно, требует более обширного и глубокого исследования.

#### Библиографический список

1. Дудышева, Е.В. Междисциплинарное проектирование в предметно-профессиональной подготовке будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул: 2009.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. - Ростов н/Д.: Изд-во "Феникс", 1997.
3. Михайлова, Н.С. Разработка тестовых материалов: учебно-методический комплекс / Н. С. Михайлова, М. Г. Минин, Е. А. Муратова, Б.Е. Илюхин. - Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

ДК 37:002

*М.Н. Шипунова, учитель МОУ "Гимназии № 11", г. Бийск E-mail: shipunova.m@mail.ru*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье раскрывается проблема развития информационной культуры учащихся образовательного учреждения в процессе изучения общественных дисциплин. Представлен анализ педагогической литературы по проблеме развития навыков использования информации на предметах обществоведческого цикла.

*Ключевые слова:* информация, информационная культура, развитие.

Одной из основных задач образования является формирование информационной среды, информационного деятельностного пространства, обеспечивающего реализацию образовательных программ, воспитание информационной грамотности и культуры учащихся.

По мнению российских учёных, информационная культура является показателем профессиональной культуры и фактором развития личности. Понятие "информационная культура" на современном методологическом уровне определено неоднозначно.

М.Г. Вохрышева информационную культуру рассматривает как область культуры, связанную с функционированием информации в обществе и развитием информационных качеств личности [1, с. 75].

По мнению Н.Б. Зиновьевой, информационная культура личности есть гармонизация внутреннего мира личности в ходе ос-

воения всего объема социально-значимой информации [2, с. 69].

А.А. Гречихин определяет понятие информационной культуры через информационную деятельность аксиологического характера, то есть обусловленную ценностями культуры [3, с. 12].

И.Г. Хангельдиева, исследуя понятие информационной культуры, описывает качественные характеристики жизнедеятельности человека в области получения, передачи, хранения и использования информации, где приоритетными являются общечеловеческие духовные ценности [4, с. 7].

Е.А. Медведева указывает на то, что информационная культура позволяет человеку свободно ориентироваться в информационном пространстве, участвовать в его развитии и способствовать информационному взаимодействию [5, с. 59].

Е.Л. Семенюк информационную культуру предлагает понимать как степень совершенства человека, общества или определенной его части во всех возможных видах работы с информа-

цией: ее получении, накоплении, кодировании и переработке любого рода, в создании на этой основе качественно новой информации, ее передаче, практическом использовании" [6, с. 2].

По мнению Т.Н. Сосниной и П.Н. Гончукова, информационная культура характеризует уровни развития конкретных обществ, народностей, наций, а так же специфических сфер деятельности (например, культура труда, быт, художественная культура). Информационная культура неразрывно связана со второй (социальной) природой человека и является продуктом его творческих способностей. Она является содержательной стороной субъект-субъектных и объект-объектных отношений, зарегистрированных при помощи различных материальных носителей [7, с. 168].

В. А. Минкина включает в понятие информационной культуры следующие аспекты: поиск информации при решении нетривиальных научно-технических задач, профессиональное чтение, переработку исходной информации и создание новой, профессиональное чтение [8, с. 32].

Н.И. Гендина дополняет понятие "информационная культура". По мнению автора, задача информационной культуры состоит в том, чтобы дать представление о диалогичности, вариативности, открытости знаний [9, с. 102].

Информационная культура, по мнению Г.М. Клименко, является одной из главных задач современного общества, поскольку:

- во-первых, она определяет социально необходимый уровень информированности индивида;

- во-вторых, она формирует систему ценностных ориентаций, проявляющуюся в отборе циркулирующей информации, ее оценке, критическом осмыслении;

- в-третьих, информационно-культурная среда способствует усвоению индивидом знаний и ценностей в форме преобладающих в данную эпоху стереотипов;

- в-четвертых, непосредственным помощником в становлении и воспитании информационной культуры личности сегодня выступают современные информационные технологии, владение которыми становится составной частью информационного общества и способствует наиболее полному раскрытию личности во всех видах деятельности [10, с. 11].

Развитие информационной культуры учащихся образовательного учреждения в процессе изучения общественных дисциплин возможно путем реализации деятельностного подхода.

Г.А. Русских предлагает систему развивающих целей обучения и виды занятий, ориентированных на формирование умений учащихся работать с текстом учебной статьи. Автор описывает четыре блока умений, взаимосвязанных по содержанию и усложняющихся по приемам деятельности школьников.

В первый блок входят репродуктивные умения по воспроизведению текста учебной статьи.

Второй блок - умения делать логический анализ текста.

Третий блок включает систему умений объяснять содержание текста; четвертый блок - исследовательские умения.

Последовательное выполнение заданий для самостоятельной работы дает возможность подготовить учащихся к исследовательской деятельности [11, с. 32].

В.В. Лебедев описывает методику совместного с учениками конструирования учебных карт, в ходе которого учитель организует процесс познания информации, классифицирует, анализирует, систематизирует, сравнивает и обобщает учебный материал. Алгоритм заполнения карты дает возможность целостно представить ассоциативно связанную информацию, легко ее запомнить и воспроизвести [12, с. 98].

Знакомство с материалами средств массовой информации, работа в сети Интернет способствует развитию информационной культуры учащихся.

Невозможно понять учебный текст, не овладев "языком" терминов, которые лишены эмоциональной окраски и трудны в запоминании. Помимо проблемы их усвоения, перед учащимися встает задача осознанного запоминания понятий. Этому способствует составление словаря терминов и различных схем в ходе

совместной деятельности учителя и учащихся на уроках. Зрительный образ в виде схемы-опоры помогает школьникам сделать шаг от конкретного к абстрактному, перейти от представления к понятию. Схемы-опоры используются на уроках с целью закрепления и повторения знаний.

А.С. Баранов указывает на возможность использования MS Excel для обработки статистической информации. Автор считает, что значительный объем информации следует систематизировать и предлагать учащимся для знакомства, и анализа в виде различных диаграмм: круговой, линейчатой, столбиковой, секторной и диаграммы с областями. Перевод "сухих" цифр в различные виды диаграмм позволяет показать возможность отражения большого объема статистической информации и активизировать познавательную деятельность учащихся на уроках [13, с. 69].

Развитию информационной культуры способствует выполнение учащимися таких письменных работ как реферат. Методика Н.К. Пантелеевой при обучении учащихся реферативной работе раскрывает поэтапный порядок деятельности: подготовительный → собеседование по теме → самостоятельная работа учеников → корректирование плана → написание черновика реферата → первая проверка реферата → оформление работы на черновике → итоговая проверка реферата и его рецензирование → защита реферата [14, с. 70].

В зависимости от дидактических целей и специфики общеобразовательного цикла возможно использование в процессе обучения различных видов компьютерных программ: учебные; тренажеры: контролирующие и демонстрационные (в том числе презентационные и интерактивные атласы); имитационные и моделирующие; информационно-справочные; мультимедийные учебники.

Следует отметить, что умение использовать мультимедийный комплекс на уроках общеобразовательного цикла - это одно из средств достижения учебных целей, которое интенсифицирует, обогащает учебный процесс, способствует развитию личности ученика и учителя, развивает их информационную культуру.

Мультимедийные учебники, как программно-методические комплексы, являются средством обучения нового поколения. В практике возможны разные варианты введения электронных учебников в процесс обучения общественных дисциплин. Электронный учебник содержит три компонента: презентационную составляющую, в которой излагается основная информационная часть курса; упражнения, способствующие закреплению полученных знаний; тесты, позволяющие проводить оценку знаний учащихся. Применение данного комплекса обеспечивает динамичность, наглядность, более высокий уровень и объем информации по сравнению с традиционными методами.

Использование компьютера в учебном процессе эффективно при закреплении знаний учащихся. На промежуточном этапе между получением новой информации (лекция) и контролем знаний (опрос, зачет) необходимо организовать работу учащихся по освоению материала изучаемой темы, основанную на самоконтроле. Один из эффективных способов - обучающее тестирование, предполагающее индивидуальную работу каждого ученика с образовательной программой. Учащиеся получают возможность работать с учетом их индивидуальных особенностей и способностей. Данные образовательные программы составляются с целью детального изучения, освоения темы и подготовки учащихся к итоговому контролю. Работа с обучающей программой ликвидирует пробелы в знаниях, что очень важно для успешного развития информационной культуры учащихся.

Овладение информационной культурой - это путь развития личности, способствующий реальному пониманию человеком самого себя, своей роли в жизни общества.

Таким образом, теоретический анализ понятия "информационная культура" показал, что большинство методологических подходов ориентировано на решение общепедагогических целей и задач, достижение которых влияет на самосовершенствование личности.

## Библиографический список

1. Вохрышева, М.Г. Формирование науки об информационной культуре // Проблемы информационной культуры: сб. статей: Методология и организация информационно-культурологических исследований / науч. ред. Ю.С. Зубов, В.А. Фокеев. - М.: Магнитогорск: Изд-во Магнитогорской гос. консерватории им. М.И. Глинки, 1997. - вып. 6.
2. Зиновьева, Н.Б. Информационная культура личности. - Краснодар, 1996.
3. Гречихин, А.А. Информационная культура (Опыт определения и типологического моделирования) // Проблемы информационной культуры: Сб. статей. - М.: 1994.
4. Хангельдиева, И.Г. О понятии информационная культура // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: Тез. докл. Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 11-14 сент. 1996.
5. Медведева, Е.А. Основы информационной культуры // Социс. - 1994. - №11.
6. Семенюк, Э.Л. Информационная культура общества и прогресс информатики // НТИ. - 1994. - № 1. - Сер. 1.
7. Соснина, Т.Н. Словарь трактовки понятия "информация" / Т.Н. Соснина, П.Н. Гончуков. - М., 1997.
8. Минкина, В.А. Информационная культура и способность рефлексии // Высшее образование в России. -1995. - № 4.
9. Гендина, Н.И. Информационная культура и информационное образование // Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы: Междунар. науч. конф. Краснодар - Новороссийск, 17-19 сент. 1997: Тезисы докл. - Краснодар, 1997.
10. Клименко, Г.М. Развитие информационной культуры учащихся старших классов общеобразовательной школы в процессе гуманитарного образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - М., 2004.
11. Русских, Г.А. Дидактические основы моделирования современного учебного занятия // Методист. - 2003. - № 1.
12. Лебедев, В.В. Как структурировать образовательную информацию / В.В. Лебедев // Школьные технологии. - 2006. № 2.
13. Баранов, А.С. Использование MS Excel для обработки статистических материалов (на примере изучения Всемирного наследия). - 2005.
14. Пантелева, Н.К. Как написать реферат. - 2006.

Статья поступила в редакцию 21.08.2010

УДК 378.02:372.8

*Н.В. Леготкин, ст. преп. АГАО им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: LNW\_2004@rambler.ru*

## СУЩНОСТЬ И ПУТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРИНЦИПА ПОЛИТЕХНОЛОГИЗМА

В данной статье автор рассматривает вопрос о сущности принципа политехнизма и его реализации в системе высшего профессионального образования. Рассматриваются предварительные результаты педагогического исследования данной проблемы.

*Ключевые слова:* политехническое образование, принцип политехнологизма, профессиональное обучение.

Современное общество характеризуется тем, что технологии получения результатов деятельности приобретают большее значение, чем несколько десятилетий назад. Ранее способы достижения поставленной цели имели второстепенное значение, и общество работало, прежде всего, на результат. В настоящее время решающими факторами выбора способа достижения поставленной цели является комплексный учет факторов, характеризующих некоторый технологический процесс [1].

На переходном этапе возникает необходимость в комплексной оценке всех возможностей достижения поставленной цели, выбора оптимального способа, а также его технологическая реализация, которая в дальнейшем приведет к желаемому результату. Это становится возможным только тогда, когда человек обладает необходимыми научными знаниями, умеет проектировать эти знания в этапы деятельности и может находить альтернативные способы и средства достижения поставленной цели. Прежде всего, человек должен обладать общеобразовательными и профессиональными знаниями, которые и составляют основу научных знаний. Сами по себе научные знания не способны привести к адекватной, целенаправленной деятельности, необходимы также умения и средства технологического характера, а также и специальные знания. Специалист участвует в деятельности, связанной с проектированием научных знаний на поставленную профессиональную цель, и при этом особое внимание уделяет адекватности выбора методов достижения поставленной цели. В связи с этим возникает вопрос об учебной дисциплине или ряде дисциплин в профессиональном образовании, способных синтезировать научные знания, интегрировать подходы достижения поставленной цели.

Технологическая подготовка становится необходимой для любого человека. Постановка теоретических и практических проблем, связанных с технологической подготовкой, не является для отечественной педагогики новой. Необходимость изучения технологии в рамках политехнического образования, как теорети-

ческая, так и практическая задача отмечалась на разных этапах развития педагогической науки. Идея политехнического обучения возникла именно потому, что в связи с высвобождением рабочих мест, вследствие механизации и автоматизации производства, человек вынужден менять сферу деятельности, и эта смена должна проходить для него безболезненно и в минимальные сроки. Объективную необходимость политехнического образования, и его цель в своих работах показали еще К. Маркс и Ф. Энгельс. Дальнейшее развитие принцип политехнического образования получил в работах П.Р. Атутова [2]: "большую роль в общетрудовой и профессиональной подготовке учащихся играют политехнические умения". Политехническое образование формирует такие знания и умения в области техники и производства, которые в дальнейшем находят свое применение во многих видах профессиональной деятельности. На поиски содержания и путей реализации этого принципа было направлено внимание в работах многих педагогов: П.Р. Атутова, Ю.П. Атутова, Ю.К. Васильева, И.Д. Зверева, К.А. Ивановича, В.С. Леднева, М.Н. Скаткина, П. И. Ставского, С.Г. Шаповаленко, А.А. Шибанова, Д.А. Эпштейна и др.

В настоящее время перед общеобразовательными учреждениями не стоит задача специальной подготовки учащихся. Школа занимается профориентационной работой, разъясняя учащимся сущность и назначение профессий, описывает тот круг учебных предметов, которые составляют основу современного производства, выстраивает в систему знания о профессиях и динамику их развития [3]. Дальнейшее приобретение политехнических знаний возможно в рамках профессионального обучения при обучении использованию различных инструментальных средств обеспечения учебного процесса, выполнении типовых расчетов, работы с аппаратурой. Как справедливо отмечается в работе [2], политехническое образование можно охарактеризовать как процесс раскрытия учителем и усвоения учащимися в учебной и трудовой деятельности общих научно-технических, организа-



ционно-экономических основ производства и овладения на этой базе орудиями труда".

В современном обществе практически все специалисты должны обладать знаниями и умениями, основы которых приобретаются еще в общеобразовательной школе при изучении дисциплин, осуществляющих связь теоретических знаний с жизненными ситуациями, приводящих к решению практических задач. Данные проблемы рассматриваются в образовании в контексте принципа политехнизма, который в настоящее время является крайне актуальным. Как отмечается в работе [3], "вызывает удивление тот факт, что базовая дидактическая категория оказывается в современной педагогике по существу неопределенной", причем, "в быстро меняющейся плановой экономике, роль политехнического образования резко возрастает, и оно уже не может и не должно быть формальным" [3, с. 235].

На современном этапе выпускники учебных заведений должны быть мобильными, способными ориентироваться в современном мире, обладать знаниями, которые способны предоставить возможность личности реализоваться, не только в области специализированной подготовки, но и в других производственных областях современного общества. Основной задачей современного образования является подготовка человека, способного заниматься самообразованием и при необходимости способного изменять свою специальность. Меняющиеся условия требуют от человека готовности ориентироваться в современной технологической действительности. Таким образом, в современных условиях политехнического образования следует рассматривать как процесс и результат активного усвоения учащимися общей технологической культуры, общих способов технологического преобразования действительности. Так, учащийся пробует реализовать себя в практической деятельности, овладевает профессиональными умениями, лучше ориентируется в профессиональном образовательном пространстве.

Как было отмечено, на сегодняшний день особую ценность имеет технология достижения цели, поэтому мы считаем целесообразным расширить трактовку политехнизма в образовании и использовать термин "политехнологизм". Под политехнологизмом понимается принцип организации образования, призванного воспитывать всесторонне развитых членов общества, которые способны применять полученные ими знания в своей профессиональной деятельности, умеют быстро ориентироваться в современной технике и технологии производства, адекватно оценивают свой творческий потенциал. Принцип политехнологизма, по нашему мнению, в значительной мере определяет содержание образования, выбор методов обучения и практической подготовки в профессиональных учебных заведениях всех ступеней, включая высшую школу. Политехнологизм позволяет обеспечить широту кругозора будущих специалистов, высокий уровень их профессионализма и общей культуры, развитие их способности быстро ориентироваться в современной технике и технологии производства. Профессиональное образование должно учитывать современные тенденции в развитии науки, техники, производства, показывая обучаемым связь между преподаваемыми теоретическими знаниями и их применением в производственной деятельности. Учебная деятельность с использованием элементов политехнологического образования способствует, на наш взгляд, закреплению и углублению знаний, пониманию их практического значения, а также положительно влияет на мотивы приобретения знаний. Важно учитывать оптимальные требования к трудовому потенциалу выпускника и объективной оценке соответствия его знаний, умений и навыков этим требованиям. По нашему мнению, на современном этапе область дисциплин, способных реализовать принцип политехнологизма несколько расширилась. С развитием средств вычислительной техники появилось достаточное количество учебных дисциплин, в рамках которых с успехом можно следовать принципу политехнологизма, обучая учащихся компьютерным наукам, таким как информатика, программирование, компьютерные сети и других. Компьютерные дисциплины способны выступать фундаментом при формировании политехнологических знаний. Из вышеизложенного можно сделать вывод о целесообразности, реаль-

ности, жизнеспособности применения принципа политехнологизма в рамках специальных дисциплин образовательной области информатики и компьютерных наук. В контексте рассмотренных вопросов политехнологического образования проводится исследование, целью которого является определение сущности принципа политехнологизма и его реализации в процессе подготовки будущего педагога профессионального обучения. В рамках предметов "Программирование" и "Архитектура компьютера" в педагогическом вузе нам удалось реализовать "физическую среду" учебного назначения - "универсальный электромеханический исполнитель" [4]. В общем случае под исполнителем понимается некоторая абстрактная или реальная система, способная выполнять действия, предписываемые некоторым алгоритмом. У исполнителя существует индивидуальная система команд, под которой понимаются все команды, которые исполнитель умеет выполнять. Каждый исполнитель может выполнять команды только из некоторого строго заданного списка - системы команд исполнителя. Для каждой команды должны быть заданы условия применимости (в каких состояниях среды может быть выполнена команда) и описаны результаты выполнения команды. Каждый исполнитель связан с обстановкой, в которой функционирует, которую называют средой исполнителя. Рассмотрим подробнее техническое устройство "универсального электромеханического исполнителя" (Рис. 1). Координатный стол (КС) представляет плоскость (ОХУ), где по направлению 1 происходит перемещение головки подъемника (ГП) по оси ОХ, и соответственно, по оси ОУ, головка перемещается по направляющей 2. ГП имеет третью степень свободы - ось ОZ, которая позволяет, используя электромагнит, поднимать и отпускать металлические объекты. Передвижение механизмов осуществляется за счет использования в конструкции "электромеханического исполнителя" шаговых двигателей, которые подключены к блоку управления (БУ). Блок управления выполняет функцию согласования интерфейса параллельного порта (LPT) персонального компьютера и силовых устройств. Управление установкой осуществляется программно, используя среду программирования Borland Delphi. Среда электромеханического исполнителя - это реальная действительность, в которой в реальном времени исполнитель манипулирует реальными объектами, исследует их форму и цвет.

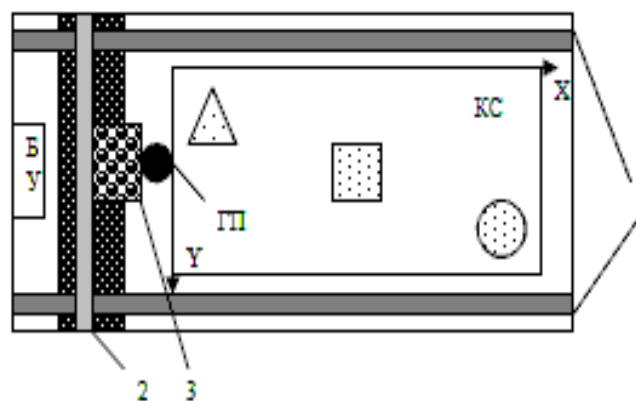


Рис. 1. Электромеханический исполнитель

Использование электромеханического исполнителя в курсе "Архитектура компьютера" оказалось возможным в ходе изучения всего курса дисциплины. Студенты с удовольствием выполняли задания лабораторных работ (двоичная система счисления, интерфейсы персонального компьютера и порты ввода/вывода, основы ассемблера и т.д.), изучали дополнительную литературу, были активными на занятиях. В ходе работы студенты тестировали фрагменты собственн написанных программ, выявляли ошибки, анализировали их причину и устраняли их. В результате студенты приобрели знания и умения в рамках изучаемой дисциплины и познакомились с основами

кибернетического управления электромеханическими механизмами. В дальнейшем полученные политехнологические знания и умения они способны применить в своей профессиональной деятельности.

В рамках дисциплины "Объектно-ориентированное программирование" также нашлось место для эффективного использования исполнителя на занятиях. Основой объектно-ориентированного программирования является понятие объекта, которое рассматривается как некоторая структура, описывающая объект реального мира, его поведение. Программа, написанная с использованием объектов, представляет собой набор объектов и связей между ними. Одним из примеров создания объектов реальной действительности может служить создание собственного класса описывающего "универсальный исполнитель".

С помощью проведенной части педагогического исследования мы выяснили, что реализация принципа политехнологизма в значительной мере влияет на качество знаний студентов. Анализ предварительных результатов эксперимента свидетельствует о следующем: политехнологическая подготовка в курсе информатики удовлетворяет интересы всех участников образовательного процесса и повышает мотивацию к приобретению профессией. Следование обучаемых принципу политехнологизма открывает возможность осуществить перенос сформированных умений в новые условия: они сохраняют свое значение при переходе к новому типу оборудования. Иными словами, умения и навыки в рамках компьютерных дисциплин обладают высокой степенью политехнологизма, овладение ими позволяет учащимся существенно повысить в целом уровень профессиональной самостоятельности и квалификацию.

#### Библиографический список

1. Калекин, А.А. Технология и современное образование // Наука и школа. - М. - 2010. - № 1.
2. Агутов, П.Р. Политехническое образование школьников: сближение общеобразовательной и профессиональной школы: монография. - М.: Педагогика, 1986.
3. Петров, А.В. Роль принципа политехнизма в современной системе образования / А.В. Петров, А.И. Гурьев, В.Г. Жданов // Мир науки, культуры, образования. - Горно-Алтайск, 2009. - № 2 (14).
4. Леготкин, Н.В. Использование универсального электромеханического исполнителя в курсах "Архитектура компьютера" и "Объектно-ориентированное программирование" в педагогическом вузе // Математические методы и информационные технологии в экономике, социологии и образовании: сборник статей. - Пенза: ПГТА, 2008. - № 2 (14).

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 374.02

*Е.В. Борисова, асп. ГОУВПО "АГАО", г. Буйск, E-mail: lenaborisova25@mail.ru*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описан подход к научно-методическому обеспечению образовательного процесса учреждения дополнительного образования детей с учетом его специфики и результаты предварительного исследования, проведенного в МОУДОД "Детско-юношеский центр "Приобский" по данному вопросу.

**Ключевые слова:** научно-методическое обеспечение, повышение профессионального уровня, обновление содержания, кадровый потенциал, педагогический коллектив, социально-педагогический инициативы.

Деятельность образовательного учреждения в режиме развития становится повседневной нормой и является универсальным показателем высокого профессионализма руководителя, измерителем управленческого мастерства его заместителей, а также надежным свидетельством достигнутой профессиональной зрелости всего педагогического коллектива образовательного учреждения.

Методическое обеспечение - это система взаимодействия методиста с педагогическими кадрами, включающая, помимо методического оснащения (программы, методические рекомендации, дидактические пособия), такие компоненты, как: совместная продуктивная работа методиста и педагога; апробация и внедрение в практику более эффективных моделей, методик, технологий; информирование, просвещение и обучение кадров; совместный анализ качества деятельности и ее результатов [1, с. 23].

Приоритетными предметами методического обеспечения в учреждениях дополнительного образования должны стать: педагогическая деятельность, педагогическая система, воспитательный и образовательный процессы (как и в любом образовательном учреждении); следовательно, приоритетным объектом обеспечения - педагогический коллектив учреждения дополнительного образования или его конкретные подразделения, педагогические работники.

Успешная организация деятельности в образовательных учреждениях не мыслима без соответствующего научно-методического обеспечения. Несмотря на весьма существенные различия в понимании различными учеными сущности и целевых

задач деятельности научно-методических служб образовательных учреждений, в настоящее время все более очевидными становятся приоритетные функциональные задачи, способы структурирования содержания и психолого-педагогические механизмы сопровождения инновационной деятельности.

Учреждения дополнительного образования в условиях реформирования системы переосмысливают свою деятельность, включая методическую. Основными причинами является значительный рост ее роли в связи с необходимостью рационально и оперативно использовать новые технологии, методики, приемы и формы обучения, постоянно накапливать опыт по решению образовательных и воспитательных проблем, а так же становится более активным участие педагогов в совершенствовании образовательного процесса и образовательных программ нового поколения.

Деятельность учреждений дополнительного образования детей находится в прямой зависимости от кадрового потенциала, поэтому неуклонно возрастает роль методической службы. Потребность создания условий для повышения уровня профессиональной компетентности педагогов диктует необходимость совершенствования методической службы в учреждении дополнительного образования детей. Для определения причины обновления деятельности методической службы, необходимо определить наиболее актуальные идеи развития дополнительного образования детей.

В основе обновления деятельности всех образовательных учреждений, лежит идея развития. С целью развития учреждения, руководители активизировали методическую деятельность,

а педагоги дополнительного образования, в свою очередь, с удвоенным вниманием отнеслись к своей методической работе. Эта взаимная активность породила новые направления, содержание и формы работы с педагогическими кадрами.

Одной из важнейших задач дополнительного образования является обновление содержания предлагаемой детям деятельности, которое осуществляется за счет введения новых образовательных программ, а также за счет изменения и усовершенствования существующих программ. Эту задачу необходимо включать в план деятельности методической службы учреждений дополнительного образования.

В современных условиях методическая служба учреждений дополнительного образования детей имеет следующие характерные черты:

- максимальное удовлетворение социального спроса на педагогические и методические услуги на основе маркетинговых исследований;
- ответственность за возможность выбора педагогом содержания, форм и методов методической работы, способствующих развитию его профессиональной компетентности;
- обеспечение сотрудничества педагога и ученого по поиску истины в реальном процессе обучения;
- организация рекламы социально-педагогических инициатив, новаций и реальных достижений педагогических коллективов.

Современная ситуация в образовании, изменение статуса и задач дополнительного образования, новые требования к нему со стороны детей и родителей придают особую актуальность организации деятельности методической службы, которая способствует: обеспечению развития учреждений дополнительного образования детей; развитию и выявлению творческого потенциала педагогов, обобщению опыта лучших; решению задач по разработке и внедрению новых технологий образования; достижению высокого качества образовательного процесса, основанного на современной педагогической парадигме и новых педагогических технологиях; разработке образовательных программ нового поколения для системы дополнительного образования детей; организации проведения опытно-экспериментальной работы.

По мнению Е.В. Василевской, основными направлениями деятельности методической службы в учреждениях дополнительного образования детей в современных условиях образования, является:

- совершенствование педагогической деятельности; обновление программного обеспечения образовательного процесса;
- внедрение в практику учреждения дополнительного образования научных исследований и достижений передового педагогического опыта, пристальное внимание к научной и теоретической компетентности педагога;
- организация работы по повышению квалификации педагогических работников учреждения дополнительного образования;
- руководство работой методических объединений, кафедр, лабораторий и творческих групп педагогов;
- ознакомление педагогических работников с достижениями педагогической науки и практики;
- изучение уровня профессиональной подготовки педагогов, их профессиональных потребностей и проблем;
- участие в аттестационных, экспертных комиссиях; оказание помощи образовательным учреждениям (школам, детским садам, клубам по месту жительства и др.) в организации дополнительного образования;
- проведение различных семинаров, совещаний, конференций, конкурсов, диспутов и т.п. [2, с. 58].

Особой образовательной деятельностью является обучение кадров непосредственно на рабочем месте, так как она планируется и осуществляется с учетом закономерностей и развития самого педагога, влияния на него профессиональной деятельности.

Анализ состояния методической работы в МОУДОД "Детско-юношеский центр "Приобский" позволяет выделить следующие факторы сдерживающие саморазвитие педагогов:

- традиционное понимание задач и функций методической работы: воспитание в педагогах ответственного и творческого отношения к делу и совершенствование учебно-воспитательного процесса. В данном контексте педагог находится в позиции объекта обучения, в то время, как его саморазвитие возможно лишь в позиции субъекта методической работы;

- классический набор форм методической работы. К наиболее часто используемым формам можно отнести: педагогические семинары, методические объединения, открытые уроки, самообразование. Необходимо организовать деятельность так, чтобы старые, хорошо известные формы наполнить новым содержанием, а также ввести современные формы методической работы, необходимые для развития педагогических кадров и, следовательно, для решения вновь выдвинутых задач развития и образования детей;

- количественный подход в определении результативности методической работы. Показателями являются количество открытых мероприятий, число конференций и семинаров в которых приняли участие педагоги;

- отсутствие дифференцированного подхода в обучении кадров: учим всех, всему и постоянно. В то же время педагоги имеют разную квалификацию, отличный друг от друга уровень мастерства и т.п.

Становится очевидным необходимость изменения понимания сути, функций, форм и показателей результативности методической работы в образовательном учреждении, доведение ее до уровня научно-методического.

В научно-методической работе участвуют педагоги перешедшие, в основном, в режим саморазвития или испытывающие потребность в более высоком уровне методической работы.

Научно-методическую работу необходимо выстраивать в соответствии со следующими принципами:

- научность. Поиски и разработки педагогов должны иметь глубокую методологическую основу с опорой на: универсальные научные теории; законы гуманитарного, психолого-педагогического знания (законы культурного и психологического развития Л.С. Выготского, теории личности, личностно-деятельностный подход А.Н. Леонтьева, теория развивающего обучения и др.); основы профессиональной деятельности (психология труда учителя - Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова; учение о структуре и природе труда учителя - В.А. Сластенин, теория личностно-ориентированного образования - Е.В. Бондаревская, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков и др.).

- системность. Планирование и реализация всех ступеней научной и практической разработки проблемы: диагностика и анализ качества образовательного процесса; выявление проблем; осмысление теоретических основ проблемы; выдвижение задач; конструирование схем их решения; реализация решения; разработка и продвижение методических рекомендаций, материалов;

- актуальность. Направленность на профессионально значимые, касающиеся отдельного педагога проблемы в области преподаваемого предмета, воспитательной работы и т.д.

Для успешного профессионального роста должны быть обязательно использованы следующие источники: самообразование, общение, систематическое обучение на курсах, практика и эксперимент.

Самообразование, самостоятельное чтение литературы служит главным источником получения теоретических знаний, обоснований собственных умозаключений и гипотез, способом получения большого объема новой информации.

В общении происходит освоение знаний, более глубокое их понимание, проникновение в их смысл, установление связей с другими явлениями и понятиями.

Специальные занятия имеют целенаправленный характер, всегда ограничены во времени. Определенный круг изучаемых явлений позволяет педагогу углубиться в суть вопроса. Окончательным критерием принятия или непринятия той или иной позиции является введение в практику обучения той или иной технологии.

Фактором, благоприятно влияющим на развитие и саморазвитие педагога, по мнению Л.Б. Железновой, является професси-

ональная среда, которая благоприятно сказывается на развитии кадров, если в ней: есть педагоги, создающие признанные в колледже образцы педагогической и управленческой деятельности; кадры, способные и желающие обучать других и передавать свой опыт; создан микроклимат, ориентированный на обмен опытом и сотрудничество; возможности для профессионального об-

щения; определены задачи, требующие совместного решения; ориентация на изменение и самосовершенствование [3, с. 74].

Основными показателями методической работы МОУДОД "Детско-юношеский центр "Приобский" являются: качество методического обеспечения, уровень его организации; использование особенностей и возможностей педагогических кадров.

#### Библиографический список

1. Ильина, Т.В. Методическое обеспечение и проблема эффективности системы дополнительного образования детей // Проблема результата и качества деятельности учреждения дополнительного образования. - Ярославль, 1997.
2. Василевская, Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. - М.: АПКППРО, 2005.
3. Железнова, Л.Б. Результативность и качество деятельности в сфере дополнительного образования. - Оренбург, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.08.10

УДК 420 (07)

**Е.Н. Шекалева**, ассистент кафедры теории, практики и методики преподавания английского языка "АГПИ им. А.П. Гайдара", г. Арзамас, Email: shekaleva@inbox.ru

## СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ИСТОРИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ИНСТИТУТА

В статье рассмотрены проблемы обучения иностранному языку, такие как определение цели обучения, учебный процесс, принципы обучения.

**Ключевые слова:** содержание обучения, цель обучения, учебный процесс, диалог культур, принципы обучения.

Теория и практика преподавания иностранных языков (ИЯ) в неязыковом вузе с начала 90-х годов переживают сложный период. С одной стороны, с изменением политико-экономической ситуации в стране престиж дисциплины "Иностранный язык" постоянно возрастает, а с другой - адекватному обучению иностранному языку в неязыковых вузах мешает ряд серьезных методических проблем, с которыми кафедры иностранных языков сталкиваются на протяжении последних лет. Это проблемы конкретизации действующих программ по иностранным языкам и выбора учебных пособий, недостаточная подготовка по иностранному языку у большего числа первокурсников, наличия устойчивого контингента студентов - выпускников школ и классов с углубленным изучением иностранного языка и отсутствия для этого контингента специальных пособий.

Существует также ряд проблем с отбором учебного материала, с выбором методов для достижения определенных целей, с организацией работы на соответствующих этапах обучения, с разработкой видов самостоятельной работы.

Проблема обеспечения учебного процесса по ИЯ в вузе на неязыковых факультетах остается одной из самых актуальных и далеко не полностью решенных проблем. В современных условиях складывается новая система подготовки специалиста в вузе, поэтому очевидно, что содержание и методика учебного процесса по ИЯ должны отражать цели и задачи подготовки такого специалиста, учитывая, в первую очередь, специфику его будущей профессиональной деятельности.

Учебный процесс в высшей школе - это сложная система движения информационных потоков, динамика которых характеризует учебный процесс как по форме, так и по содержанию [1, с. 119].

Под обеспечением учебного процесса следует понимать совокупность дидактических средств, методов, методических приемов, частных методических процедур и операций, позволяющих педагогу достичь определенных им целей обучения, используя наиболее эффективные виды педагогического взаимодействия с обучающимися.

Учебный процесс является составляющей целостного педагогического процесса. Обратимся к термину "педагогический процесс", который В.А. Сластенин рассматривает как специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообраз-

ных средств есть сущностная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе. Системообразующим фактором педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление [2, с. 164].

В современных условиях происходит дальнейшее переосмысление целей обучения по всем циклам дисциплин, в том числе и по ИЯ. И совершенно очевидно, что в каждом отдельном случае должны быть выделены приоритетные цели обучения.

В преподавании иностранных языков все большее значение в последнее время придается ориентации процесса обучения на развитие личности учащихся средствами учебного предмета "иностранный язык" в контексте диалога культур. Диалог культур в плане международного общения является одной из самых актуальных проблем и находится на пике методических интересов. Последнее обусловлено направленностью на осуществление взаимосвязанной политики в области образования, культуры, коммуникации и науки в целях обеспечения интеллектуального развития и нравственного совершенствования человечества.

Цель определяет содержание учебного предмета, дающее возможность выявить адекватные средства и методы и через них выйти на такую организацию взаимодействия преподавателя и обучающихся, которая обеспечит планируемый результат. "...всякая цель может быть достигнута оптимальным путем только с помощью соответствующих средств в соответствующих условиях" [3, с. 97].

В примерной программе дисциплины "Иностранный язык" (Москва, 2000 г.) определена следующая цель: "Основной целью курса "Иностранный язык" в неязыковом вузе или факультете университета является обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка, как в повседневном, так и в профессиональном общении". Цель, указанная в программе, не отражает в полной мере тех процессов, которые актуальны сегодня для образования.

Вслед за В.В. Сафоновой [4, с. 79] можно дифференцировать данную цель обучения ИЯ на историческом факультете как коммуникативную, личностноформирующую, профессионально-ориентированную. Под коммуникативной целью мы понимаем готовность студентов к иноязычной коммуникации. Под личностно-формирующей целью - расширение кругозора студентов, повышение уровня их общей культуры и образования посредством ИЯ. Под профессионально-ориентированной це-

лью в век информации и научных знаний мы понимаем использование ИЯ как инструмента в будущей профессиональной деятельности. Данная цель предполагает повышение качества высшего профессионального образования, которое может быть достигнуто с помощью формирования у студентов профессиональной иноязычной компетенции - готовности и умения работать с различными источниками информации на ИЯ в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Нельзя не согласиться с утверждением Г.В. Роговой, которая считает, что цель - это общее направление в обучении, план решения большой задачи или стратегия обучения, которая включает в себя отбор соответствующего материала, его организацию и общие принципы обучения [5, с. 81]. Цель обучения реализуется через определенные принципы.

Научные споры о принципах обучения ИЯ и их иерархии в научных кругах ведутся давно. Такие ученые, как М. Берлиц, Ф. Гуэн, К.Д. Ушинский, И.В. Рахманов, А.А. Миролубов, Г.Е. Ведель, П.Б. Гурвич, И.Л. Бим, Г.В. Рогова, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, В.В. Сафонова и др., работали над данной темой, вносили свои дополнения и изменения.

Итак, что же такое принципы обучения? Принципы - это исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и к его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения) [6, с. 147]. Таким образом, принципы выражают научно обоснованные, необходимые способы деятельности педагога.

Мы опирались на иерархию принципов обучения ИЯ, которая была представлена Е.И. Пассовым в учебном пособии "Принципы обучения иностранным языкам" и В.В. Сафоновой в работе "Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций". Е.И. Пассовым были выделены четыре группы принципов: принципы первого ранга (общедидактические), лежащие в основе обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку; принципы второго ранга (общеметодические), лежащие в основе обучения иностранному языку вообще; принципы третьего ранга (частнометодические), лежащие в основе обучения тому или иному виду речевой деятельности; принципы четвертого ранга - такие, которые значимы для более узкой сферы обучения [7, с. 28].

Как утверждает В.В. Сафонова, осознание иерархичности системы принципов обучения ИЯ позволяет выделить в ней взаимосвязанные и взаимообусловленные: социально-педагогические, дидактико-методические, психологические, лингводидактические, общеметодические и частнометодические [4, с. 122].

Опираясь на иерархию принципов, которая была представлена Е.И. Пассовым и В.В. Сафоновой, и, исходя из целей обучения ИЯ на историческом факультете, мы попытались выделить те принципы обучения, которые, по нашему мнению, и определяют стратегию организации всего учебного процесса на данном факультете. Социально-педагогические принципы являются единственными для обучения различным предметам, детализируя в рамках каждого из них конкретный вклад того или иного предмета. Переход от авторитарной к личностно-ориентированной философии образования вызвал к жизни такие принципы, как гуманизация педагогического общения, принцип воспитания и развития международно-ориентированной личности, принцип образования молодежи в духе мира и дружбы, принцип гуманистического развития обучаемых средствами ИЯ в контексте диалога культур. Данный принцип нацеливает не только на овладение обучаемыми коммуникативной квалификацией, но и на позитивную коммуникативную социализацию средствами ИЯ, способствующую формированию у них ценностей гуманистически мыслящей личности [4, с. 124].

Мы сделали акцент на трех принципах: гуманизации педагогического общения, воспитания и развития международно-

ориентированной личности и гуманистического развития обучаемых средствами ИЯ в контексте диалога культур.

Современные дидактико-методические принципы представляют собой, с одной стороны, методическую конкретизацию традиционных дидактических принципов, с учетом ИЯ как учебного предмета, с другой - сравнительно новые принципы (принцип проблемности, принцип междисциплинарной взаимобусловленности и взаимодополняемости) [4, с. 128].

Включение принципа сознательности и активности в учебный процесс отвечает тем целям и задачам, которые поставлены перед обучаемыми в условиях профессиональной ориентации обучения. Учитывая то, что ведущим мотивом обучения является формирование профессиональной языковой компетенции, сам студент должен быть заинтересован в приобретении глубоких и самостоятельно осмысленных знаний по специальности с помощью ИЯ. Сознательность заключается в понимании значимости учения. Собственная познавательная активность является важным условием обучаемости и оказывает решающее воздействие на глубину и прочность знаний.

Принцип наглядности реализуется через целенаправленное применение различных средств наглядности: плановое и регулярное использование мультимедиа в учебном процессе. По мнению Е.И. Пассова, данный принцип должен осуществляться через языковую наглядность, которая реализуется следующими путями: постоянная речевая деятельность обучаемых на ИЯ; восприятие речи преподавателя; чтение газет и журналов; знакомство с мультимедиа; создание библиотечки для дополнительного чтения по интересам. В совокупности все эти средства создадут ту иноязычную среду, которая и обеспечит языковую наглядность [7, с. 25].

Применение принципа доступности заключается в том, чтобы на начальном этапе снять языковые трудности у студентов. Доступность обучения определяется индивидуальными особенностями студентов, организацией учебного процесса, применяемыми методами обучения. Классическое правило, относящееся к практической реализации принципа доступности, сформулировано еще Я.А. Коменским: от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному обуславливает возможность достижения цели обучения.

Принцип научности определяет не только отбор содержания учебного материала, но и способы его усвоения, адекватные современному научному знанию.

Принцип связи теории с практикой на занятиях по ИЯ. Эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой, практика - критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения. Реализация данного принципа осуществляется через применение полученных иноязычных материалов в исследовательской работе студентов.

Реализация принципа проблемности в практике преподавания ИЯ предполагает определенную перестройку в планировании и проведении занятий по ИЯ в плане подключения познавательно-поисковых, познавательно-исследовательских задач.

Отличительной особенностью обучения ИЯ на неспециальных факультетах является то, что на первый план выдвигается усвоение системы знаний и умений, являющихся непосредственной теоретической основой будущей профессиональной деятельности. Как сделать данный процесс успешным? Чтобы знания и навыки были усвоены, они должны стать нужными. Тогда они будут усваиваться обучающимися в процессе соответствующей практической деятельности и ради достижения целей этой деятельности. Таким образом, процесс обучения рассматривается как процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью обучаемого, в результате которой у него формируются определенные знания, навыки, умения.

#### Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2001.
2. Сластенин, В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин. - М.: Академия, 2007.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. - Липецк, 1998.

4. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996.
5. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. - М.: Просвещение, 1991.
6. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Филоматис, 2004.
7. Пассов, Е.И. Принципы обучения иностранным языкам: учебное пособие / под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. - Воронеж: НОУ "Интерлингва", 2002.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 371.335

**Е.А. Калюжный**, канд. биологических наук, доц. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас. E-mail: eakmail@mail.ru;  
**С.В. Михайлова**, ассистент АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: quality-infolab@mail.ru

## РЕЗУЛЬТАТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО САЙТА И МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ БЖД В АГПИ

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере высшего педагогического образования, задачи и ориентиры его развития, представлены цели, методы и результаты исследования эффективности внедрения модульной технологии обучения с использованием образовательного сайта в процессе изучения дисциплины "Безопасность жизнедеятельности".

**Ключевые слова:** модульная технология, образовательный сайт, дисциплина "Безопасность жизнедеятельности", факторный анализ, контрольная работа, средний балл, самостоятельная работа, успеваемость студентов, эффективность обучения.

Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа", утвержденная Президентом РФ, указывает, что "модернизация и инновационное развитие - единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам" [1, с. 63].

Одним из направлений инновационного обучения, позволяющим активизировать самообучение, повысить усвоение знаний, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала, является технология модульного обучения дисциплины "Безопасность жизнедеятельности" (БЖД) с использованием образовательного сайта, применяющаяся на кафедре МП и БЖД АГПИ им. А.П. Гайдара. Применяемый в данной технологии образовательный сайт - это сайт, содержащий подборку различных образовательных материалов по дисциплине БЖД для студентов, изучающих данный курс по модульной программе [2; 3].

Концептуальная и содержательная схемы модульного обучения в России начали особенно интенсивно развиваться после Постановления Правительства Российской Федерации № 796 от 06.07.1994 г., одобрявшего модульную систему обучения и рекомендовавшего ее к внедрению на предприятиях и в учебных заведениях Министерства образования РФ. В настоящее время модульная технология обучения уже достаточно широко используется в различных ВУЗах России для повышения эффективности образовательной подготовки студентов [3].

По мнению П.Ю. Цявичене, "модуль - это блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных целей" [4, с. 47]. Сущность модульного обучения состоит в том, чтобы студент мог самостоятельно работать с предложенной ему модульной программой

Одной из главных целей модульной технологии обучения является обеспечение гибкости, приспособление к индивидуальным потребностям студента, уровню его базовой подготовки, создание условий для развития мышления, памяти, творческих наклонностей и способностей студентов. При модульном обучении педагог выполняет помимо информирующей и контролирующей функций, еще и функции консультанта и координатора при сохранении его ведущей роли в педагогическом процессе. Модульное обучение предусматривает по сути своей индивидуальный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития студента, его подготовки по данному предмету, заинтересованности в углубленном изучении дисциплины БЖД, его личностных возможностей, а также состояния его здоровья [5; 6].

**Цель исследования:**

Обоснования эффективности инновационной технологии

модульного обучения с использованием образовательного сайта по дисциплине БЖД в условиях педагогического института.

**Материалы и методы:**

В рамках исследования на основе Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования 2005 г. по дисциплине БЖД была разработана модульная программа [7]. Среди студентов второго курса были организованы две учебные группы: контрольная (n=33) - обучающаяся по традиционной программе, и экспериментальная (n=120) - обучающаяся по модульной программе. В экспериментальной группе были выделены две подгруппы: первая - студенты, пользующиеся образовательным сайтом в процессе изучения дисциплины БЖД (n=43), вторая - студенты, не пользующиеся сайтом (n=77).

На эксклюзивно разработанном сайте (<http://www.quality-web.ru/mpibzd>) для кафедры МП и БЖД, размещены модули, контрольные задания, учебная и рабочая программа, дополнительная учебная литература, методические указания студентам и результаты их успеваемости.

В качестве критерия эффективности модульного обучения использовались результаты трех контрольных работ, результирующих освоение образовательного стандарта по дисциплине БЖД по типовой пятибалльной системе.

Формирование баз данных осуществляли на основе программы dbfnavigator.v.2.01; статистическая обработка данных осуществлена посредством параметрического анализа ППП "EXCEL 2003", "BIOSSTAT".

**Результаты исследования:**

Контрольные работы показали, что студенты, работающие по модульной технологии, по первой и второй контрольной работе показали значимо больший балл успеваемости (при  $p < 0,05$ ), относительно студентов группы контроля, вторая контрольная работа в группе эксперимента, показала лучший результат на уровне тенденции (табл. №1).

Таблица 1

	Контр. работа № 1		Контр. работ а №2		Контр. работа № 3	
	М	± m	М	± m	М	± m
Контр. группа n=33	3,77	0,13	4,0	0,13	3,9	0,13
Эксперт. группа n=120	4,1	0,07	4,2	0,08	4,3	0,06
Стат. Значимость	CC = 152 F = 6,84 P = 0,009		CC = 152 F = 2,02 P = 0,157		CC = 152 F = 6,48 P = 0,01	

На наш взгляд более высокие результаты экспериментальной группы получены благодаря использованию модульной технологии обучения с применением образовательного сайта. При модульной системе, располагая планом рабочей и учебной программ, всеми модулями, контрольными заданиями и методическими рекомендациями по достижению поставленных целей обучения, студент может более самостоятельно и углубленно, чем при традиционной системе, овладевать разделами учебной программы. Следовательно, при модульном обучении у студента в большей степени, чем при традиционном обучении, формируются навыки самообразования и в свою очередь у преподавателя представляются более благоприятные условия для оптимизации вариативного компонента образовательной программы.

Проведя факторный анализ успеваемости по среднему баллу трех контрольных срезов, по полу в дифференциации естественного и гуманитарного направления специализаций, обнаружили, что студенты-естественники показывают значимо лучшую успеваемость в освоении предмета БЖД независимо от технологии обучения. Юноши показывают более высокие резуль-

таты контрольных срезов относительно девушек как внутри групп контроля и эксперимента, так и в общем зачете, так же независимо от технологии обучения (табл. №2).

Студенты, пользующиеся сайтом ( $n=43$ ) показали более значимый суммарный результат трёх контрольных работ, который составил 4,6 балла ( $M \pm m = 4,6 \pm 0,08$ ) в отличие от студентов, обучающихся по модульной технологии, но не пользующихся сайтом ( $n=77$ ;  $M \pm m = 3,9 \pm 0,09$ ), при общей статистической разнице ( $n=1$ ;  $F=25,79$ ;  $p<0,000$ ). Изучая посредством корреляционного анализа взаимообусловленность действия фактора "сайт" на результаты контрольных работ, обнаружили его значимую связь (при  $p<0,05$ ): со средним баллом контрольных срезов  $r=0,6$ ; с полом  $r=0,2$ ; с общей успеваемостью  $r=0,5$ .

Среди студентов, обучающихся по модульной технологии, было проведено анкетирование. На вопрос "Нужно ли дальше внедрять модульную технологию в учебно-воспитательный процесс", ответы распределились следующим образом: да - 94,5%; нет - 5,5%.

*Выводы:*

1. Студенты, обучающиеся по модульной технологии с использованием образовательного сайта по дисциплине БЖД, показывают значимо более высокие результаты успеваемости в течение всего курса изучения.

2. Юноши, независимо от технологии обучения и профнаправленности, обнаруживают более глубокие знания по предмету.

3. Результаты исследования доказывают эффективность использования образовательного сайта в учебно-воспитательном процессе, что предполагает его внедрение в процесс обучения и по другим дисциплинам.

4. При модульном обучении с использованием образовательного сайта, как у студента, так и у преподавателя представляются более благоприятные условия для оптимизации обучения и самообразования.

Таким образом, модульная программа с использованием образовательного сайта, разработанные на кафедре МП и БЖД ГОУ ВПО "АГПИ им. А.П. Гайдара", по дисциплине БЖД, имеющие своей главной целью - достижение эффективного результата в усвоении научных знаний и формировании профессиональных и личностных качеств будущих педагогов, можно рассматривать в качестве перспективного средства совершенствования образовательного процесса в педагогических ВУЗах.

Таблица 2

Динамика фактора **Успеваемость ( $M \pm m$ )** по специализации и половой принадлежности

		n	$M \pm m$
Гуманитарные специальности		103	$3,8 \pm 0,10$
Естественные специальности		50	$4,3 \pm 0,08$
Пол	>	34	$3,9 \pm 0,11$
	+	119	$4,3 \pm 0,06$
Гуманитарные специальности	>	9	$3,6 \pm 0,19$
	+	94	$4,0 \pm 0,06$
Естественные специальности	>	25	$4,1 \pm 0,12$
	+	25	$4,5 \pm 0,12$
Стат. значимость	Гуманитарные / естественные специальности - $n=1$ $F=10,86$ $P<0,001$ Пол - $n=1$ $F=9,83$ $P<0,003$		

#### Библиографический список

1. Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа" // Вестн. образования России, 2010. - № 4.
2. Бугровская, Е.В. Образовательный сайт в изучении естественнонаучных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. - Новосибирск, 2005.
3. Технология модульного обучения // <http://www.quality-web.ru/mpibzd>.
4. Цявичене, П.Ю. Теория и практика модульного обучения // Сов. Педагогика. - 1990. - № 1.
5. Куклин, В.Ж. О сравнении педагогических технологий / В.Ж. Куклин, В.Г. Наводнов // Высшее образование в России. - 1999. - № 1.
6. Борсенева, Т.И. Технология модульного обучения // Основы безопасности жизни. - 2004. - №10.
7. Михайлова, С.В. Особенности структурирования содержания учебного курса БЖД в модульном обучении // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. - Арзамас: АГПИ, 2010.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 301.085:15 (09)

*Е.А. Горшков, асп. АГПИ, Арзамас, E-mail: eugenegorshkov@mail.ru*

## ПЕРВЫЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ НОРМАНА ТРИПЛЕТА

Статья посвящена эксперименту американского психолога Нормана Триплетта, который большинством авторов признается первым экспериментом в социальной психологии. Автор проводит анализ особенностей проведения лабораторного эксперимента, процесса обработки его результатов и значения исследования Триплетта для социальной психологии США. В работе рассматриваются преимущества и недостатки первого социально-психологического эксперимента.

*Ключевые слова:* социальная психология, лабораторный эксперимент, Норман Триплетт, социальная фасилитация.

Проведение первого лабораторного эксперимента оказалось необычайно важным событием в ходе становления социальной

психологии США как самостоятельной науки. Вначале, стоит отметить, что именно эксперимент Триплетта 1897 г., с подачи



американского психолога Гордона Олпорта (Allport) [1] многие авторы считают первым экспериментом в социальной психологии. Эксперимент Трипплетта был отнесен к числу исследований явления социальной фасилитации (стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность других). Зарубежные авторы отмечают большую значимость исследования Трипплетта, для становления социальной психологии как эмпирической дисциплины, а социальную фасилитацию рассматривают как феномен с далеко идущими перспективами. Большой интерес эксперимент Трипплетта представляет и для спортивной психологии, о чем говорит возросшее число исследований, посвященных данной проблеме [2].

Г. Олпорт предполагает, что значение того, что сделал Трипплетт в Индиане для научной социальной психологии сравнимо с тем, что Вундт сделал для экспериментальной психологии в Лейпциге. Некоторые авторы идут еще дальше и отождествляют публикацию Трипплетта 1898 г. с "рождением социальной психологии". Однако ряд других исследователей считают ошибочным факт признания эксперимента Трипплетта первым в области социальной психологии [3, с. 13]. Воген и Герин отмечают, что эксперимент Трипплетта был больше связан с особенностями спортивного соревнования, нежели с социальной фасилитацией [4, р. 8]. Поэтому он может быть отнесен к области спортивной, а не социальной психологии. Тем не менее, гораздо более важным, по мнению зарубежных психологов, является то, что Трипплетт впервые применил экспериментальный подход к изучению социально-психологических явлений [5].

В отечественной историко-психологической науке фигуре Норманна Трипплетта и его эксперименту уделено значительно меньше внимания. Исследование американского ученого рассматривается как первый групповой эксперимент в социальной психологии [6] и в связи с процессом становления науки как самостоятельной экспериментальной дисциплины [7; 8].

Норман Трипплетт (Triplet, 1861-1931) уже был сформировавшимся зрелым преподавателем, когда в 1898 г. он вернулся в Университет Индианы для работы над диссертацией, которая будет опубликована в том же году [9, р. 27]. Лаборатория Университета Индианы была в то время одной из лучших в мире. Будучи страстным поклонником атлетических соревнований, Трипплетт заинтересовался известным среди болельщиков велосипедного спорта фактом, что велосипедисты показывают более быстрое время в условиях соревнования или при наличии лидера, задающего темп гонки, нежели в одиночку.

Статья Трипплетта с изложением данных его исследования была опубликована в 1898 г. в одном из популярнейших в то время "Американском психологическом журнале". Статья называлась "Динамогенные факторы в лидировании и соревновании" ("The Dynamogenic Factors in Pacemaking and Competition").

Трипплетт изучил официальные рекорды времени прохождения гоночной дистанции, предоставленные Лигой Американских Любителей Колёсного Транспорта (League of American Wheelmen). Ученый попытался установить зависимость условий гонки и времени, которое показывают гонщики на дистанции. Велосипедисты соревновались в трех различных условиях: во-первых - соревнование в одиночку на время, в отсутствие соперника или пейсмекера (лидера, задающего темп гонки); во-вторых - в присутствии команды из трех или четырех велосипедистов, которые задавали темп на каждом круге; в-третьих - соревнования с реальным соперником (соперниками).

Известный факт наибольшей разницы между показателями времени одиночной гонки и в присутствии других велосипедистов были подтверждены официальными результатами. Трипплетт решил протестировать гонщиков на дистанции 25 миль в различных условиях гонки, затем сравнил результаты. Участники гонки с соперниками показали результаты в среднем на 5,15 секунд в миле лучше, чем участники, проходившие дистанцию в 25 миль в одиночку, ориентируясь на показатели секундомера [10, р. 533]. Проанализировав полученные результаты, Трипплетт подтвердил еще один известный факт, что некоторые показатели скорости (времени) на дистанции зависят от личности спортсмена. "Способность следовать заданному темпу варьируется

в зависимости от индивидуальных особенностей" - констатирует ученый [10, р. 510].

Трипплетт отмечал, что подобное исследование рекордов вполне могло бы иметь "силу научного эксперимента", однако далее он верно указывал на определенные ограничения, не позволяющие сделать экспериментально надежные заключения. Такие ограничения касались проблем изменения показателей времени прохождения дистанции (индивидуальные особенности личности велосипедиста, предрасположенность к гонкам определенного типа), а также того, что соотношение показателей времени гонки разных велосипедистов не может быть абсолютно достоверным.

Трипплетт предложил несколько объяснений того, что в условиях соревнования велосипедисты показывают лучшее время, нежели в одиночных гонках. Все возможные причины, предложенные Трипплеттом можно условно разделить на несколько групп. Первая объединяет причины технического характера: движущийся впереди велосипедист создает защиту от встречного ветра, а образуемый воздушный вакуум позволяет ехать, прилагая меньше усилий. Вторая группа включает ряд психологических причин (присутствие близкого человека, "друга" воодушевляет и поддерживает велосипедиста; лидирование в гонке доставляет большее беспокойство (интеллектуального характера), нежели выжидание и преследование; теория гипнотического внушения; теория автоматизма).

Оставшейся группе возможных причин и факторов, влияющих на улучшение показателей в совместных соревнованиях, Трипплетт уделил наибольшее внимание. Он предложил теорию соревнования, назвав исследуемое явление динамогенным фактором в лидировании на гонках. Согласно данной теории, присутствие в гонке другого человека пробуждает "соревновательный инстинкт". Некоторые велосипедисты высвобождают определенный уровень "нервной энергии" (nervous energy), которая недоступна в обычных условиях одиночной гонки. В психологии времен Трипплетта было распространено мнение, что для того чтобы совершить движение, необходима "идея" этого движения.

Отмечая ограниченность проведенного "экспериментального" исследования велосипедных гонок, и недостатки предложенных объяснений изучаемого явления, Трипплетт решил проверить свои предположения в условиях лабораторного эксперимента, где он смог бы контролировать условия его проведения. По сути дела, это был контрольный эксперимент, который Трипплетт провел с целью верификации своих выводов.

Даже с точки зрения современных требований к условиям проведения эксперимента, метод Трипплетта демонстрирует превосходное внимание к деталям [11, р. 272]. Трипплетт сконструировал аппарат, который позволял графически фиксировать результаты испытуемых (рис. 1.).

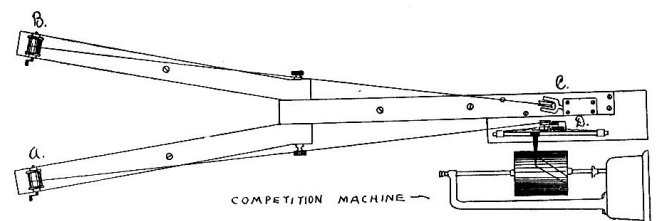


Рис. 1. "Соревновательный аппарат" Нормана Трипплетта

Трипплетт детально описал рабочие характеристики "соревновательного аппарата", отмечая, что на 10 тестовых испытаний приходится в среднем 149,87 вращений катушки, необходимых для завершения четырех кругов, с небольшим отклонением на 0,15 вращений. Для среднего 40-секундного испытания это означает погрешность всего лишь в 0,04 секунды [10, р. 518].

Экспериментальный аппарат был закреплен на столешнице, а разведенные на достаточное расстояние катушки с леской



позволяли двум испытуемым наматывать леску параллельно, располагаясь рядом друг с другом. Графическая запись результатов велась по направлению А-Д. Другое направление (В-С) использовалось только для соревновательных целей. В конце направления А-Д, с которого велась запись, располагался барабан кимографа, фиксирующий темп и скорость наматывания лески.

Задача испытуемых состояла в том, чтобы наматывать леску на катушку спиннинга, на конце которой был закреплен небольшой флаг, который должен был совершить 4 круга вокруг закрепленного колесика, каждый круг в длину составлял четыре метра [10, р. 518]. Время, потраченное на завершение испытания, фиксировалось при помощи секундомера. Всего в эксперименте приняло участие 225 испытуемых, но само исследование строилось на основе результатов 40 детей в возрасте от 8 до 17 лет (14 мальчиков и 26 девочек [11]). До того как приступить к эксперименту, каждый ребенок имел возможность привыкнуть к аппарату. Во избежание утомления, каждая новая попытка проводилась с интервалами в 5 минут и возможностью отдохнуть. Испытуемые совершили по 6 официальных попыток, постоянно меняя условия проведения эксперимента, работая либо в одиночку, или в паре. Испытуемые были разбиты на две группы. Группа А участвовала в эксперименте в следующей последовательности: в одиночку, в паре, в одиночку, в паре, в одиночку, в паре. Последовательность испытаний группы В была такова: в одиночку, в одиночку, в паре, в одиночку, в паре, в одиночку. Тем самым Трипплетт получал возможность сравнивать результаты двух групп после первого круга испытаний во всех последующих. Среднее значение результатов всех попыток составило наиболее объективный показатель работы в одиночку, или в условиях соревнования.

Трипплетт разделил полученные результаты на три таблицы на основании оценки действий испытуемых. В первой были представлены результаты детей ( $n=20$ ), которые показали лучшее время в условиях соревнования (позитивная стимуляция деятельности); вторую таблицу представляли результаты детей ( $n=10$ ), которые не показали улучшений или ухудшили свои показатели в условиях соревнования; третья таблица демонстрировала записи детей ( $n=10$ ), показавших незначительное свидетельство позитивной стимуляции в условиях соревнования.

В целом, в ходе эксперимента было 80 случаев, когда соревновательные условия работы следовали за работой в одиночку. В 45 из них было отмечено улучшение показателей времени работы [10, р. 530].

На основании сводных таблиц результатов лабораторного эксперимента и рекордов скорости, показанных велосипедистами, Трипплетт в итоге сделал вывод: "физическое (личное) присутствие соперника способствует высвобождению скрытой (latent) энергии, не доступной в обычных условиях" [10, р. 533].

Всем возможным теориям Трипплетт предпочел динамогенную. В построении динамогенной теории Трипплетт сфокусировался на идеомоторных актах (ответных реакциях) испытуемых - телесные движения выступают в качестве стимула для соперника. На первый план, таким образом, Трипплетт выдвинул не

социальное по своей природе объяснение. Трипплетт объяснил улучшение результатов 20 испытуемых проявлением как стимулирующей "идеи" движения, так и возбуждением соревновательных инстинктов. Причиной того, что 10 испытуемых показали худшие результаты в условиях соревнования по сравнению с работой в одиночку, Трипплетт указал на их сверхраздражение, невозможность выдержать нервное напряжение. В качестве доказательства, психолог приводит характеристику состояния таких детей: "тяжелое дыхание, румянец на лице, сокращение мышц руки" [10, р. 523].

Ведущие журналы спустя десятилетие после проведения эксперимента только лишь ссылались на исследование Трипплетта. Оно было каталогизировано среди общих источников, без указания на "социальный" подтекст исследования [9, р.28].

М. Штрёбе, проанализировав исследование Трипплетта и проведя математический анализ полученных результатов, пришел к выводу: многие авторы зарубежных руководств по социальной психологии ошибочно полагают, что Трипплетт выявил ясное свидетельство социальной фасилитации в ходе своих экспериментов [11, р. 280]. Штрёбе обратил внимание на то, что двое испытуемых в эксперименте Трипплетта были левшами. Исключив их показатели из сводной таблицы результатов, ученый установил незначительную разницу между показателями работы детей в одиночку (37.70 секунд) и в паре - в условиях соревнования (37.14 секунд).

Сам Трипплетт обратил внимание на эту особенность детей, однако не учел тот факт, что леворуким детям будет гораздо сложнее работать и их показатели будут необъективными. Более того, многие обстоятельства проведения эксперимента также мешали получению надежных экспериментальных данных. Это касается различий в возрасте и половой принадлежности детей. Трипплетт поверхностно затронул данные аспекты экспериментального исследования. Психолог полагал, что эффект от условий соревнования проявится сильнее у девочек, нежели для мальчиков [10, р. 529] и для младшего возраста, нежели старших участников эксперимента [10, pp. 526-527].

Эксперимент Трипплетта поставил больше вопросов, нежели дал ответов, явилось ли простое присутствие других, или условия соревнования причиной изменения рекордов скорости у велосипедистов, показателей времени у детей, или же это влияние внимания со стороны окружающей аудитории. Несомненным остается одно, что именно экспериментальное исследование Трипплетта стало водоразделом в американской и даже мировой истории социальной психологии. Именно 1898 г. можно считать годом начала эмпирического подхода к социально-психологическим явлениям.

Таким образом, исследование Трипплетта можно считать началом экспериментальной социальной психологии, потому что изучение реально существующего феномена обозначило широкий спектр проблем при разработке эксперимента, с целью преодолеть ограниченность простых наблюдений социально-психологических явлений.

#### Библиографический список

1. Allport, G. W. The historical background of modern social psychology // G. Lindzey, (Ed.), Handbook of social psychology, 1954. - Vol. 1.
2. Davis, S.F., Huss, M.T., Becker, A.H. Norman Triplett and the dawning of sport psychology. The Sport Psychologist, 9, 366-375. 1995.
3. Хьюстон, М. Введение в социальную психологию. Европейский подход / М. Хьюстон, В. Штрёбе; под ред. проф. Т.Ю. Базарова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
4. Guerin, B. Social Facilitation. Cambridge: University Press, 1993.
5. Rogers, W.S. Social Psychology. Experimental and Critical Approaches. Open University Press. Maidenhead-Philadelphia, 2003.
6. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология. - М.: Наука, 1979.
7. Социальная психология: учебное пособие / отв. ред. А.Л. Журавлев. - М.: ПЕР СЭ, 2002.
8. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология. - М.: "Издательство Проспект", 2009.
9. Hogg, M.A., Vaughan, G.M. Social Psychology. Fifth edition. Pearson Education Limited, 2008.
10. Triplett, N. The Dynamogenic factors in pacemaking and competition [Э/п] // American Journal of Psychology. - 1898. - № 9. Электрон. дан. - Режим доступа: <http://psychclassics.yorku.ca/Triplett/>.
11. Strube, M.J. What did Triplett really find? A contemporary analysis of the first experiment in social psychology // The American Journal of Psychology. - 2005. - Vol. 118. - No. 2.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 378.6

*Т.В. Бернштейн, доц. СибГУТИ, Новосибирск, E-mail: tbernshteyn@mail.ru***ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ КУРСОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

В статье рассматриваются современные аспекты проектирования содержания инженерного образования, описывается технология обучения дискретной математике студентов телекоммуникационных специальностей на основе модульного подхода.

*Ключевые слова:* педагогическое проектирование, математическая подготовка, педагогическая технология, модульный подход.

Инженерное образование - важнейшая отрасль высшего образования в России, целью его является подготовка высококвалифицированных кадров, которые смогут в дальнейшем определять пути технологического развития страны. Рассмотрим наиболее важные качества, которые должен приобрести будущий инженер в процессе обучения.

Всю человеческую деятельность можно разделить на репродуктивную (воспроизводство известного) и продуктивную (создание нового). Людей, занимающихся продуктивной деятельностью также можно разделить на тех, кто ограничивается собственным созданием идей (информации), и тех, кто реализует идеи на практике. Реализацией идей, созданием новых материальных объектов занимаются представители инженерных профессий.

Различные исследователи формулируют различные требования к подготовке инженеров, однако все исследователи отмечают, что инженер должен владеть глубокими фундаментальными знаниями своей отрасли науки, владеть методологией научного поиска, методами системного анализа, моделирования процессов, сочетать логический и образный стили мышления. Так В. П. Рыжов [1] считает, что инженерная профессия требует целостного представления об объекте преобразования, требует владения и формально-логическим и образным мышлением, знания языка формул и языка чертежей и схем, сочетания научного и художественного стилей мышления. Достижения науки и техники оказывают решающее влияние на развитие современного общества, поэтому важным становится умение видеть взаимосвязь различных явлений, уметь спрогнозировать последствия своей деятельности. Достаточно подробный сравнительный анализ требований к подготовке инженеров приведен в работе М. В. Груниной [2].

В настоящее время в России и во всем мире идет поиск новых принципов и методов педагогического проектирования образования инженеров. По нашему мнению, педагогическое проектирование должно быть ориентировано на развитие профессиональной мобильности выпускников, их способности к самостоятельному обучению и развитию. Многие современные исследователи отмечают, что образование, а значит, и педагогическое проектирование, должны носить опережающий характер [3; 4]. Только тогда система образования сможет подготовить инженерные кадры, удовлетворяющие всем требованиям, предъявляемым к ним обществом.

Математическая подготовка является важнейшей составляющей инженерного образования. Развитие науки, технологии, инженерного дела идет все ускоряющимися темпами. Появление новых практических задач стимулирует развитие новых направлений математики, расширяет возможность применения математических методов. Современный инженер должен хорошо владеть как классическими, так и современными математическими методами исследования, которые могут применяться в его области. Также для каждого современного инженера является важным осознание того факта, что невозможно получить образование "на всю жизнь". Инженер, как и представители многих других профессий, должен учиться всю жизнь, только в этом случае он может не отстать от развития своей отрасли деятельности. Следовательно, основу математической подготовки инженера должны составлять фундаментальные теоретические знания, необходимые для дальнейшей продуктивной деятельности, при этом объем, уровень и глубину содержания учебных курсов нужно определять исходя из рассмотрения математического образования как развивающейся системы.

В подтверждение можно привести слова Льва Дмитриевича Кудрявцева, выдающегося ученого и педагога. Обращая серьезное внимание на фундаментальное математическое образование при подготовке инженерных кадров, в своих работах Л.Д. Кудрявцев неоднократно высказывал мысль о том, что содержание математического образования не должно сводиться к совокупности математических знаний и умений. Результатом обучения в вузе, по мнению Л.Д. Кудрявцева, должно стать формирование способности "разбираться в математических методах, необходимых для работы по специальности, но не изучавшихся в вузе, умение читать научную литературу, умение самостоятельно продолжить свое математическое образование" [5, с. 65].

Следует также подчеркнуть общекультурное значение математики. Изучение математики совершенствует мышление, приучает человека строить логические рассуждения, воспитывает у него точность аргументации. При изучении таких разделов математики, как теория множеств, математическая логика, теория алгоритмов формируются в самом общем виде такие понятия, как "объект", "система", "элементы системы", "связь между элементами системы", "алгоритм".

Исходя из вышесказанного, среди основных задач математической подготовки будущих инженеров в современных условиях можно выделить:

- 1) освоение студентами основных теоретических сведений и математического аппарата, необходимых при изучении общенаучных, общинженерных и специальных дисциплин;
- 2) развитие логического и алгоритмического мышления: умения построить логическое рассуждение, построить и применить тот или иной алгоритм;
- 3) развитие навыков математического моделирования: перевод реальной задачи на адекватный математический язык, выбор оптимального метода исследования и интерпретация полученного результата;
- 4) развитие навыков математического самообразования, умения самостоятельно отобрать, изучить и применить математический аппарат, необходимый для решения задачи, возникшей в процессе профессиональной деятельности;
- 5) рассмотрение прикладной роли математики в решении различных задач, связанных с избранной учащимися специальностью;
- 6) рассмотрение общекультурной роли математики.

Для решения поставленных задач при проектировании учебных курсов математического цикла необходимо применять современные педагогические технологии, в рамках которых содержание раскроеется наиболее эффективным образом.

В современной психолого-педагогической литературе можно встретить несколько отличающихся друг от друга подходов к определению понятия "технология". На наш взгляд наиболее верным подходом к определению понятия "педагогическая технология" является подход, описанный в работах С.А. Смирнова [6].

Термин "технология" пришел в педагогику из сферы промышленного производства. Этому переходу способствовало развитие технологий обработки и хранения информации, которые на определенном этапе развития стали широко использоваться в образовании. В сфере промышленного производства термин "технология" означает процесс производства продукции техническими средствами: станками, группой станков и т. д. Например, Советский энциклопедический словарь дает следующее определение: "Технология (от греческого *techné* - искусство, мас-

терство, умение и ...логия) - совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции" [7, с. 1330]. Каждая из технологий означает производство определенного продукта из определенного сырья при помощи определенных средств производства. Любое изменение в наборе средств производства влечет за собой изменение параметров производства, а значит, к изменению самой технологии. Средства производства играют в технологии доминирующую роль и несут основную нагрузку при получении продукта.

Если перенести данный смысл термина "технология" в педагогику, то тогда "под технологией обучения будет подразумеваться определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под руководством человека" [6, с. 290]. При таком подходе различие между технологией и методикой в сфере образования такое же, как различие между машинным производством и низкоэффективным ручным трудом.

Технология обучения строится на определенном алгоритме использования методов обучения. Алгоритм выбирается наиболее эффективным, и именно он определяет последовательность действий обучающегося в технологии. Кроме методов обучения в технологии содержится и форма проведения обучения. Таким образом, технология - это не только средства обучения, но и методы обучения и точно отобранное содержание обучения.

Под технологичным обучением подразумевается определенный способ обучения, при котором существенную, а иногда и основную роль по реализации функции обучения играет средство обучения. Такой подход позволяет отнести к технологичным (т. е. способным реализовать технологический процесс) средствам обучения те из них, которые могут самостоятельно выполнять функции обучения. К широко распространенным технологичным средствам обучения можно отнести учебные пособия (учебники), в случае если они содержат детальное предписание последующих действий обучаемого, опора на которые помогает ему самостоятельно (возможно и с помощью преподавателя) осваивать учебный материал. Учебные пособия могут быть представлены в традиционной или электронной форме.

Факторы, влияющие на эффективность процесса обучения в целом и при реализации технологии обучения в частности, могут быть различными. На уровне технологии учебного предмета такими факторами являются исходный уровень подготовки учащихся по данному предмету, состояние материально-технической базы учебного заведения, квалификация преподавательского состава. При этом совокупный эффект не представляет собой сумму эффектов каждого из факторов. Поэтому при проектировании системы обучения необходимо подбирать разные элементы системы под один ведущий элемент (средство обучения) или цель. На уровне учебного предмета такой целью, как правило, является передача определенной совокупности учебных знаний и умений.

Основной структурной единицей при технологичном обучении является учебный цикл, состоящий из трех этапов: усвоение нового, закрепление, контроль. При этом учащиеся, не освоившие учебный материал данного раздела, должны повторить цикл обучения (самостоятельно или под руководством преподавателя). Совокупность учебных циклов определяет структуру учебного предмета в наиболее общем виде.

Технологизация обучения имеет следующие преимущества: повышается производительность труда преподавателя; появляется возможность индивидуализации обучения; снижается роль субъективного фактора при проведении контроля знаний; снижается зависимость результата обучения от личностных качеств и уровня квалификации преподавателя; создаются предпосылки для решения проблем интеграции учебных дисциплин и ответственности программ профессионального образования.

Одним из наиболее перспективных направлений в этой области является технология модульного обучения. Основатель модульного обучения в отечественной педагогике П.А. Юцявичене отмечает, что сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся относительно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей [8].

Модульная технология обучения характеризуется алгоритмизацией учебной деятельности, структурированием предметного содержания, индивидуализированностью (учитываются индивидуальные особенности обучающихся), возможностью самообразования (саморазвития) и является личностно-ориентированной технологией обучения. Несомненным преимуществом модульной системы обучения является ее гибкость, возможность адаптировать ее к любой программе профессиональной подготовки без значительных изменений уже существующих систем. Модульное обучение совместимо со всеми программами самостоятельного обучения (индивидуального, дистанционного, заочного и т.д.).

Проектирование содержания учебного курса с применением модульной технологии включает в себя разработку:

- 1) структуры модуля, отражающей основные требования образовательного стандарта по данной дисциплине;
- 2) учебно-методических материалов для студентов и преподавателей на основе структуры модуля;
- 3) системы промежуточного и итогового контроля качества знаний.

Каждый модуль должен отражать планируемые результаты обучения, содержание обучения, методы обучения. Границы модуля при его разработке определяются совокупностью теоретических знаний и практических навыков, которые обучающиеся должны продемонстрировать после изучения модуля. При проектировании содержания учебного курса математического цикла в структуре модуля выделяются рекомендации по исходному уровню математической подготовки (какими знаниями и умениями должны владеть обучающиеся, приступая к изучению данного модуля), рекомендации по наполнению содержания модуля и критерии оценки обучения. Для всего курса устанавливается порядок изучения модулей, который может меняться. Кроме того, отдельные модули легко встраиваются в другие курсы математических, общетехнических или специальных дисциплин. При этом каждый модуль соответствует циклу в технологии обучения предмету.

Практическим примером использования модульного подхода к проектированию курса математического цикла является разработанный кафедрой высшей математики Сибирского государственного университета телекоммуникаций и информатики (СибГУТИ) курс "Дискретная математика".

Курс "Дискретная математика" для студентов телекоммуникационных специальностей содержит четыре основных раздела, которые определяют границы составляющих курс модулей. Курс рассчитан на 34 лекционных и 16 часов практических занятий, что делает его весьма интенсивным и усиливает роль самостоятельной работы студентов (табл. 1).

Таблица 1

Примерные нормы учебного времени и формы контроля

№	Название модуля	Лекции (в часах)	ПЗ (в часах)	Форма контроля
1	Элементы теории множеств	6	4	Тест, РГЗ №№ 1, 2
2	Элементы математической логики	12	6	Тест, РГЗ № 3
3	Элементы теории графов	10	4	Тест, РГЗ №№ 4, 5
4	Элементы теории конечных детерминированных автоматов	6	2	Тест, РГЗ № 6
5	Весь курс	34	16	Экзамен или итоговый тест

Порядок, в котором изучаются модули, следующий: "Элементы теории множеств", "Элементы математической логики", "Элементы теории графов" и "Элементы теории конечных детерминированных автоматов". Каждому модулю соответствуют главы учебно-методических пособий [9] (для изучения теоретического материала) и [10] (для практических занятий). При изучении модуля "Элементы теории графов" используется также учебное пособие [11], в котором кроме основных понятий и алгоритмов теории графов рассматриваются некоторые задачи на графах, возникающие в теории связи, в частности, задачи частотно-территориального планирования. Соответствие содержания модулей и разделов учебно-методических пособий приведено в таблице 2.

Таблица 2  
Соответствие содержания модулей и разделов учебных пособий

№	Название модуля	Пособие [9]	Пособие [10]
1	Элементы теории множеств	Глава 1	Главы I, II
2	Элементы математической логики	Главы 2, 3	Главы III, IV, V
3	Элементы теории графов	Глава 4	Глава VI
4	Элементы теории конечных детерминированных автоматов	Глава 5	Глава VII

#### Основное содержание модулей

##### 1) Элементы теории множеств:

Данный модуль охватывает две темы: "Множества" и "Отношения". При необходимости, часть, посвященная множествам и операциям над ними, может быть организована в отдельный модуль. Например, такой модуль успешно включается в курс "Теория вероятностей" для студентов специальности, в программу подготовки которых не входит дискретная математика.

После изучения модуля "Элементы теории множеств" студенты должны знать основные операции над множествами, определения и свойства отношений и функций, уметь ими оперировать. Изучение основ теории множеств способствует формированию таких понятий, как "объект", "система", "элемент системы", "связь между элементами системы", способствует формированию представления о тесной взаимосвязи различных разделов математики, универсальности ее методов.

Для изучения данного модуля не требуется предварительной математической подготовки, но сам модуль является базовым для остальных разделов дискретной (и непрерывной) математики.

##### 2) Элементы математической логики:

Данный модуль является самым объемным в курсе. Кроме функций алгебры логики, в нем также рассматриваются простейшие алгоритмические модели - машины Тьюринга. Данная тема может рассматриваться отдельно, но из-за краткости курса выделение ее в отдельный модуль не совсем оправдано. Вместе с тем, изучение понятия алгоритма является одним из наиболее актуальных моментов данного курса.

После изучения данного модуля студенты должны знать определения и свойства функций алгебры логики, уметь формулировать простые и составные высказывания на языке формул алгебры логики, иметь сформированное понятие алгоритма. Также в этом модуле рассматривается приложение логики высказываний к теории электрических цепей, именно к теории релейно-контактных схем.

Изучение данного модуля целесообразно начинать после изучения элементов теории множеств, но он успешно может использоваться и отдельно.

##### 3) Элементы теории графов

Данный модуль имеет выраженную прикладную направленность. После изучения данного модуля студенты должны освоить основные понятия теории графов и уметь вычислять их характеристики (матрицы графа, степени вершин, цикломатическое число и т.д.), а также уметь решать некоторые задачи на графах с помощью известных алгоритмов.

К изучению данного модуля целесообразно приступать после изучения множеств и отношений, что позволяет определить граф как множество с заданным на нем бинарным отношением и еще раз остановиться на понятиях "система", "элемент системы", "связь между элементами системы". Вместе с тем, модуль может изучаться вполне независимо от других разделов курса.

Теория графов имеет широкое практическое применение. Описываемый курс предназначен для студентов направления "Телекоммуникации", поэтому при изучении теории графов делается акцент на применение ее к теории связи.

##### 4) Элементы теории конечных детерминированных автоматов.

Данный модуль - завершающий и самый сложный для понимания раздел курса. После изучения данного модуля студенты должны знать определение, принцип работы и основные свойства конечных автоматов. В данном модуле рассматриваются такие важные понятия как "состояние системы", "переход системы в новое состояние".

Для успешного изучения данного модуля необходимо иметь некоторые предварительные знания из модулей 2) и 3).

##### Система контроля знаний

Важным элементом проектирования содержания курса является организация промежуточного и итогового контроля знаний обучающихся. Специфика курса дискретной математики для студентов телекоммуникационных специальностей такова, что он носит ознакомительный характер, целью его является освоение большого числа разнородных понятий, поэтому в качестве формы оценки знаний было выбрано тестирование. Еще одним из элементов контроля является расчетно-графическое задание, разработанное кафедрой высшей математики СибГУТИ, которое студенты обязаны выполнить в течение семестра (приведено в [10]).

На кафедре высшей математики СибГУТИ был разработан тест для итогового контроля, а на основе этого теста - промежуточные тесты для контроля знаний по каждому модулю. Итоговый тест содержит 25 вопросов (теоретических и практических) по всем разделам курса, рассчитан на 45 минут. На данном этапе выбрана закрытая форма заданий: из четырех ответов нужно выбрать один верный.

Промежуточный тест завершает методическое обеспечение каждого модуля, содержит 8-10 вопросов (теоретических и практических), рассчитан на 20 минут и является хорошей альтернативой контрольным работам, так как значительно экономит время практических занятий.

Проектирование тестовых заданий по дискретной математике имеет свои особенности. Во-первых, в дискретной математике нет таких общепринятых обозначений и жестких правил изложения материала как, например, в дифференциальном исчислении. Поэтому, если разрабатывается достаточно универсальный тест (для разных специальностей, разных форм обучения), то он не должен содержать слишком специфичных обозначений и других специфических моментов. В идеале универсальный тест должен простым образом адаптироваться к запросам конкретного лектора и конкретной аудитории.

Во-вторых, тестовые задания не должны быть трудоемкими, иначе смысл тестирования теряется. Но на небольших по объему задачах сложно проверить некоторые навыки, например, умение применять тот или иной алгоритм. Если объем исходных данных невелик, то решение можно просто угадать. Кроме того, большинство задач дискретной математики, имея технически простое решение, имеют глубокий содержательный смысл. Практика показывает, что многие студенты научаются решать стандартные задачи курса, не имея четкого представления об объектах, которыми оперируют.

Для того, чтобы повысить эффективность итогового контроля и избежать формального подхода кафедрой высшей математики СибГУТИ был разработан комплект билетов, имеющих

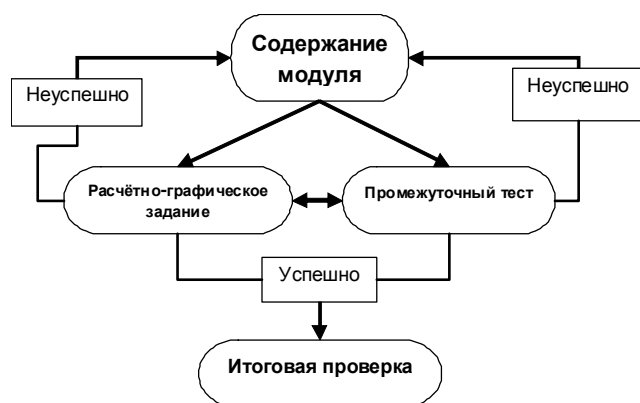


Рис. 1. Структура цикла обучения дискретной математике

#### Библиографический список

1. Рыжов, В.П. Инженерия: наука или искусство? // Наука и техника. - 2001. - №12 (66) [Э/п] - Режим доступа: <http://www.relga.rsu.ru/n66/ntp66.htm>.
2. Грунина, М.В. Математическая подготовка как одно из условий эффективной подготовки специалиста в техническом вузе / Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной году учителя и 75-летию НГПУ (17-20 февраля 2010 г.) / под ред. Е.В. Андриенко: в 3 ч. - Новосибирск: изд. НГПУ - Ч.1.
3. Прокументова, Г.Н. Проектирование в высшей школе: содержание образовательного результата / Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова // Вестник ТГПУ. - 2007. - № 7 (70). - Серия: Педагогика.
4. Шангина, Е. И. Педагогическое проектирование содержания подготовки инженерных кадров // Высшее образование сегодня. - 2008. - № 11.
5. Кудрявцев, Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. - М.: Наука, 1977.
6. Педагогика: теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов [и др.]; под ред. С.А. Смирнова. - М.: Издательский центр "Академия", 2006.
7. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. - М.: Сов. энциклопедия, 1986.
8. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989.
9. Бернштейн, Т.В. Дискретная математика / Т.В. Бернштейн, Р.Н. Макаров, Т.В. Храмова: учебное пособие / СибГУТИ. - Новосибирск, 2004.
10. Бернштейн, Т.В. Дискретная математика / Т.В. Бернштейн, Т.В. Храмова: сборник задач. - Новосибирск: СибГУТИ, 2004.
11. Носов, В.И. Элементы теории графов / В.И. Носов, Т.В. Бернштейн, Н.В. Носкова, Т.В. Храмова: учебное пособие. - Новосибирск: СибГУТИ, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 37.018.46

С.А. Лапковская, преп. ГБОУ ДПО НСО "НИПКУПРО", г. Новосибирск, E-mail: [lasveta@bk.ru](mailto:lasveta@bk.ru)

## ОРГАНИЗАЦИЯ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА-ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье раскрыты оптимальные пути, принципы и механизмы эффективной организации среды профессионального общения педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по апробации этапов, условий и механизмов развития профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя на основе принципа самотрансценденции.

**Ключевые слова:** педагог-воспитатель; профессионально-личностная позиция; среда профессионального общения; развивающие ресурсы среды профессионального общения; этапы организации среды профессионального общения; принцип самотрансценденции личности педагога-воспитателя.

В современных концепциях совершенствования системы непрерывного образования взрослых (Л.М. Андрияшина, Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Ю.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, В.Г. Онушкин, Н.К. Сергеев, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрин и др.) наблюдается тенденция перехода от доминирующих субъект-объектных отношений между участниками образовательного процесса к субъект-субъектным.

Особенно сложным и дискуссионным представляется сегодня вопрос об организации непрерывного профессионального образования педагогов как воспитателей в процессе повышения квалификации [1; 2; 3; 4].

В основу предпринятой нами разработки субъектно-ориентированной модели непрерывного образования педагогов-воспитателей был положен принцип динамики гуманистически-направленного полисубъектного профессионально-личностного общения. Позитивным результатом реализации указанного

тестовую форму. Каждый билет содержит 8 вопросов, один теоретический и один практический по каждому разделу курса. Все вопросы имеют четкую формулировку и предполагают краткий ответ. Экзамен при этом состоит из двух частей - письменной (ответ на билет) и устной. Такая форма проведения итогового контроля представляется наиболее удачной на данном этапе, так как позволяет минимизировать недостатки, присущие традиционному экзамену и тестированию. Структура цикла обучения дискретной математике в общем виде представлена на рисунке 1.

Описанный модульный подход может быть успешно применен к проектированию курсов дискретной математики, рассчитанных на другие специальности (включающие в себя другие разделы), а также к проектированию содержания других учебных курсов математического цикла. Такой подход позволяет учесть все особенности проектирования учебных курсов дискретной математики и значительно оптимизировать процесс обучения.

принципа в рамках нашего исследования выступал эффект трансценденции - эмпирически регистрируемый ментальный выход педагога-воспитателя за пределы устоявшихся воспитательных стереотипов образовательной среды конкретного учреждения, в котором работал данный педагог, повышающий свою квалификацию. При системной организации работы с трансцендентальными проявлениями ментального опыта педагога-воспитателя [5] у него с течением времени формируется особое личностное новообразование - самотрансцендентность - способность к полифункциональному, многоуровневому и взаимозначимому профессиональному общению с коллегами в составе комплектуемой учебно-образовательной группы. Система опытно-поисковой работы по развитию самотрансцендентных проявлений личности педагога-воспитателя проводилась нами в процессе повышения квалификации с учётом индивидуального личностного потенциала слушателей.

Выполненные нами психолого-педагогические наблюдения, в целом, подтвердили социально-психологическую гипотезу Е.В. Селезнёвой о том, что средовой контекст существенным образом влияет на субъектов общения, обнаруживая, при создании целого ряда благоприятных организационно-педагогических условий, эффект саморазвития, который выражается в качественном преобразовании уровня знаний, мотивационных установок и ценностных отношений [6]. Однако в процессе повышения квалификации организационно-педагогические ресурсы развития самотрансцендентальной направленности личности педагога-воспитателя остаются, как правило, разрозненными, технологически не выстроенными в целостную педагогическую систему. Такую систему, как мы предположили, можно создать, только принимая в расчёт дальнесрочную и среднесрочную стратегию профессионально-личностного развития всякого конкретного педагога-воспитателя, учитывая выявленный объём и качество накопленного им профессионального воспитательного опыта.

Разработанный нами концептуально-стратегический способ проектирования перспектив профессионально-образовательной деятельности в процессе повышения квалификации педагогов-воспитателей предполагал выдвижение на передний план теоретико-методических аспектов проблемы эффективной организации среды профессионального общения. В рассматриваемом случае организация среды профессионального общения представляла собой процесс создания условий для динамичного, последовательного изменения, приращения и обогащения у слушателей определённого комплекса профессионально-личностных качеств, обеспечивающих в своём единстве практико-ориентированное освоение механизмов самодиагностики, самоактуализации и самопроектирования. Требуемая личностная включённость слушателей в опытно-экспериментальную работу обеспечивалась посредством становления и развития профессионально-личностной позиции педагогов-воспитателей [7].

Целенаправленный анализ теоретико-методологических трудов ряда отечественных ученых (В.И. Андреев, А.В. Иванов, Л.И. Новикова, В. И. Слободчиков, И.Г. Шендрик, В.Я. Ясвин и др.) позволил утвердиться в мысли о многообразии путей и способов эффективной организации профессионально-образовательной среды, обеспечивающей педагогически прогнозируемый развивающий эффект. Так, В.Я. Ясвин проанализировав базовые структурные компоненты модели образовательной среды, выделив параметры её экспертизы, теоретически обосновал, что образовательная среда есть система целенаправленных влияний и условий формирования личности, а также определённый комплекс возможностей, способствующих развитию активности или пассивности обучающихся [8; 9]. Мы углубляем эту точку зрения, спроектировав её на ресурсы повышения квалификации педагогов-воспитателей.

Специфическим образом развивающий потенциал профессионального общения обнаруживает себя в процессе системной организации деятельности временного коллектива учебно-образовательных групп системы повышения квалификации.

В работах М.М. Бахтина, Л.П. Бугевова, Л.С. Выготского, Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др. убедительно обосновывается педагогически продуктивная идея о том, что организованная среда общения во многом определяет стратегию, темп и характер развития конкретного человека, который в ней находится. Однако данная общеметодологическая идея не стала ещё предметом научно-педагогического осмысления при попытках реализации её в условиях организации вариативных форм повышения квалификации педагогов-воспитателей: классных руководителей, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, заместителей директоров образовательных учреждений по воспитательной работе.

Целый ряд российских исследователей (А.Г. Абросимов, С.Л. Атанасян, Л.В. Ведмич, В.В. Гусев, Т.А. Дронова, М.В. Кларин, Н.Ф. Маслова, А.В. Мазуренко, М.А. Петренко, М.С. Чванова и др.) разрабатывает проблему создания эффективной обучающей среды в вузе. В рамках задач практической реализации избираемых методологических подходов, указанные

учёные в процессе организации любой разновидности образовательной среды, как правило, опираются на механизмы интеграции социально-развивающих и профессионально-ориентирующих факторов, в конечном итоге, устремлённых на отработку соответствующих психолого-педагогических принципов и технологий.

В стратегическом плане обучающая и воспитывающая среда любого вуза нацелена на определённую модель профессионально-личностного становления будущего специалиста [10; 11; 12; 13; 14]. Но в отличие от вузовских подходов, на этапе послевузовского профессионального образования педагогов-воспитателей должны быть применены принципиально иные, организационно-педагогические модели, в которых воплощены вариативные основания, обусловленные уровнем сформированности профессионально-личностной позиции педагога, объёмом и качеством его воспитательного опыта.

В ходе нашего теоретико-экспериментального исследования среда профессионального общения в системе повышения квалификации рассматривалась, с одной стороны, как универсальный инструмент информационно-целевого управления процессом становления и развития профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя, системообразующим ядром которой выступает уникальное психолого-педагогическое новообразование - готовность к самопроектированию стратегий непрерывного развития. С другой стороны, среда профессионального общения педагогов-воспитателей рассматривалась нами как оптимальная совокупность психолого-педагогических условий, обеспечивающих мобилизацию базовых компетенций для непрерывного наращивания различных сторон и свойств профессионализма педагога-воспитателя, становления и последовательного развития его внутренней профессионально-личностной позиции.

Теоретический анализ работ современных исследователей проблемы управления профессионально-личностным развитием педагогов-воспитателей, осуществляемого во взаимодействии с другими (А.А. Бодалёв, Л.И. Боровиков, А.И. Григорьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.В. Сенько, В.А. Сластёнин, Л.Ф. Спирин), позволил выделить и на научно-педагогическом уровне обосновать необходимость в системной организации особой развивающей среды, позволяющей в максимальной степени активизировать внутренние потенциальные ресурсы и возможности развития личности, последовательно реализовать их в пределах межличностного взаимодействия во временных учебно-образовательных группах [11].

В ходе опытно-экспериментальной работы нами отрабатывалось предположение о том, что при соблюдении ряда организационно-педагогических условий возможно будет достичь системного эффекта: усиления развивающей функции среды профессионального общения во временной учебно-образовательной группе [12].

Структурно-методологическая модель, апробированная нами в экспериментальном режиме на кафедре педагогики НИП-КиПРО (рис. 1), призвана была обеспечивать, с одной стороны, оптимальные условия для непрерывного профессионально-личностного роста педагогов-воспитателей, поэтапного раскрытия у них профессионально значимых творческих потенциалов и способностей, а с другой - выявить основные ресурсы для интенсивного, более динамичного темпа становления и развития профессионально-личностной позиции, выражающейся в готовности слушателей к самопроектированию, стратегий развития на ближайшую и более отдалённую перспективы.

При опытно-практической реализации экспериментальной педагогической модели организации среды профессионального общения мы исходили из необходимости выявления и максимально самостоятельного, системно-комплексного использования самим педагогом-воспитателем её развивающих ресурсов.

По результатам проведения опытно-экспериментальной работы к развивающим ресурсам среды профессионального общения нами были отнесены: потенциал коллективных способов решения профессионально значимых проблем; потенциал "проживания" новых ролевых позиций; потенциал интеграции профессионально-значимых ценностно-мотивационных установок;

потенциал личностно-развивающих форм взаимобмена практическим воспитательным опытом; потенциал индивидуально-групповой рефлексии; потенциал перспективного вариативного самопроектирования траектории дальнейшего профессионального роста.

Комплексный итоговый анализ принципов, условий и механизмов организации среды профессионального общения в условиях проводимого нами в период 2007-2009 гг. эксперимента (курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, классных руководителей, заместителей директора по воспитательной работе, педагогов-организаторов Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования) позволил выделить следующие основные этапы её эффективной организации: диагностико-прогностический, интеграционно-накопительный, содержательно-процессуальный, аналитико-корректирующий. Остановимся на характеристике этих этапов.

Основное содержание **диагностико-прогностического** этапа заключается в определении исходного "мотивационного установочного комплекса педагога-воспитателя" (Л.И. Боровиков),

объёма и качества его личностно-профессионального опыта и, на основе полученных диагностических результатов - первичное прогнозирование эффектов наращивания профессионализма, возникающих под воздействием организуемого интенсивного взаимообогащающего общения в процессе освоения ресурсов временного коллектива учебно-образовательной группы.

**Интеграционно-накопительный этап** организации среды профессионального общения предполагает формирование у слушателей индивидуально-варьируемой базовой модели приоритетных ценностно-смысловых установок временного коллектива учебно-образовательной группы на основе интеграции индивидуальных профессионально-личностных и ценностно-смысловых ориентаций педагогов-воспитателей, а также определения приоритетного "проблемного поля" их дальнейшего профессионального развития.

На **содержательно-процессуальном этапе** основным моментом выступает активное развертывание совместной профессионально-образовательной деятельности педагогов-воспитателей, осуществляемой в целенаправленно создаваемых эмоционально привлекательных позитивных ситуациях взаимобмена накопленным воспитательным опытом.

**Аналитико-корректирующий этап** предполагает последовательное использование определённого набора форм и способов индивидуально-группового системного анализа и критерияльно-выверенной оценки результатов совместной коммуникативной профессионально-развивающей деятельности, запуск механизмов самостоятельной корректировки вектора профессионального роста и выхода на самопроектирование стратегий дальнейшего профессионально-личностного роста с учётом реально достигнутого уровня сформированности основных структурных компонентов профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя.

Опытно-экспериментальные результаты проведённого исследования показали, что в профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя, системно организующей его опыт, должны быть пропорционально представлены следующие три базовых структурных компонента, которые в процессе повышения квалификации выступают источниками устойчивого, наиболее последовательного профессионально-личностного развития:

**1. Профессионально-познавательный:** сформированность комплекса устойчиво воспроизводимых методологических, психолого-педагогических, специальных знаний и практических педагогических умений, обеспечивающих индивидуализацию, стилистическую узнаваемость профессиональной воспитательной деятельности;

**2. Мотивационно-ценностный:** сформированность потребностно-мотивационных смысловых установок, ценностных ориентиров и идеалов, личностных индивидуальных представлений о сущности, специфике и социальной значимости профессии педагога-воспитателя;

**3. Рефлексивно-деятельностный:** сформированность системы оце-

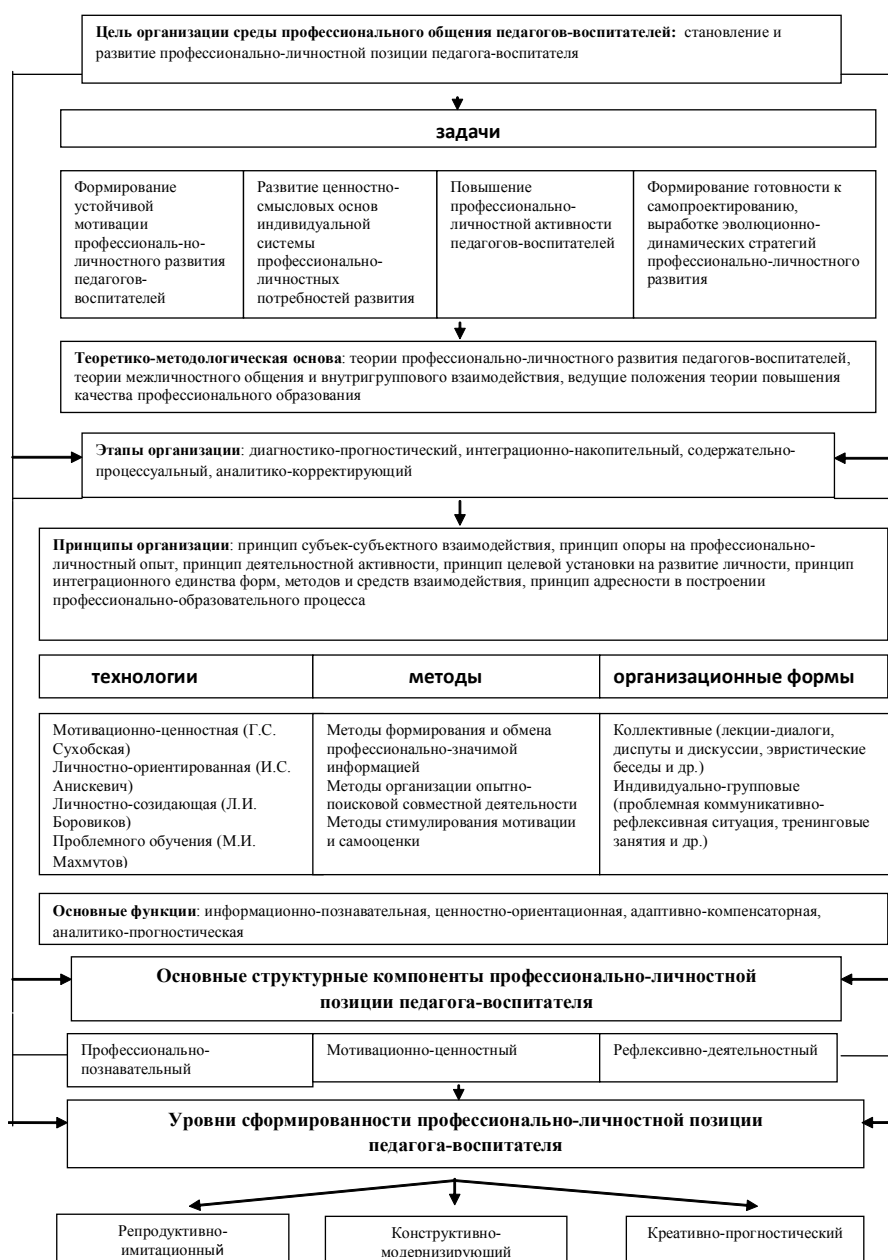


Рис. 1. Структурно-методологическая модель организации среды профессионального общения педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации

ночно-аналитических действий, обеспечивающих самостоятельность в выборе перспектив совершенствования профессиональной деятельности, определения логики и последовательности достижения выдвинутых стратегических целевых задач.

В ходе проведённого теоретико-экспериментального исследования мы убедились, что основной показатель, фиксирующий наличие зрелой профессионально-личностной позиции педагога-воспитателя - её интегративный характер - первоначально обнаруживается в системной упорядоченности внутренних содержательно-смысловых структур, пропорциональной сопряжённости основных компонентов профессионализма педагога-воспитателя, обнаруживающей себя в устойчивости, стабильности и преемственности функционирования позиционно-личностных установок в интенсивно преобразуемых ситуациях среды профессионального общения.

Выявленная в процессе проведения педагогического эксперимента индивидуально-варьируемая динамика становления и развития профессионально-личностной позиции педагогов-воспитателей, обнаружила свою сопряжённость с этапами системно-упорядоченной организации среды профессионального общения и обязательно должна включать в себя следующие, последовательно сменяющие друг друга, уровни:

1. **Репродуктивно-имитационный.** Для этого уровня характерно целенаправленное усвоение и ситуативное воспроизведение педагогом-воспитателем определённого набора универсальных способов специально-предметного, ценностно-смыслового и общеметодического контура профессионализма,

реально фиксируемого в виде заимствованного, но обязательно эмоционально-привлекательного профессионального воспитательного опыта.

2. **Конструктивно-модернизирующий.** Для него характерно постепенное доминирование комплекса индивидуализированных ценностно-смысловых установок, выработанных слушателями в процессе теоретического осмысления собственного практического опыта, осознание педагогом-воспитателем особо перспективных для себя целей и тенденций дальнейшего развития профессиональной деятельности, проявление самостоятельности, активности в анализе, оценке, конструировании и апробации нововведений в педагогическую практику, в процессе как собственной опытно-поисковой деятельности, в так и инновационной деятельности своих коллег, наличие чётко выраженных содержательно-смысловых ориентиров профессионально-личностного роста.

3. **Креативно-прогностический.** Для этого этапа характерно возрастание роли и понимание значения индивидуального стиля профессиональной воспитательной деятельности, а также проявление у слушателей трёх основополагающих самопроектировочных умений: умение выделять, формулировать и творчески решать актуальные воспитательные задачи; умение пропорционально развивать структурные компоненты профессионализма (системно-аналитический, информационно-коммуникативный и др.); умение самостоятельно обобщать, систематизировать и представлять результаты своей опытно-поисковой деятельности в среде коллег-профессионалов.

Библиографический список

1. Демакова, И.Д. Воспитательная деятельность педагога в современных условиях / И.Д. Демакова. - СПб.: КАРО, 2007.
2. Боровиков, Л.И. Феноменология воспитательного профессионализма // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: Материалы Международной научно-практической конференции (17-18 марта 2005г.). - Новосибирск: Издательство НГПУ, 2005.
3. Григорьева, А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: Теория и технология поддержки профессионального развития педагогов школы. - Тула, 2000.
4. Агаркова, Е.И. Моделирование системы повышения профессионально-педагогической компетентности в области воспитания: монография. - Тамбов: ГОИПКРО, 2005.
5. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - СПб.: Питер, 2002.
6. Селезнёва, Е.В. Общение как среда для саморазвития личности: монография. - М.: Изд-во РАГС, 2002.
7. Боровиков, Л.И. Воспитательный профессионализм и его позиционно-личностная диагностика // Воспитательная работа в школе. - 2009. - № 3.
8. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. - 2000. - №4.
9. Ясвин, В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. - 2000. - №6.
10. Ведмич, Л.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в образовательной среде вуза: монография. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
11. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста: материалы научно-методической конференции: Научное издание. - Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА "Нива", 2008.
12. Мурзенко, А.В. Становление и развитие социальных качеств студенческой молодёжи в культурно-образовательной среде вуза: монография. - Ростов /Д: Рост. гос. Ун-т путей сообщения, 2006.
13. Боровиков, Л.И. Психологические механизмы эффективного развития воспитательного профессионализма в процессе повышения квалификации // Педагогический профессионализм в современном образовании: Материалы Международной научно-практической конференции 20-22 февраля 2006г. - Новосибирск: Издательство НГПУ, 2006.
14. Лапковская, С.А. Формирование среды профессионального общения в интегративном воспитательном пространстве // Сибирский учитель: научно-методический журнал. - 2007. - № 1.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 37.015.31

**В.А. Чесноков**, нач. учебн. отдела НЮИ (ф) ТГУ, Новосибирск, E-mail: slava-chesnokov@yandex.ru

## СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА: ПРИНЦИПЫ, УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ

Субъектность определяется в качестве психолого-педагогического новообразования личности, специфическим образом обнаруживающего себя в пространстве учебной и внеучебной деятельности будущего юриста; обосновывается идея создания базовой модели эффективной организации процесса развития субъектности личности будущего юриста через интеграцию психолого-педагогических и методико-дидактических ресурсов целостного учебно-воспитательного процесса; раскрыты последовательно сменяющие друг друга этапы организации процесса развития субъектности у будущих юристов.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектные характеристики личности студентов; адаптация личности будущего юриста к профессионально-образовательной деятельности; организационно-педагогическая модель развития субъектности; развитие субъектности в процессе профессионального обучения; субъектно-ориентированное пространство внеучебной деятельности.



В профессиональной подготовке специалистов в системе высшего образования в России сегодня происходят существенные изменения, обусловленные необходимостью повышения уровня самостоятельности, активности и креативности обучающихся. Стратегия проектируемого развития всё более ясно высвечивает необходимость обращения к исследованию такого фундаментального явления, как субъектность личности обучающихся.

Психологические закономерности, принципы и условия развития субъектных свойств, качеств и характеристик личности неоднократно являлись предметом углубленного научного рассмотрения в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др. [1 - 6]. Особенности развития субъектных свойств личности студентов высших учебных заведений рассматривались в работах Е.В. Андриенко, Н.Я. Большуновой, Н.М. Борытко, Л.А. Головей, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, В.А. Сластенина и др. [7 - 13]. Современные психолого-педагогические подходы к раскрытию понятия "субъектность", как правило, в центр исследовательского внимания располагают некоторый набор интегративных свойств личности, способной к сознательному, системно-целостному преобразованию окружающей микросоциальной среды и себя в ней.

На научно-теоретическом уровне достаточно обоснованы универсальные психологические критерии развития субъектности у студентов высших учебных заведений. Однако организационно-педагогические принципы, условия и механизмы развития субъектных характеристик личности студентов юридических вузов остаются за пределами углубленного исследования психологов и педагогов. Остается неясной специфика становления этого психолого-педагогического феномена в процессе профессиональной подготовки.

Внедряемые в практику идеи гуманистической этики, психологии и педагогики (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.) представляют собой общую стратегию для созидания целостной и гармонично развитой личности, которая, по мере обретения целостности, становится способна всё более самостоятельно строить свои жизненные стратегии, продвигаться в своём интеллектуально-профессиональном, социальном и духовном развитии. Актуальные и потенциальные возможности построения и реализации личностью индивидуальной программы усвоения ценностей высшего порядка, приобретённые в школьные годы, не должны быть потеряны в процессе профессиональной подготовки. Безусловно, в идеале любая социально благополучная личность, ориентируясь на ту или иную профессию, сама должна себя строить. Человек сам должен брать на себя определённую меру ответственности за то, что он ценит, фактически делает, в конечном итоге - за своё общее и профессиональное развитие. В связи с этим профессиональное образование, если взять его в самом широком социальном контексте, выступает как универсальный психолого-педагогический механизм системно-комплексного формирования личностного начала будущего специалиста. Но в структуре системно выстраиваемого образовательного процесса конкретного вуза также должны присутствовать свои организационно-педагогические основания - принципы, условия и механизмы формирования субъектности у будущих специалистов. В разработке базовых общепедагогических начал нельзя списывать со счетов уникальные внутриличностные механизмы, обеспечивающие развитие субъектности у студентов того или иного высшего учебного заведения.

В практической психологии образования в течение двух последних десятилетий была выдвинута и успешно реализована на практике идея научно-методического сопровождения и психолого-педагогической поддержки обучающихся (М.Р. Битянова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, Т.И. Чиркова, С.М. Юсфин и др.). Психолого-педагогическое сопровождение - способ включения взрослого в учебно-воспитательный процесс с целью создания благоприятных условий для его саморазвития, самодвижения в рамках системно организованной деятельности всех субъектов взаимодействия [14, с. 148]. Несомненно, что преподаватель высшей школы должен владеть технологиями, обеспечивающими

ми реализацию "сущностной способности к созиданию другого, а через это - к самосовершенствованию" [13, с. 8]. Созидательно-ориентированная методика воспитания - это педагогически последовательное раскрытие уникальности личности обучающегося и одновременно уникальности накопленного преподавателем профессионального педагогического опыта [15].

В настоящее время, при углубленном рассмотрении организационно-педагогических вопросов совершенствования профессиональной подготовки специалистов в той или иной сфере общественного производства, исследователи всё чаще обращаются к приоритетному развитию тех личностных свойств, качеств и характеристик, которые входят в понятие субъектности. Действительно, для того чтобы достигнуть высокой степени готовности к профессиональной деятельности, необходимо обладать определённым личностным, интеллектуальным и деятельностным потенциалом или, иными словами, базовыми стартовыми возможностями развития, - это могут быть личностные и специальные способности, базовые теоретические знания, сформированная мотивация достижений, направленность на саморазвитие, адекватность самооценки и др.

Становление настоящего профессионала и развитие его профессионализма закономерно сопровождается личностно-профессиональными изменениями [13, с. 7].

Личностно-профессиональный рост - это, в сущности, процесс целенаправленного формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, на саморазвитие, совершенствование различных сторон профессиональной деятельности. Так, Н.Я. Большунова предлагает отрабатывать механизм развития субъектности через ответственность социокультурным основаниям, а также социокультурную рефлексию [8, с. 7]. В.А. Сластёнин отмечает, что развитие профессиональной деятельности "осуществляется путём движения, определяемого диалектикой взаимосвязи внешних факторов и внутренних условий" [13, с. 12]. Состояние внешних регуляторов профессионально-личностного развития создаёт источники для возникновения внутреннего движения, затем внутренние регуляторы, обретая силу мотива, побуждают будущего специалиста к рассмотрению ценностей, самокоррекции, гармоничному сопряжению внешних и внутренних регуляторов". В этом пространстве мы и усматриваем один из важнейших механизмов развития субъектности у студентов юридического вуза.

Система профессиональной подготовки юристов, сложившаяся в Новосибирском юридическом институте (филиал) ТГУ, представляет собой систему взаимосопрежжённой учебной и внеучебной деятельности студентов. Стратегической целью построения такой системы выступает развитие субъектно-личностных основ профессионализма. В контексте основных задач нашего исследования данный организационно-педагогический механизм адекватен психологическому механизму развития субъектности. При этом интеграция организационно-педагогических условий выступает в большей мере внешним механизмом регуляции образовательного процесса, а личностно-психологические проявления субъектности - внутренними. Их взаимосвязь и взаимообусловленность выступают как основополагающее условие успешного становления, развития и совершенствования субъектности.

По данным, полученным нами в ходе теоретического анализа, основными характеристиками субъектности являются: уникальность, активность, самостоятельность, ответственность, авторство собственной жизни и собственной истории, ценностные отношения, способность овладевать собственным поведением и порождать собственное поведение. Все указанные характеристики субъектности мы соотнесли с фактическими данными, полученными в ходе наблюдений, бесед, опросов и анкетирования студентов различных курсов юридического вуза. В результате были выделены специфические критерии успешности развития субъектности студентов юридического вуза, которые были соотнесены нами со следующими личностно-психологическими характеристиками студентов:

1) со степенью овладения теоретическим материалом по изучаемым учебным дисциплинам;

Таблица 1  
Внешне-внутренние предпосылки развития субъектности у студентов  
юридического вуза

Основные критерии успешности развития субъектности у студентов юридического вуза	Условия успешности развития субъектности студентов юридического вуза	Личностно-психологические характеристики студента, необходимые для развития субъектности
Качественное изучение учебных дисциплин.	Наличие прочных базовых учебных знаний, умение развивать их в новых условиях учебной деятельности.	Система и последовательность в работе. Усидчивость, упорство в усвоении знаний. Ценность: знание
Разработка и апробация собственных технологий учебной деятельности.	Умение наращивать общезначимые учебные умения и навыки.	Умение организовать деятельность и общение.
Исследовательская, научно-практическая работа.	Способность видеть проблемы в развитии современной юридической науки, формулировать их, искать варианты решения, способность находить ответы на нестандартные вопросы, формирование умения организовывать и проводить исследование.	Открытость новому
Участие в студенческих научно-практических конференциях.	Оригинальность суждений, умение отстаивать своё мнение, формирование навыка публичных выступлений.	Высокий уровень специальных знаний, умений.
Взаимопомощь, шефство старшекурсников над первокурсниками.	Наличие устойчивого интереса к человеку (студенту), его деятельности, умение видеть проблемы другого человека, понять его, встать на его позицию, дать оценку его деятельности (учебной, общественной) и поведению.	Психолого-педагогические знания. Способность понимать и чувствовать другого человека в общении. Ценность: другой человек, общение.
Самообразование.	Знание источников информации (в том числе ИКТ), умение пользоваться ими самостоятельно. Стремление быть в курсе новой информации в профессиональной деятельности.	Принятие ситуации высокого значения самостоятельности в юридической практике. Способность быстро реагировать на изменения и поправки в законодательной сфере.
Степень активности при участии в работе студсовета: наличие постоянного общественного поручения; выполнение разовых общественных поручений, участие в коллективной творческой деятельности; участие в социально значимых акциях.	Общественная активность студента – база и показатель социальной активности в профессиональной жизнедеятельности. Умение обеспечивать положительный психологический климат в студенческом коллективе.	Социальная мобильность, ответственность за свою жизнь и качество жизни коллектива. Инициативность, активность, ответственность.

2) степенью овладения практически-ми знаниями и умениями, подтверждаемыми возможностью их успешного применения в практической деятельности;

3) с наличием устойчивого интереса к учебным занятиям и мотивации к познавательной деятельности;

4) со степенью самостоятельности и ответственности;

5) с позитивным эмоционально-психологическим климатом в учебной группе;

6) со степенью активности в общественной жизни института.

Диалектическое соединение внешне-внутренних связей, задаваемых системой реализуемых принципов, позволило нам под каждый критерий спроектировать особый алгоритм инструментально-методических действий, стимулирующих развитие субъектности у студентов юридического вуза.

В формирующем эксперименте апробируемая организационно-педагогическая модель работы включала в себя комплекс ранее подтвердивших свою эффективность методов субъектно-развивающих педагогических взаимодействий. Были дифференцированы субъектно-развивающие подходы, формы и методы, касающиеся специфики организации учебной и внеучебной деятельности. Было отобрано оптимальное содержание учебной и внеучебной информации, минимально необходимой для обеспечения субъектно-личностного включения студентов в освоение профессионально значимых навыков и умений.

В ходе формирующего эксперимента преподавательский состав, работающий с экспериментальной группой, был подробно проинформирован о содержании, целях, задачах, принципах и основных этапах проводимого эксперимента. Это позволило обеспечить функционально-смысловое единство системы планируемых действий.

Эксперимент показал, что результативность спроектированной системы субъектно-развивающей работы обеспечивалась:

- исходной комплексной диагностикой;

- оптимальным отбором содержания, форм и методов "адресной" развивающей работы со студентами;

- наличием промежуточных и итогово-обобщающих срезовых замеров.

Таким образом, выполненное нами теоретико-экспериментальное исследование показало, что успешное развитие субъектности будущего юриста в процессе его профессиональной подготовки в вузе предполагает системную интеграцию учебных и внеучебных средств педагогического воздействия, стимулирующих единство личностных (эмоциональных), когнитивных и деятельностных структурных компонентов субъектности.

Таблица 2  
Определение уровня развития субъектности студентов  
(на основе сравнительного анализа данных, полученных в ходе констатирующего и формирующего исследований)

Уровни развития субъектности студентов	Констатирующий эксперимент	Контрольно-формирующий
Высокий (системно-рефлексивный)	26 %	52 %
Средний (уровень сознательно-целевой)	62 %	43 %
Низкий (уровень интуитивно-эмпирический)	12 %	5 %

## Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности. - М.: Наука, 1973.
2. Ананьев, Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество: СПб. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. - Вып. 2.
3. Брушлинский, А.В. О деятельности субъекта и его критериях // Субъект, познание, деятельность. - М.: Канон + ОИ "Реабилитация", 2002.
4. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М.: Просвещение, 1985.
5. Петровский, В.А. Личность как субъект активности // Психология личности: в 2-х т. - Самара: Издательский Дом "Бахрат-М", 2002. - Том 2.
6. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. - 1986. - №4.
7. Андриенко, Е. В. Возможности развития учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Педагогический профессионализм в современном образовании : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 21 - 22 февр. 2007г., г. Новосибирск / под науч. ред. Е.В. Андриенко. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007.
8. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005.
9. Борытко, Н.М. Субъектность как ведущая идея гуманитаризации образования. [Э/р]. Версия 1.0 / - М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2005. - Систем. требования: Pentium - 100 MHz, RAM 16 Mb, Windows 95/98/NT/2000/Me/XP, Internet Explorer 5.0, MS Word 2000. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru>; e-mail: [info@eidos.ru](mailto:info@eidos.ru).
10. Головей, Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - СПб., 1996.
11. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. вузов. - М.: Издательский центр "Академия", 2006.
12. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. - Обнинск, 1993.
13. Сластёнин, В.А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 21 - 22 февраля 2007г., г. Новосибирск // под науч. ред. Е.В. Андриенко. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007.
14. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2004.
15. Боровиков, Л.И. Методологические основы реализации личностно-созидающего подхода в процессе воспитания // Сибирский учитель. - 2003. - №4.
16. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М.: Политиздат, 1988.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 378

*Е.Б. Слепова, преп. ИПКуПРО, Новосибирск, E-mail: [slepova64@mail.ru](mailto:slepova64@mail.ru)*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ "ТЕХНОЛОГИЯ" В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Автор статьи обращается к одной из актуальных проблем для современного дополнительного профессионального образования - совершенствование технологической культуры учителя как составляющей его профессионально-педагогической культуры. Важным условием для совершенствования технологической культуры учителя технологии в учреждении дополнительного профессионального образования автор рассматривает профессионально-ориентированную технологию повышения квалификации. Реализация технологии повышения квалификации учителей учитывает предоставление учителям возможности выработать собственную траекторию профессиональной подготовки и занять позицию личной ответственности за результаты своего труда.

**Ключевые слова:** технологическая культура, профессионально-ориентированная технология повышения квалификации, этапы и компоненты профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации, эффективность применения профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации.

Особое место в процессе развития образования отводится системе педагогического образования, которое, являясь неотъемлемым компонентом целостной системы образования страны, выступает одним из главных факторов успеха проводимой модернизации. По окончании ВУЗа становление учителя как мастера происходит в профессиональной деятельности. Сложный и динамичный характер педагогической деятельности, обусловленный необходимостью разработки различных вариантов содержания образования, использования возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур, научном обосновании новых идей и технологий, определяют объективную потребность в совершенствовании дополнительного профессионального образования. Роль дополнительного профессионального образования возрастает многократно как условия развития профессионализма учителя, его профессиональной культуры. Задачи современного развития системы образования России выявили серьезные противоречия в организации повышения квалификации учителей в соответствии с процессами демократизации и становления личностно-ориентированного характера образования, его технологического компонента, характеризующего глубину и уровень владения содержанием обучения, эффективными педагогическими технологи-

ями, способностью к педагогической инноватике и диагностике. К настоящему времени проведено значительное число исследований, посвященных профессиональной деятельности учителя, рассмотренных в работах: К.А. Абульхановой-Славской [1], В.И. Загвязинского [2], И.А. Зимней [3], Н.В. Кузьминой [4], А.К. Марковой [5], А.В. Хуторского [6] и др. В работах авторы раскрывают организационные, психолого-педагогические характеристики профессиональной деятельности учителя. В условиях учреждений дополнительного профессионального образования в оптимально и эффективно организованном целостном педагогическом процессе реализуется технологическая культура учителя как составляющая профессионально-педагогической культуры. Наряду с этим можно констатировать, что исследования по совершенствованию технологической культуры учителя как составляющей профессионально-педагогической культуры в условиях образовательного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования не получили должного внимания. Имеются отдельные исследования ученых, посвященные развитию профессионально-педагогической культуры учителя, ее технологическому компоненту: Е.В. Бондаревской [7], Л.В. Зевинной [8], И.Ф. Исаева [9], М.М. Левиной [10], Л.М. Митиной [11], В.А. Сластенина [12] и др. В связи с этим,

на наш взгляд актуальным становится научный поиск новых подходов совершенствования технологической культуры учителя, когда он выступает как организатор собственной технологично построенной педагогической деятельности.

Проблема исследования связана с необходимостью разработки и внедрения профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации, способствующей совершенствованию технологической культуры учителя. Под профессионально-ориентированной технологией повышения квалификации понимаем технологию, обеспечивающую совершенствование у учителя образовательной области "Технология" технологической культуры как составляющей профессионально-педагогической культуры. Под проектированием как видом профессиональной деятельности педагога в системе повышения квалификации понимаем разработку им соответствующего проекта технологии - дидактического описания педагогической системы, реализация которой предполагается в рамках образовательного процесса повышения квалификации учителей.

Практика показывает, что при проектировании и реализации профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации наиболее целесообразным является следующий алгоритм действий преподавателя:

- определение диагностических целей повышения квалификации, описание в измеримых параметрах ожидаемого дидактического результата;
- обоснование содержания повышения квалификации в контексте профессиональной деятельности специалиста;
- выявление структуры содержания учебного материала, его информационной емкости, а также и системы смысловых связей между его элементами;
- определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала и исходных уровней технологической культуры учителя образовательной области "Технология";
- разработка процессуальной стороны повышения квалификации: усвоение учителями системы задач педагогической деятельности, представление профессионального опыта;
- поиск специальных дидактических процедур усвоения этого опыта, выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной учебной деятельности;
- выявление логики организации педагогического взаимодействия с учителями на уровне субъект-субъектных отношений с целью переноса осваиваемого опыта на проектирование собственной педагогической деятельности.

Данный алгоритм положен в процесс реализации технологии повышения квалификации учителей образовательной области "Технология", он учитывает принципиальную особенность современного повышения квалификации учителей - предоставление учителям возможности выработать собственную траекторию профессиональной подготовки и занять позицию личной ответственности за результаты своего труда. Профессионально-ориентированная технология повышения квалификации учителей образовательной области "Технология" реализуется посредством взаимосвязи целевого, содержательного, деятельностного и результативного этапов и соответствующих им компонентов профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации учителей образовательной области "Технология" в учреждениях дополнительного профессионального образования. *От целевого этапа* реализации профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации зависит результативность всего процесса подготовки. Сущность целевого этапа заключается в определении учителями значимой цели - совершенствование собственной технологической культуры как средства выстраивания личностно-ориентированной концепции педагогической деятельности. На данном этапе выделяются потребностно-мотивационный компонент: определение учителями цели-заказа повышения квалификации, профессиональные потребности; диагностический компонент (входная диагностика): по определенным критериям и показателям выявляются исходные уровни технологических умений учителей образовательной области "Технология", по преобразованию своей педагогической деятельности, технологической культуры, мотивации к

преобразованию своей педагогической деятельности. *Содержательный этап* закономерно зависит от цели обучения, от возможностей учителей. Содержательный этап включает два компонента: социальный и информационно-операционный. Информационный (знания) и операционный (умения) компоненты содержательного этапа включают в содержание мировоззренческий, психолого-педагогический, специально-предметный и методический блоки. *Деятельностный этап* предполагает реализацию процессуальной стороны обучения. Деятельностный этап включает два компонента: процессуальный (подходы, технологии обучения, формы, методы повышения квалификации) и контрольно-регулирующий (систему контроля и коррекции). Отмечая необходимость единства подходов к реализации профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации, мы избрали личностно-ориентированный, деятельностный, антропологический, субъектно-ориентированный, проектный подходы. Поиск дидактических процедур для организации информационного пространства в обеспечении образовательного процесса совершенствования технологической культуры, усвоения профессионального опыта связан с выбором методов проведения учебных занятий, форм организации активного взаимодействия педагога с учителями. Этот выбор основывается на целостной системе подходов к процессу совершенствования технологической культуры учителя образовательной области "Технология", отражающих протекание объективных законов и закономерностей обучения взрослых. В результате анализа трудов ученых В.В. Серикова, В.И. Слободчикова [10] процесс повышения квалификации рассматривается как последовательный набор ситуаций педагогической деятельности для повышения уровня технологических умений. Исходя из уровней активности учителей (воспроизводящего, интерпретирующего и творческого - по Г.И. Щукиной и Т.И. Шамовой), наиболее приемлемыми и эффективными технологиями повышения квалификации учителей образовательной области "Технология" (в зависимости от квалификационной категории и наличия педагогического образования - психолого-педагогических знаний) считаем объяснительно-иллюстративное обучение, личностно-ориентированное обучение, интерактивное обучение. Предлагаем модульный подход к конструктивному операционально-деятельностному процессу повышения квалификации учителей технологии с разной базовой психолого-педагогической подготовкой: организацию совместной деятельности и общения малых групп учителей на основе наличия или отсутствия психолого-педагогической подготовки:

- 1 модуль - формирование малых групп учителей, не имеющих психолого-педагогической подготовки для обучения в системе переподготовки;
- 2 модуль - формирование малых групп учителей, имеющих психолого-педагогическую подготовку для обучения в системе повышения квалификации;
- 3 модуль - перестроение малых учебных групп, в состав которых включены для совместной деятельности учителя, имеющие и не имеющие психолого-педагогической подготовки.

Такой подход объясняется потребностью реализации деятельностной основы повышения квалификации учителей, которая предусматривает развитие его профессиональных технологических умений, являющихся основными характеристиками уровня технологической культуры учителя образовательной области "Технология". Необходимо подчеркнуть, что решению этой задачи способствовала разработка педагогических проектов, что позволило создать мотивационную включенность в решение вопросов повышения квалификации и перенести большую часть "знаний" нагрузки на самостоятельную работу учителей. Соблюдение определенных принципов в образовательной практике способствует развитию у учителей познавательной самостоятельности и активности как основы для совершенствования собственной технологической культуры: повышение уровня сложности заданий по ходу курсовой подготовки учителя, разноразмерный подход к составлению заданий, постановка проблемы в содержании заданий, исследовательский характер заданий. При реализации профессионально-ориентированной тех-

нологии повышения квалификации перед преподавателем учреждения дополнительного профессионального образования встанет задача выбора методов и форм, способов контроля, критериев качества усвоения изученного материала, разработки процедур его осуществления, обоснования способов индивидуальной коррекции педагогической деятельности учителей. Для осуществления процесса повышения квалификации учителей с целью развития технологических умений предлагаем такие формы организации образовательного процесса, как инновационная лекция, проблемный диалог, активный семинар. Эти формы организации образовательного процесса обеспечивают взаимодействие преподавателя с учителями, обусловленное профессиональными задачами; предусматривают развитие у обучаемых творческой самостоятельности, познавательной активности. Содержание и процесс образования носят как адаптационный, так и эвристический, творческий характер, сочетая все виды обучения: программное, проблемное, развивающее. Для этого необходимо использовать методы активного обучения, которые требуют специально организованной деятельности по их внедрению в образовательный процесс. В исследовании апробированы методы интерактивного обучения взрослых [13], применение которых создает условие для проявления активности субъектов совместной деятельности: метод анализа конкретных ситуаций, ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение, дискуссия, методы "круглого стола", мозговой штурм, синектика, деловая игра, организационно-деятельностная игра, метод игрового проектирования и функционального проектирования, глоссирования, кейс-метод.

Для контрольно-регулирующего компонента в реализации профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации разработана и внедрена система контроля повышения квалификации учителей. При выборе актуальной и эффективной технологии повышения квалификации учителей технологии, форм и методов организации процесса повышения квалификации считаем, важен факт, как учителя выполняют самостоятельную работу - промежуточные и итоговую контрольную работу. Самостоятельная работа учителей направлена на повышение мотивации к процессу повышения квалификации, углубление приобретаемых знаний, устранение возникших пробелов в процессе обучения. При этом предпочтение отдается таким формам контроля, как анализ конкретных педагогических и профессиональных ситуаций, деловые игры, педагогический проект и его публичная защита по самостоятельно выбираемой учителями реальной педагогической проблематике и др. Главная характеристика разработчика педагогического проекта - готовность учителя к поиску смысла ценностей, значимости соответствующей деятельности с которыми он столкнется в профессиональной ситуации в процессе решения актуальных педагогических задач. Познавание учителя как субъектов образовательной деятельности основ проектирования предполагает: целостное представление об ожидаемом результате процесса обучения, необходимость проектирования не только содержания материала для учащихся, но и процесса усвоения материала (объектом проектирования при этом выступают урок, рабочая программа учебного курса, педагогическая технология и т.п.).

Результативный этап является завершающим в проектировании и реализации профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации учителей образовательной области "Технология" в учреждениях дополнительного профессионального образования. Результативный этап включает диагностический (оценочный) компонент, предполагающий на основе разработанных критериев и показателей выявить итоговый уровень технологической культуры учителей. Для оценки уровня технологической культуры учителей образовательной области "Технология" предлагается критериально-оценочный аппарат. Критерии результативности совершенствования технологической культуры учителей - критерии готовности учителей к преобразованию педагогической деятельности: мотивационно-ценностная ориентация к преобразованию педагогической деятельности; комплекс технологических умений, по показателям которых можно дать оценку уровню состояния технологического умения; готовность к решению профессиональных педагогических задач. Эффективность применения профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации учителей образовательной области "Технология" характеризуется относительным изменением результатов повышения квалификации за определенный промежуток времени. При этом качество повышения квалификации определяется уровнем достижения этих результатов по отношению к существующим нормам, т.е. требованиям образовательной программы.

Педагогический эксперимент по совершенствованию технологической культуры учителей образовательной области "Технология" в учреждении дополнительного профессионального образования показал положительную динамику всех результативных критериев готовности учителей к преобразованию педагогической деятельности: мотивационно-ценностной ориентации к преобразованию педагогической деятельности; сформирован-

Таблица 1  
Динамика результативных критериев состояния итоговых уровней технологической культуры учителей (в %)

Критерии	Суммарные данные сформированности технологических умений		Динамика	Состояние мотивационно-ценностной ориентации к преобразованию деятельности		Динамика	Готовность к решению профессиональных педагогических задач		Динамика
	На начало эксперимента	На конец эксперимента		На начало эксперимента	На конец эксперимента		На начало эксперимента	На конец эксперимента	
Адаптивный	45,6	7,8	- 37,8	55,0	23,0	- 32,0	14,2	9,0	- 5,2
Репродуктивный	35,4	26,2	- 9,2	20,0	30,0	+ 10,0	43,0	20,5	- 22,5
Эвристический	13,6	42,8	+ 29,2	18,0	10,0	+ 8,0	31,8	48,5	+ 16,7
Творческий	5,4	23,2	+ 17,8	7,0	37,0	+ 30,0	11,0	22,0	+ 11,0

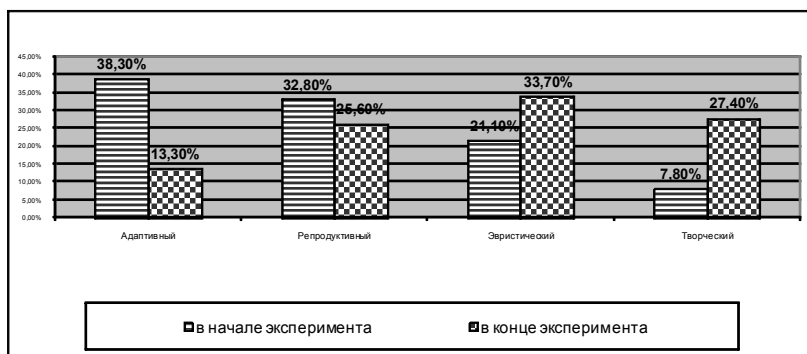


Рис. 1. Состояние уровней технологической культуры учителей образовательной области "Технология" на контрольном этапе эксперимента

ности технологических умений; готовности к решению профессиональных педагогических задач (таблица 1).

Динамика результативных критериев позволяет сделать вывод о понижении низкого и среднего уровней (адаптивного и репродуктивного) технологической культуры, повышение высокого и высшего уровней (эвристического и творческого) (рисунк 1).

Положительная динамика уровней технологической культуры учителей образовательной области "Технология" свидетельствует об эффективности используемой профессионально-ориентированной технологии повышения квалификации. Осуществление практических рекомендаций и предложений по ее проектированию и реализации с гарантированным качеством обеспе-

чивают выполнение требований социального заказа государства и общества в наличии учителей, способных технологично осуществлять и преобразовывать педагогическую деятельность, готовых к решению профессиональных педагогических задач. Предложенная профессионально-ориентированная технология повышения квалификации учителей образовательной области "Технология" обеспечивает движение личности преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования на пути его профессионального совершенствования по моделированию форм, методов и средств повышения квалификации учителей технологии, социального и предметного содержания его педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991.
2. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2006.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. - М.: Логос, 2002.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя. - М.: АПН., 1990.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993. - Серия: Психологическая наука - школе.
6. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. Высших учебных заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2008.
7. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. - 1999. - № 3.
8. Зевина, Л.В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. - 2002. - №2.
9. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2004.
10. Левина, М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов. - М.: Академия, 2001.
11. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: издательский центр "Академия", 2004.
12. Сластенин, В.А. Формирование профессиональной культуры учителя: учебное пособие. - М.: Прометей, 1993.
13. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр "Академия", 2007.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 378

*С.А. Котова, доц. РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: sa-kotova@yandex.ru*

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЗДОРОВЬЕЗАТРАТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению психофизиологических механизмов снижения качества здоровья студентов, обучающихся в вузе. Показана динамика психофизиологического напряжения на различных этапах обучения на основе анализа вариабельности кардиоритма. Описаны психофизиологические механизмы сохранения эффективной интеллектуальной деятельности в условиях чрезмерных нагрузок, ведущих к снижению качества здоровья в сессионных условиях.

*Ключевые слова:* психофизиологические механизмы, здоровьезатратность, саморегуляция, адаптационный ресурс

Одной из важнейших в настоящее время является проблема отбора студентов, заинтересованных в процессе обучения. Известно, что многие студенты посещают вузы, мотивируясь внешними причинами, не связанными с обучением [1]. Это создает значительную напряженность, риск здоровьезатратности у студентов при необходимости разрешить противоречие между отсутствием достаточной внутренней мотивации и ситуацией внешнего давления образовательной среды и требований процесса обучения. Под здоровьезатратностью мы понимаем стоимость интеллектуальной нагрузки для организма, выражающаяся в изменении психофизиологических параметров.

Проблема психического и психологического здоровья молодежи в процессе получения высшего образования в последнее десятилетие активно исследуется различными авторами с позиций социальной психологии [2; 3]. Показано, что студенты с высоким уровнем интернальности отличаются смелостью в установлении контактов, не напряженностью, спокойствием и жизнерадостностью, прямоотой и спонтанностью, беспечностью. При этом 61% студентов экономической и 38% студентов технической направленности считают себя эмоционально неустойчивыми, нуждающимися в психологической поддержке [4]. О.А. Куприна [5] обнаружила прямую линейную зависимость между числом внутрен-

них вакуумов в ценностно-смысловой сфере и уровнем личностной тревожности, при этом дезинтеграция в ценностно-смысловой сфере сопровождается снижением ответственности за свою жизнь и проявляется также в низком уровне интернальности.

Т.Л. Валуйская [6] в работе, проведенной с участием 83 студентов 2 курса психолого-педагогического направления, обнаружила влияние общего уровня перфекционизма на уровень саморегуляции учебной деятельности. Студентки с высоким уровнем стремления к совершенству демонстрировали высокий общий уровень саморегуляции с преобладанием планирования, программирования деятельности и оценки результатов. Но слабой стороной их стилевой саморегуляции поведения является недостаточная регуляторная гибкость (способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий). Высокая гибкость и пластичность отмечалась у студенток, предъявляющих высокие требования к другим, а не к себе.

Однако в этом ряду исследований, опирающихся на психофизиологический подход, слишком мало. Наиболее привлекающая проблема, которая изучается с использованием психофизиологических методов - это проблема адаптации к новым условиям обучения и жизни. Так, обследование [7] достаточно боль-

шой группы первокурсников-медиков (510 студентов: 167 мужчин и 343 женщины), обнаружило преобладание процессов возбуждения, снижение способности концентрации внимания (по данным корректурной пробы), а также зрительной памяти и логического мышления. Средняя длительность индивидуальной минуты (дыхательная проба) составила у девушек-первокурсниц 2008г.  $56,4 \pm 2,0$  с, у юношей -  $54,8 \pm 2,3$  с. У 40% девушек и 46% юношей индивидуальная минута была короче 55 с, что считается признаком психоэмоциональной напряженности и, по нашим данным, отражает риск артериальной гипертензии. Психологические проблемы оказались больше выражены у юношей, чем у девушек. Таким образом, выше описанное исследование показывает, что проблемы адаптации молодежи к вузовской жизни не ограничиваются областью психологической напряженности, а распространяются достаточно часто и на более глубокий уровень психофизиологических затруднений.

Одним из важнейших показателей зрелости мозговых структур является сенсомоторная интеграция, которая обнаруживается в точности и скорости сенсомоторной реакции и может рассматриваться как психофизиологическая база успешной интеллектуальной деятельности школьников [7; 8; 9]. Однако интеллектуальная деятельность будет эффективной, если будет основываться на мощном адаптационном ресурсе, который легко фиксируется в вариациях кардиоритма [3]. Психофизиологические аспекты связи психофизиологических параметров с эффективностью психических процессов, влияющих на обучение, изучены недостаточно. Поэтому целью нашей работы стало определение возможности использования параметров вариабельности кардиоритма в качестве прогностических при оценке заинтересованности студентов в процессе обучения.

Среди психофизиологических методов, адекватно оценивающих изменение эмоционального состояния человека, преимущество принадлежит изучению вариабельности кардиоритма [10]. Современные методы анализа спектрограммы ритма сердца весьма точно описывают соотношение парасимпатических и симпатических влияний на синусовый узел [11], а, следовательно, позволяют получить объективную оценку эмоционального состояния испытуемого.

#### *Материалы и методы*

Исследование проводилось в 2007/08 учебном году. В исследовании приняли участие 55 студентов 1 курса РГПУ им. А.И. Герцена (средний возраст  $19,6 \pm 0,7$  лет) и 35 студентов 2 курса (средний возраст  $20,6 \pm 1,2$  лет) дневной формы обучения.

Студенты первого курса были обследованы трижды (перед экзаменом в первую и вторую сессию и в семестр между ними). Выбор такой схемы обусловлен необходимостью оценить изменения напряженности работы студента во время экзамена и в сессию. Очевидно, что многие студенты первого курса в первую сессию продолжают использовать стратегии обучения, применяемые ими в школе. Однако первая экзаменационная сессия для многих является поворотным пунктом в системе обучения, поэтому мы воспользовались в нашем исследовании именно данными второго семестра как контрольными по отношению к двум экзаменационным периодам. В сессию студенты обследовались непосредственно перед экзаменом в помещении, соседнем с местом проведения экзамена. Во время семестра обследование проводилось в аудитории, в которой ранее проводились занятия.

Для анализа вариабельности сердечного ритма использовали метод кардиографии с помощью программно-аппаратного комплекса "Омега-М". Этот комплекс предназначен для анализа электрокардиограммы в широкой полосе частот (отведения рука-рука). Оценивалась длина R-R интервалов (расстояние между двумя сокращениями желудочков сердца) и рассчитывали следующие характеристики вариабельности сердечного ритма: Мода - наиболее часто встречающееся значение R-R интервала. Амплитуда моды - отношение количества R-R-интервалов со значениями, равными моде к общему количеству R-R-интервалов в процентах. Данный показатель отражает степень ригидности ритма. Вариационный размах - вычисляется как разница между максимальным и минимальным значениями R-R-интервалов. Чем он выше, тем сильнее выражено парасимпатическое влия-

ния на ритм сердца. Среднеквадратичное отклонение является наиболее объективным показателем динамики ритмов сердца в оценке вегетативной регуляции ритма сердца. Снижение данного показателя свидетельствует об усилении симпатических воздействиях, увеличение - парасимпатических. Кроме этого рассчитывались вторичные временные показатели: Индекс вегетативного равновесия = Амплитуда моды / Вариационный размах; Вегетативный показатель ритма =  $1 / \text{Мода} \times \text{Вариационный размах}$ ; Индекс напряжения =  $(\text{Амплитуда моды} / 2 \times \text{Вариационный размах}) \times \text{Мода}$ . Увеличение числовых значений данных показателей наблюдается при превалировании симпатических, уменьшение - парасимпатических влияний на ритм сердца.

Мы получили и наиболее принятые в настоящее время показатели: стандартное отклонение разностей между соседними нормальными R-R-интервалами, высокие частоты (HF - High Frequency) - 0,15-0,40 Гц, показывающие роль парасимпатического отдела вегетативной нервной системы в формировании колебаний в данном диапазоне частот; низкие частоты (Low Frequency - LF) - 0,04-0,15 Гц (показатель симпатической активации).

В отдельном исследовании записывали 300 R-R-интервалов (фиксированное число, позволяющее эффективно оценить волны высокой и низкой частот сердечного ритма). Запись проводилась в положении сидя с двумя электродами на запястьях рук.

Для исследования особенностей сенсомоторной интеграции компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии: "Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации" (авторы В.Г. Каменская, В.М. Урицкий) [12].

Производилась оценка скорости моторных реакций в ответ на сенсорные стимулы. Процедура тестирования проводилась следующим образом: на столе перед испытуемым находился портативный компьютер. Каждому студенту на экране монитора компьютера предъявлялось 2 серии эксперимента.

В рамках данного исследования использовались 2 серии программы, представленных в виде сенсорных цепей с короткой экспозицией зрительных и акустических стимулов (число стимулов в сериях постоянно и равно 64). Зрительные и акустические стимулы в сериях имели одинаковые качественные характеристики: зрительные были представлены кругами красного, синего, зеленого цветов с выровненной яркостью; в качестве акустического стимула использовался гудок с частотой заполнения приблизительно в 900 Гц, громкостью 60 дБ и длительностью 100 мс. Стимулы в данных сериях предъявлялись одинаковое количество раз -16, чередовались в случайном порядке. Данные серии характеризовались хаотическим режимом чередования межстимульных интервалов с фрактальной размерностью приблизительно равной 1,5, при средней величине интервалов в 1,5 с в каждой. В первой серии школьники, согласно инструкции, в ответ на каждый стимул должны были нажимать на клавишу "пробел" как можно быстрее, т.е. данная серия требовала от детей скоростной сенсомоторной реакции на все стимулы, поэтому была названа скоростной. Во второй серии давалась инструкция не реагировать нажатием клавиши на кружок красного цвета. Данная серия, связанная с решением зрительной дифференцировочной задачи, позволяет оценить особенности психофизиологических механизмов произвольного внимания, была названа дифференцировочной.

В интерпретацию включались следующие параметры: среднее время реакции на все раздражители; % ответных моторных реакций, опережающих стимул, так называемых фальшстартов; % пропущенных стимулов в связи с недостаточной концентрированностью и высокой отвлекаемостью; в задаче на зрительную дифференцировку подсчитывалось число нажатий на клавишу в ответ на кружок красного цвета ("ошибки");

Помимо этих статистических способов оценки качества сенсомоторного реагирования использовался расчетный параметр распределения отдельных значений времени реакции у каждого участника экспериментов - индекс Херста -H [13]. Этот параметр оценивает самоподобие распределения отдельных значений времени реакции (BP) в разных масштабах времени с помо-

щью расчета накопленного отклонения. При значении  $N$  больше - 0,55 можно говорить о наличии ориентированной во времени сенсомоторной реакции. Значения, меньшие, чем -0,55 свидетельствуют о случайном характере появления во времени отдельных событий, то есть конкретных значений времени сенсомоторных реакций.

Данные для каждого испытуемого заносились в сводные таблицы Excel. Материалы сводных таблиц обрабатывались, подсчитывались среднegrupповые значения по методикам, проводился качественный анализ полученных результатов и однофакторный дисперсионный. Были вычислены критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина и критерий сферичности Бартлетта, которые показали, что к данным нельзя применить факторный анализ. Весь экспериментальный материал обрабатывался при помощи компьютерной программы SPSS (версии 11,5).

Для оценки возможности применения Т-критерия Стьюдента был проведен тест Колмогорова-Смирнова для всех исследуемых параметров на соответствие их нормальному распределению. Т-критерий Стьюдента использовался исключительно для переменных, имеющих нормальное распределение. При проведении однофакторного дисперсионного анализа применялся тест Ливена на оценку однородности выборки. В дальнейшем использовались лишь те результаты, для которых не было обнаружено достоверных различий между дисперсиями.

Данные, характеризующие показатели вариабельности кардиоритма, у испытуемых в различных условиях приведены в табл. 1.

Как видно из таблицы 1, все данные свидетельствуют о том, что в семестре у студентов первого курса существенно выше вариабельность ритма по всем показателям относительно периодов экзамена и весьма низкие значения уровня напряжения. Однако картина резко меняется во время первого экзамена: резко возрастает уровень напряжения (почти в три раза), уменьшается вариабельность ритма, мода кардиоинтервалов и растет амплитуда моды, что свидетельствует о сдвиге процессов в сторону изменения симпатического отдела вегетативного регулирования.

Ситуация меняется ко второй сессии у студентов первого курса и напряжение, фиксируемое во время экзамена значительно меньше, чем в первой сессии.

Изменения происходят и на втором году обучения: у студентов выше уровень напряжения в течение семестра, что свидетельствует о большей включенности в работу, и, соответственно, наблюдаются менее выраженные изменения параметров вариабельности кардиоритма в сессию. Поскольку данное исследование не логитюдное, а псевдолонгитюдное, то на втором курсе учатся другие студенты, чем на первом. Но необходимо учесть, что на втором курсе учатся лишь те, кто смог пройти первые две сессии и готов более напряженно работать во время семестра.

Это подтверждается и данными, представленными в таблице 2. Студенты первого курса в ней разбиты на подгруппы в зависимости от напряженности учебного процесса, обусловленной программой обучения. Студенты, объединенные в подгруппу 3 - студенты английской группы, процесс обучения которых усилен интенсивным изучением иностранного языка. В эту группу традиционно поступают те, кто набрал более высокие баллы на вступительных экзаменах.

Данные свидетельствуют о том, что индекс напряжения существенно выше у студентов третьей группы. Однако высокое значение стандартного отклонения данного показателя свидетельствует о том, что во всех группах есть студенты, с высокими показателями индекса напряжения и низкими значениями.

Очевидно, что в каждой группе есть студенты, увлеченные учебой и студенты, посещающие занятия по необходимости. Более того, академические оценки не обязательно могут отражать реальную ситуацию.

Были сопоставлены результаты выполнения тайм-теста с параметрами вариабельности кардиоинтервалов в семестре и на экзаменах. Оказалось, что чем выше значения индекса напряжения, тем дольше время реакции и больше пропусков сигналов в дифференцировочной серии: независимая переменная "индекс напряжения во время сессии" влияет на зависимую переменную "время реакции в простой серии" ( $F=40,774$ ,  $p=0,024$ ) и на зависимую переменную "число пропусков в дифференцировочной серии" ( $F=55,324$ ,  $p=0,018$ ) и переменную "психотизм" ( $F=47,353$ ,  $p=0,021$ , чем выше индекс напряжения, тем выраженнее психотизм).

Таблица 1

Показатели вариабельности ритма у студентов в семестре и на экзаменах

Показатель	1 курс, семестр	1 курс первая сессия, первый экзамен	1 курс вторая сессия, первый экзамен	2 курс, семестр	2 курс третья сессия, экзамен
ИВР	73,1±49,4	132,0±74,1	100,4±59,7	97,6±44,6	116,6±58,3
ВПР	0,46±0,11	0,42±0,15	0,41±0,10	0,38±0,07	0,41±0,07
ИН	48,9±36,6	111,9±76,2***	70,2±48,2***	74,4±45,9	97,7±56,1
Амплитуда моды R-R интервалов	22,3±6,6	33,5±13,3	26,4±8,0	27,6±10,8	28,8±9,3
Мода R-R интервалов	800±167,8	634,2±104,2**	764,4±130,6*	732,8±120,9	629,7±95,7*
Вариационный размах R-R интервалов	316,6±98,2	259,1±89,5*	312,9±95,7	279,5±72,7	256,3±63,4
Среднее квадратичное отклонение	80,5	56,2	67,0	61,5	56,7
Стандартное отклонение	0,04	0,03	0,03	0,04	0,03
Высокие частоты ритма (HF)	1279,2	447,4***	864,8*	1078,1	402,0***
Низкие частоты ритма (LF)	1938,6	1455,3*	1654,0	1240,7	1342,6
LF/HF	2,3	6,1***	3,2	3,0	4,6*

Примечание: \* - обозначено различие между данными в семестре и на первом экзамене с уровнем значимости 0,95, \*\* - 0,99. °°-обозначены различия между данными, полученными в период первого экзамена у студентов первого курса и второго с уровнем значимости 0,99.

Независимая переменная "вариационный размах кардиоинтервалов в период семестра" влияет на зависимую переменную "число фальшстартов" ( $F=26,581$ ,  $p=0,000$ ): чем более расслаблен человек в межсессионный период, тем больше фальшстартов он совершает в простой серии.

Был проведен факторный анализ на основе метода главных компонент (коэффициент Кайзера-Мейера-Олкина равен 0,628,  $\chi^2=296,341$ ,  $p=0,000$ ). Процент объясненной дисперсии составил 59,7%. Было найдено трехфакторное решение. Первый фактор (объясняющий 27% дисперсии) включает с большим весом индексы напряженности кардиоритма как во время сессии, так и во время семестра, а также два параметра вариационного размаха с обратным знаком. Его можно назвать фактором напряженности. Он свидетельствует о том, что вегетативное реагирование студентов является целостной реакцией, и состо-



Таблица 2

Показатели варибельности ритма у студентов подгрупп с различной нагрузкой в семестре и на экзаменах

Показатель	1 подгруппа		2 подгруппа		3 подгруппа	
	семестр	экзамен, 1 сессия	Семестр	экзамен, сессия	семестр	экзамен, 1 сессия
ИВР	54,4±25,8	137,7±69,2	70,8±57,2	128,3±81,0	91,9±63,8	177,5±151,1
ВПР	0,45±0,09	0,39±0,10	0,46±0,12	0,43±0,12	0,46±0,14	0,44±0,28
ИН	33,3±17,0	111,1±64,9	47,8±40,4	113,8±87,3	67,8±48,7	109,1±70,5
Амплитуда моды R-R интервалов	20,5±4,9	31,4±9,5	26,0±8,7	55,3±15,7	19,4±1,6	36,3±12,5
Мода R-R интервалов	790,0±87,5	651,8±95,7	757,5±117,3	623,7±101,8	772,0±223,0	632,7±120,5
Вариацион-ный размах R-R интервалов	385,6±67,9	256,6±72,2	316,6±134,3	272,8±92,2	400,8±39,2	229,0±106,2
Среднее квадратичное отклонение	85,5	57,0	69,5	58,7	90,0	48,9
Стандартное отклонение	0,05	0,03	0,03	0,03	0,05	0,02
Высокие частоты ритма (HF)	1491,5	439,6	1093,5	481,5	1345,2	341,1
Низкие частоты ритма (LF)	2414,4	1203,2	1512,4	1777,2	1859,2	1054,8
LF/HF	2,5	5,7	2,5	6,8	1,7	6,4

яние во время семестра связано с состоянием во время сессии. Второй фактор, объясняющий 19% дисперсии, включает с большим весом фальшстарты в двух сериях и ошибки. Его можно назвать фактором ошибочных реакций в тайм-тесте. Третий фактор, объясняющий 14% дисперсии, включает параметр "психотизм" и с обратным знаком пропуски в двух сериях. Следовательно, чем выше значение параметра "психотизма", тем меньше пропусков делает студент. Данные свидетельствуют о том, что фальшстарты и пропуски связаны с разными параметрами и имеют, возможно, разные механизмы формирования. В любом случае эффективность работы в тайм-тесте не зависит от вегетативного регулирования.

#### Выводы:

1. Обнаружено значимое различие варибельности кардиоритма у студентов в межсессионный период и во время экзамена и снижение величины такого различия у студентов второго курса.
2. Показано, что индекс напряжения в ходе первого экзамена возрастает почти в 3 раза по сравнению со стабильными учебными буднями у студентов педагогов.
3. Чем сложнее программа обучения, тем выше индекс напряжения у студентов в межсессионный период.
4. Чем выше индекс напряжения, тем хуже результаты простой сенсомоторной реакции у студентов.
5. Чем больше вариационный размах кардиоинтервалов в межсессионный период, тем больше фальшстартов у студента в межсессионный период.

#### Библиографический список

1. Малинаускас, Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социологические исследования. - 2005. - В. 2.
2. Коростылева, Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. - СПб.: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. - Вып. 5.
3. Николаева, Е.И. Один из возможных путей формирования алекситимии в детстве (на примере специфики воспитательных воздействий в современной семье) // Журнал экспериментальной и клинической медицины. - 2006. - №1-2.
4. Герасимова, А.С. Отношение студентов вуза к нравственным нормам учебной деятельности // Психология человека в современном мире. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе: Мат-лы Всерос. Конф. 15-16 октября 2009 г. - М., 2009. - Т. 6.
5. Куприна, О.А. Проблема духовного формирования студентов психологического факультета посредством экзистенциального подхода // Психология человека в современном мире. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе: Мат-лы Всерос. Конф. 15-16 октября 2009 г. - М., 2009. - Т. 6.
6. Валуцкая, Т.Л. Индивидуальная саморегуляция активности у студенток с разным уровнем перфекционизма // Личность и бытие: субъектный подход: Мат-лы науч. конф. 15-16 октября 2008 г. - М.: изд-во "Институт психологии РАН", 2008.
7. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека. - СПб.: Питер, 2003.
8. Айдаркин, Е.К. Нейрофизиологические механизмы оценки перцептивного времени и их роль в сенсомоторной интеграции / Е.К. Айдаркин, Д.Н. Щербина // Валеология. - 2006. - № 3.
9. Иванченко, С.Н. Природа изменчивости скоростных характеристик сенсомоторных реакций в различных экспериментальных условиях / С.Н. Иванченко, С.Б. Малых // Вопросы психологии. - 1994. - № 6.
10. Математические методы анализа сердечного ритма / под ред. В.В. Парина и Р.М. Баевского. - М.: Наука, 1968.
11. Heart rate variability. Standards of Measurement, Physiological interpretation and clinical use // Circulation. - 1996. - V. 93.
12. Каменская, В.Г. Сенсомоторная интеграция как маркер интеллектуального развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции "Природные факторы и социальные условия успешности обучения". - СПб.: САГА, 2005.
13. Каменская, В.Г., Томагов Л.В. Психопсихология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование / В.Г. Каменская, Л.В. Томагов. - СПб. - Елец, 2007.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 37.013.77

*Л.А. Суханова, ст. преп. СНИ, Новосибирск, E-mail: lsuhanova63@mail.ru***ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ**

Содержательные и динамические характеристики учебной мотивации студентов негосударственного вуза определяют уровень учебной активности. Специфика учебной мотивации в данном контексте обучения обуславливает необходимость создания педагогических условий для оптимизации мотивационной сферы студентов.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, студенты негосударственного вуза, учебная мотивация.

В современном высшем профессиональном образовании особое значение приобретает внедрение теоретических достижений в педагогический процесс формирования активности учащегося. Понимание психофизиологического механизма учебной активности связано с разработкой концепции мотивации учения и исследованием ее различных аспектов. В настоящее время проблемы учебной мотивации находятся в центре внимания педагогической науки и практики. Интерес исследователей привлекают динамика мотивационной сферы, классификация и анализ мотивов учебной деятельности, возрастные и индивидуальные особенности мотивации учения (Л.И. Божович, И.Л. Белых, Е.Б. Горчакова, Ю.М. Орлов, Г.И. Щукина и др.). Вопросам мотивации учения студентов высшей школы и ее структуры посвящены исследования Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, О.С. Гребенюка, М.Е. Дуранова, Ю.К. Черновой и других.

Изучение научной литературы позволило выделить комплекс проблем, связанных с различными аспектами формирования и оптимизации учебной мотивации студентов:

1. Проблема сущности, природы, структуры учебных мотивов.
2. Проблема соотношения учебных мотивов, познавательных потребностей и познавательных интересов.
3. Проблема влияния мотивационной структуры на успешность учебной деятельности.
4. Проблема определения критериев различных видов и уровней учебной мотивации.
5. Проблема возрастных и индивидуальных особенностей учебной мотивации.
6. Взаимосвязь учебной мотивации с другими личностными сферами студента.
7. Специфика учебной мотивации в разных системах обучения в высшей школе.

Мотивация - необходимое условие развития и управления учебным процессом. Мотивация учения определяется как система потребностей, целей и мотивов, которые отражают побуждение к учению, позволяют проявлять активность в поиске новой информации, к овладению общими и профессиональными знаниями. Учебная мотивация представляет собой "совокупность психолого-педагогических образований: внешних побуждений, индивидуальных стремлений и рациональных доводов, определяющих осознанную учебную деятельность" [1, с.103].

Специфика мотивации учения студентов детерминируется рядом факторов, определяющих характер учебной деятельности:

- 1) образовательной системой в целом;
- 2) типом образовательного учреждения, где осуществляется учебная деятельность;
- 3) формой организации образовательного процесса;
- 4) субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, уровень интеллектуального развития, способности, уровень притязаний, самооценка и т.д.)
- 5) индивидуальным стилем деятельности педагога, его позицией по отношению к студенту;
- 6) содержанием учебного предмета.

Современная образовательная ситуация характеризуется развитием альтернативности, в том числе и на уровне высшего образования. В соответствии с Законом РФ "Об образовании" обеспечивается вариативность образовательных форм. Либерализация в сфере образовательной практики привела к разнообразным нововведениям в области дидактики, педагогики и психологии высшей школы. Наряду с классическими формами государственного образования развивается система негосударственных образовательных учреждений. Важное место в российской системе образования занимают негосударственные вузы, призванные готовить специалистов с высшим образованием по государственным стандартам.

Практика показывает, что система негосударственного высшего образования не в полной мере подготовлена к происходящим в обществе изменениям. Педагогические коллективы негосударственных образовательных учреждений (НОУ) не имеют научно обоснованных рекомендаций по организации воспитательной работы, часто используют формализованные методы образовательной практики. Отсутствует систематическое изучение учебной мотивации студентов, причин и тенденций ее изменения, способов формирования эффективной мотивации.

Данная проблема имеет особую актуальность для системы НОУ, в связи с тем, что контингент обучающихся по многим параметрам отличается от контингента обучающихся в государственных вузах. Существенные различия прежде всего связаны с содержательными и динамическими характеристиками мотивационной сферы студентов. По Л.С. Выготскому, один вид мотивации от другого отличается особенностями социальной ситуации развития, в которой она формируется [2].

Студенты, обучающиеся в негосударственном образовательном учреждении, находятся в социальной ситуации, отличающейся от процесса обучения в государственном вузе. В связи с этим их отношение к образовательному процессу в значительной степени отличается от отношения к учебе среди студентов государственных учебных заведений. Эти различия детерминированы спецификой самих учебных заведений. Обязательное условие оплаты за обучение является одновременно разрешением для зачисления абитуриента на избранный факультет независимо от тех параметров, которые более или менее тщательно рассматриваются при поступлении в государственный вуз. Даже в тех случаях, когда уровень довузовской подготовки по отдельным учебным дисциплинам гораздо ниже необходимого для освоения данной специальности, абитуриент получает возможность обучаться в негосударственном вузе на коммерческой основе. Кроме того, при зачислении не рассматриваются уровень интеллектуального развития, уровень сформированности учебных умений и навыков будущих студентов, общий уровень развития личности. Однако все эти показатели личностного развития должны соответствовать целям обучения на высшей ступени образовательной системы.

Студенты негосударственных вузов характеризуются относительно низким уровнем развития учебно-профессиональной мотивации. Мотивы, связанные с профессиональным самоопределением, не осознаны, отмечается их зависимость от внешних обстоятельств. На принятие решения о поступлении в вуз оказывают влияние: давление со стороны родителей, стремление быть "как все", закрепившееся в социуме отношение к диплому о высшем образовании как одному из признаков успешности. При этом уровень развития познавательной потребности оказывается заниженным, желание получить высшее образование не соответствует потенциальным возможностям обучаемого.

Студенты негосударственных вузов характеризуются относительно низким уровнем развития учебно-профессиональной мотивации. Мотивы, связанные с профессиональным самоопределением, не осознаны, отмечается их зависимость от внешних обстоятельств. На принятие решения о поступлении в вуз оказывают влияние: давление со стороны родителей, стремление быть "как все", закрепившееся в социуме отношение к диплому о высшем образовании как одному из признаков успешности. При этом уровень развития познавательной потребности оказывается заниженным, желание получить высшее образование не соответствует потенциальным возможностям обучаемого.

Несформированность навыков учебной деятельности, низкий уровень самоорганизации также являются чертами социально-психологического портрета студента негосударственного вуза.

Ведущие мотивы, выделенные в стартовом исследовании у студентов негосударственного вуза, не способствуют систематической и эффективной познавательной деятельности. Преобладание мотивов, связанных с внешним побуждением, обуславливает негативное отношение студентов к учебе. Смещение мотивов в направлении внешней мотивации во многом объясняется доступностью получения высшего образования на коммерческой основе. Система предоставления платных образовательных услуг в высшей школе сложилась стихийно, она дифференцирована по ценам и качеству, ориентирована на любого потребителя и территориально приближена к нему [3, с. 21]. Предоставленная государством возможность оплатить образовательные услуги искаженно воспринимается студентами негосударственных вузов как возможность получить диплом о высшем образовании с наименьшими усилиями, что приводит к снижению учебной активности.

Изучение опыта работы негосударственных высших учебных заведений свидетельствуют о наличии ряда противоречий между:

- быстрым темпом развития негосударственных вузов как альтернативной формы высшего профессионального обучения и недостаточностью педагогических условий для оптимальной организации учебного процесса;
- доступностью получения высшего образования на коммерческой основе и низким уровнем развития познавательной потребности студентов;
- необходимостью учитывать индивидуально-личностные особенности студентов НОУ и отсутствием комплексных методических рекомендаций по индивидуализации образовательного процесса.

Мотивация не является категорией педагогики, это область рассмотрения психологии. Педагогическая психология как междисциплинарная наука учитывает данную категорию, рассматривая учебную мотивацию как частный вид мотивации. На наш взгляд, правомерно отнести мотивацию к разряду педагогических категорий, так как решение основных задач педагогики невозможно без учета механизмов, детерминирующих развитие

личности. В этом случае целесообразно рассматривать педагогические условия, способствующие формированию оптимальной учебной мотивации. Необходим целостный подход к педагогическому процессу формирования мотивации, уровень которой "определяет образовательный статус студента" [4, с. 244].

Формирование эффективной учебной мотивации студентов негосударственного вуза возможно в том случае, если будут реализованы следующие педагогические условия:

1. Стартовое изучение структуры потребностей, мотивирующих учебную деятельность, у студентов первого курса.

2. Приведение учебной мотивации в соответствие с современными требованиями подготовки конкурентоспособных специалистов с высшим образованием посредством развития и совершенствования субъект-субъектных отношений, отвечающих следующим принципам:

организация обучения на основе позитивного взаимодействия между субъектами учебной деятельности ("преподаватель - студент");

утверждение педагогической позиции сотрудничества, способствующей созданию благоприятного психологического климата, полноценному педагогическому общению;

реализация индивидуального подхода в обучении, позволяющего учитывать специфику учебной мотивации студентов разных категорий.

3. Формирование и закрепление навыков эффективной учебной деятельности, включающих навыки планирования, самостоятельной работы с учебным материалом, самоорганизации и самоконтроля.

Выводы.

1. Студенты негосударственных вузов характеризуются относительно низким уровнем развития учебно-профессиональной мотивации, в структуре которой преобладают внешние мотивы.

2. Формирование оптимальной учебной мотивации в контексте определенных педагогических условий способствует повышению учебной активности студентов негосударственных вузов.

3. Исследование проблемы учебной мотивации студентов негосударственных вузов должно стать одним из направлений научно-педагогического обеспечения высшего профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Маркова, С.М. Профессиональная педагогика в понятиях и терминах. - Н. Новгород, 2007.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
3. Сазонов, Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. - М., 2007.
4. Дуранов, М.Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект). - Челябинск, 2006.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 371

*А.С. Чухров, канд. тех. наук, доц. СибГУТИ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*

## ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье анализируются основные механизмы и принципы управления качеством образования в техническом университете с учетом международных стандартов.

**Ключевые слова:** управление образованием, профессиональная подготовка студентов, качество образования.

В настоящее время в мире общепринятыми являются три подхода к контролю качества образования [1], в первую очередь, это общий подход, ориентированный на непрерывное совершенствование качества, обеспечение качества исходных ресурсов (материально-технических, финансовых, кадровых и др.), учет социального заказа, совершенствование качества за счет непрерывного совершенствования образовательного процесса. С другой стороны, это репутационный (экспертный) подход, свя-

занный с оценкой внутренних характеристик образования. И наконец, это результативный (внешний) подход, ориентированный на изменение конечных результатов обучения. Основным методологическим вопросом оценки качества образования является вопрос о целях и критериях оценки. Понятие качества образования с точки зрения международного института планирования заключается в "качественных изменениях в учебном процессе и в среде, окружающей обучающихся, которые можно зафиксиро-

ровать как улучшение их знаний, умений и ценностей" [2]. Дескрипторный словарь по народному образованию и педагогике так определяет это понятие: "Качество образования выпускников - определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания" [3]. В то же время юридическим критерием контроля за качеством образования, в том числе и в техническом университете, является государственный образовательный стандарт (ГОС) [4], основанный не только на гносеологических, но и на этических аспектах. Этический аспект основывается на том, что непозволительно исследователю "выходить" с претензиями на бесспорность, исчерпанность и уникальность той или иной методологической конструкции. Гносеологический аспект состоит в том, что ГОС принадлежит к социальным феноменам. С одной стороны он не вправе декларировать некое абсолютное знание с его статусом неоспоримой истины, с другой стороны, эта истина не должна быть равнообязательной для всех культурнообязательных традиций. При этом, следует заметить, что после утверждения ГОС Министерством образования России он становится директивным документом, исполнение которого является обязательным для всех вузов России.

Не вызывает сомнения, что в основе оценки качества образования должна лежать экспертная оценка профессионалов [5].

Исходя из изложенных определений, можно определить основные принципы формирования понятия качества образования в техническом вузе:

1. Необходимость использования системного подхода и многоуровневого инструментария при определении качества образования, с учетом внутренних и внешних аспектов оценки качества, с выходом на планируемый уровень образования, с выявлением основных тенденций в развитии системы образования, соотносенных во времени.

2. Образовательный мониторинг является механизмом наблюдения за качеством образования, поэтому необходимость его создания не вызывает сомнения. Мониторинг качества образования, с введением определенных показателей качества образования, в техническом университете будет способствовать созданию единой статистической базы данных образовательной системы вуза.

3. Использование в качестве внешних критериев требований обязательных стандартов.

Особый интерес при решении проблемы оценки качества и управления качеством образования вуза являются такие процедуры и оценки деятельности образовательных учреждений, определенные законодательством, как аттестация и аккредитация вузов. Известно, что аттестация образовательных учреждений - специфическая черта новой российской системы оценки качества. Целью аккредитации является управление качеством образования. Аттестация представляет собой процедуру установления соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям ГОС, проводится Государственной аттестационной службой один раз в пять лет и предваряет государственную аккредитацию [6]. Аккредитация представляет собой процедуру установления государственного статуса образовательного учреждения, выражается в доверии данному учреждению от имени государства выдавать своим выпускникам документ о соответствии полученного образования государственным образовательным стандартам. Такое учреждение получает право на льготы и расширение полномочий, предусмотренные законодательством и действующими нормативными документами. При этом предусматривается аккредитация каждой образовательной программы и аккредитация образовательного учреждения в целом по совокупности аккредитованных образовательных программ.

Технический университет является самоуправляемой организацией с полной ответственностью за качество подготовки выпускников. Внутренние университетские гарантии качества образования начинаются с ответственности каждого преподавателя за свой предмет, за обучаемых им студентов, за выполняе-

мые работы. Эти обязанности сопровождаются, во-первых, вступительными экзаменами, предполагающими зачисление абитуриентов, способных освоить предлагаемые профессиональные образовательные программы; во-вторых, механизмом оценивания знаний студентов на всех этапах обучения, включая Государственные экзамены выпускников и публичной защитой дипломной работы перед комиссией, утверждаемой Министерством образования; в-третьих, выборной системой отбора преподавательского состава университета, предполагающей формирование квалифицированного штата для обучения студентов и занятия административных должностей. Окончательная ответственность за качество подготовки выпускников, соответствие образовательных программ требованиям ГОС лежит на ректорате и Ученом Совете вуза.

Кроме внутренних университетских гарантий качества подготовки выпускников, система обеспечения качества высшего и послевузовского образования представляет собой совокупность:

1. Государственных образовательных стандартов и образовательных программ;

2. Научных, проектных и других организаций и учреждений, ведущих научные исследования в обеспечивающих функционирование и развитие высшего образования,

3. Органов управления высшим и послевузовским профессиональным образованием, а также подведомственных им предприятий, учреждений и организаций;

4. Общественных и государственно-общественных объединений (творческих союзов, профессиональных ассоциаций, обществ, научных и методических советов и иных объединений) [7].

Оценка деятельности образовательного учреждения нужна в трех случаях. В первом случае, когда говорится об оценке деятельности образовательного учреждения, то дается информация для абитуриентов и их родителей о том, какой это университет, чем он занимается, каков его уровень. Во-вторых, оценка деятельности важна и для самого образовательного учреждения: для того чтобы университет мог наметить программу действий по своему совершенствованию, сформулировать программу своего развития. В-третьих, оценка нужна для органов управления образованием, для принятия тех или иных решений.

Немаловажным является вопрос о соотношении контроля над образовательным процессом в техническом университете и контроля по результатам этого процесса. До 1990 года в СССР больше контролировался процесс, а не результат, в настоящее время рынок диктует противоположные подходы. В зарубежных странах, например, в Англии, Франции, Скандинавских странах контролируется и процесс, и результат очень жестко. Поэтому поиск баланса между двумя типами оценки весьма актуален. Основной вывод состоит в том, что чем больше свободы в осуществлении процесса, тем жестче должен быть контроль результатов.

Структура высшего и послевузовского образования России в настоящее время складывается на основе традиционных и иницированных форм, устанавливая необходимый баланс на рынке образовательных услуг. Среди образовательных учреждений высшего образования наблюдается тенденция к расширению спектра направлений (специальностей) подготовки кадров, открывается подготовка по специальностям, характерным для классических университетов, расширяется спектр специальностей. При этом возрастает роль самооценки деятельности университета. Международная практика [2] показала, что в результате проведения самооценки университет получает такие преимущества, как:

- использование при оценке своей деятельности и ее результатов единого комплекса критериев;
- системный подход к совершенствованию деятельности;
- получение объективных оценок, основанных на фактах, а не на личном восприятии отдельных сотрудников университета;
- согласованное понимание того, что в данной ситуации должен сделать университет в целом, его отдельные подразделения и каждый сотрудник, исходя их единой концептуальной базы и прежде всего на ключевых направлениях;

- обучение персонала применению принципов всеобщего управления качеством;
- внедрение различных инициатив и передовых методов управления качеством в повседневную деятельность университета; выявление и анализ процессов, в которые можно ввести улучшения;

- возможность распространения передового опыта лучших подразделений и других университетов;

- возможность признания и стимулирования посредством премирования достижений подразделений и сотрудников университета.

Основные принципы обеспечения высокой эффективности образовательного процесса следующие [8]:

- ориентация на студента;
- установление партнерских взаимоотношений с потребителями образовательных услуг;
- нацеленность на постоянное совершенствование;
- системное управление процессами;
- взаимодействие с обществом;
- ориентация на достижения образовательного результата.

Библиографический список

1. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования, 1996.
2. Planning the quality of education. / Edited by K.N. Ross and L. Mahick. - UNESCO, Pergamin Press, 1990.
3. Дескрипторный словарь по народному образованию и педагогике / сост. Полонский В.М. и др. М.: НИИ ОП АПН РФ. Пер №228.89.
4. Байденк, В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования. - Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999.
5. Ильин, Г.Л. Проектное образование и реформация науки. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993.
6. Государственная аккредитация. Общие положения. - М.: Научно-информационный центр государственной аккредитации, 1997.
7. Контроль качества и оценки в образовании: Материалы междунар. конференции. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
8. Чернышев, А.А. Системное обеспечение качества образования и государственная аккредитация вуза // Современное образование: качество и новые технологии: Тез. Докл. - Томск: ТГУСУР, 2000.
9. Кириллов, Н.П. Актуальные проблемы качества образования // Современное образование: качество и новые технологии: Тез. докл. - Томск: ТГУСУР, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.08.10

УДК 371:302.2

**Е.В. Валеева**, канд. филол. наук, доц. ГОУ ВПО "Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара", г. Арзамас, E-mail: ev.visual@mail.ru

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДУХОВНОГО И ЧУВСТВЕННОГО В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

В работе речь идет о недооценке при формировании духовной составляющей человека чувственного компонента, представленного как ощущение, восприятие, концепт в современном педагогическом процессе. Многие педагоги по сей день отказывают чувственным формам знания в достоверности. Между тем, духовное включает в себя чувственное и рациональное и является их неразрывным диалектическим единством.

**Ключевые слова:** духовный аспект, чувственный аспект, ощущение, "синтетическое мышление", диалектическое единство.

Динамика социокультурных трансформаций в современном обществе кардинально затронула и духовную жизнь, обусловила изменения ценностных ориентиров человека, его представлений о нравственности и бытии. Современная ситуация такова, что "человек торопится жить" и для полной и скорой реализации этого принципа становятся неважными главенствующие раньше нравственные и культурные принципы. А между тем, молодежь выступает важным носителем и творцом духовной культуры, наследующим культурные образцы и меняющим их с учетом изменившегося социального опыта на основе собственного инновационного творчества и транслирования будущим поколениям. Интерес к проблеме взаимопроникновения духовного и чувственного компонентов бытия в сознании человека объединяет и философов, и педагогов, психологов и историков. При этом имеет место недооценка при формировании духовной составляющей человека чувственного компонента, представленного как ощущение, восприятие, концепт в современном педагогическом процессе. Многие педагоги по сей день отказывают чувственным формам знания в достоверности, а формам чув-

В настоящее время возрастает необходимость построения работы технического университета по формуле: знания, умения, методологическая культура, комплексная подготовка личности к самореализации в современном обществе [9]. При этом важно, чтобы выбранная формула соответствовала образовательному стандарту вуза, который бы учитывал требования, принятый в международном образовательном пространстве, традиции, научные школы, региональные особенности, профессиональную мобильность, конкурентоспособность выпускника вуза на рынке труда. В конечном счете, именно профессиональные и гражданские качества специалиста определяют эффективность образования, а это связано с проблемой управления качеством образовательных услуг и подготовки специалистов. Проблема управления качеством образования высшей школы становится по своей значимости, на наш взгляд, задачей национального масштаба, а поиск новых, эффективных путей повышения качества будет определять положение Российской высшей школы в мировой системе образования и на рынке образовательных услуг в третьем тысячелетии.

ственного отражения - в праве рассматриваться одной из основ познавательной деятельности. Однако связь с чувственным опытом существует и в самой высокой абстракции. Это проявляется не только в том, что некая система чувственных форм есть основание логического, но и в том, что чувственное кодируется в виде определенного значения, знака или его составляющего в структуре логической абстракции, формирует, таким образом, внутреннюю (духовную) субстанцию человека. В теорию чувственного познания исторически входят следующие проблемы: отношение чувственных восприятий к действительности, то есть их адекватность; проблема объективного и субъективного в познании; проблема образного и знакового в чувственном познании; проблема истины в чувственных образах отражения и познания; проблема конструктивного и методологического решения единства чувственного и рационального, чувственного и духовного. Еще Платон рассматривал все разнообразие чувственно воспринимаемых вещей как мир теней. Эпикур же считал ощущения единственным источником истины. Философия Нового времени выражала недоверие к формам чувственного зна-

ния, концентрируя внимание на рациональных аспектах, интуитивном (трансцендентном) познании. Преодоление ступенчатой концепции познавательного процесса и процесса обучения привела исследователей к анализу практического взаимодействия человека с окружающим миром, к изучению практики, о чем свидетельствует педагогическая праксиология. Принцип обусловленности познания предметной деятельностью субъекта признается практически всеми философами. Духовный аспект, включающий в себя мыслительное, психическое, чувственное возникает очень часто и в результате внешнего действия. Практика не порождает, а формирует, структурирует познавательную деятельность. Предметно-практическая деятельность выступает субстанциональным, материальным основанием образовательной, познавательной и воспитательной работы. Актуальным становится гегелевское понимание всеобщего не как мысленного отвлечения, а как реальной, материальной связи явлений, закономерного сочетания, взаимопроникновения, лежащего в основании процесса познания сложных и многообразных форм и отношений. Гегель заявил о "чувственном сознании" человека. Философ исходил из того, что "чувственное сознание диалектично само в себе" [1, с. 228]. Диалектичность чувственного познания представлена уже в его структуре, где ощущение является ее начальным компонентом. "Простое ощущение имеет дело с единичным и случайным, непосредственно данным и наличным" [1, с. 127] - такое определение ощущения как субъективного образа, в котором фиксируются единичные и несущественные свойства вещей принадлежит основателю системной диалектической философии. Ощущение не дает нам знания всеобщего, а несет момент, точку всеобщего, имея содержанием только единичное. Становление всеобщего происходит постепенно. В связи с этим Гегель вводит понятие "чувствующей души". Итак, в структуре чувственной основы познания можно выделить непосредственное ощущение; "чувственную душу", где происходит "смешение" единичного и всеобщего; и "представляющее сознание". Такое разделение чувственных форм познания явно выигрывает по сравнению со многими современными взглядами, которые носят часто эклектичный характер. Предложенная и описанная Гегелем структура чувственного основания познания отличается отсутствием схематизма, целостным представлением о процессе познания, что необходимо учитывать в современной системе образования. Одним из перспективных направлений педагогической антропологии можно считать обогащение ее данными натуркультурологии.

"Синтетическое мышление" современного человека означает оперирование знаками языка (заместителями осваиваемых объектов), которое осуществляется в процессе взаимного отражения чувственных и рациональных образов. Речь идет о вторичной, радикально трансформированной чувственности, о сверхчувственном проникновении в ту реальность, которая замещена знаками, но не дана непосредственно. "Синтетическое мышление" воплощается не столько в словах, сколько при помощи слов в знаках - тактильных, запаховых, слуховых, зрительных образах, моделях, парадигмах, паттернах и т.д. Идея такого "синтетического мышления" плодотворна для понимания диалектики духовно-практического, духовно-чувственного освоения человеком действительности, что, безусловно, должна учитывать современная педагогическая теория и практика. Впервые, "картинка", кинофильм, телепрограмма, кинопрограмма необходимы на современном занятии по литературе не меньше, чем сама книга. Социокультурная ситуация и литературная практика направляет исследование, подсказывает новые подходы и методы в процессе анализа художественного произведения и построения урока. "Зрение - это не метаморфоза самих вещей в их видимые образы, не установление двойной принадлежности вещей к большому миру и к миру малому, приватному. Это род мышления, которое строго и однозначно дешифрует знаки, запечатленные в теле" [2, с. 230-231]. Око, пробуждающее Дух, исследовал в своем известном труде М.Мерло-Понти, а еще значительно раньше него о познавательных возможностях взгляда говорил и писал великий Леонардо да Винчи. Человек, Дух, Знак - таковы знаменательные этапы развития этой идеи от Возрождения

до наших дней, от мастеров Ренессанса и философов постмодернизма до нынешних учителей, жаждущих уловить знаковые события современности. Поэтому весьма неслучаен такой интерес к визуальной составляющей в культуре сегодня. Понятие "экрана" стало "одной из ключевых категорий конца XX в.: мы живем в экранизированном пространстве и времени, наше мировосприятие опосредовано "экраном". Уже с очень давних времен мыслителей и художников привлекала способность глаза передавать оптическую информацию разуму. Эстетика зрения и язык визуального искусства являются отражением сложного комплекса представлений о мире, природе и человеке. Как верно замечает В.А. Фортунатова: "Проблема соотношения вербального и визуального в современной культуре и - шире - в человеческом сознании весьма актуальна: удержать противоборствующие тенденции в культуре (слово и картинка) в рамках "единого целого", то есть человеческого сознания, далеко не просто. Бесспорно, диктат визуальных форм в современном искусстве - явление антикультуры. Однако подлинная визуальная культура "словесна", она не вытесняет текст, а удваивает его. Так, в древнерусском искусстве изображение и слово (молитва) пребывали в отношениях взаимодополнительности..." [3, с. 36]. Визуальное мышление - это разновидность рационального отражения связей и отношений вещей, возможное на основе пространственно-структурированных наглядных образов. Оно осуществляет связь между абстрактным мышлением и практикой и чаще всего возникает в условиях познавательного конфликта между чувственным и рациональным, их синтезирует, способствует разрешению диалектического единства между ними. Кроме того, не вызывает сомнения, что визуальная информация преобладает в потребностях современного человека. Визуальный язык отвечает потребности преодоления скрытых стереотипов литературного языка и может способствовать нелинейному характеру новых человеческих опытов, так как визуальный образ всем "интуитивно ясен", поэтому выявляет дополнительные оттенки смысла. Школьник или студент очень часто берег в руки книгу после просмотра хорошей ее экранизации, эту тенденцию можно использовать в образовательных целях, с целью приобщения молодежи к чтению. Экранная культура способствует формированию критического мышления, его социальной мотивации, способствует не только освоению в опережающем темпе понятий, концепций, систем, то есть оптимизирует познание, но и стимулирует творчество, трансформацию знания. Отсутствие интереса к учению в студенческой среде в большей мере обусловлено отсутствием ситуации, призванной поддерживать и обеспечивать эту деятельность, то есть педагогической ситуации. Образовательная система должна быть построена на основе интереса, как элемента инверсии объекта обучения в субъект и наоборот. Более того, уже с конца XX столетия остро встал вопрос о художественной экстерииоризации, то есть вопрос о соотношении любого произведения искусства с внешним миром, когда смысл произведения дает окружающий мир, вне которого и нет самого произведения. Восприятие искусства зависит от воспринимающего человека, от его личных проблем [4, с. 182]. Уже к середине прошлого столетия утверждается понятие культуры как комплекса смыслов и ценностей. Таким образом, культура - это особое одухотворение мира. Назначение любого произведения искусства, прежде всего, профилактическое. Трудно изменить нравственную позицию уже сложившегося человека, легче это постараться предотвратить, например, с помощью экрана. Сегодняшний студент - это не прежний воинствующий индивидуалист, а индивидуалист нарциссического типа, который не обременен великими идеями, не связан моральными обязательствами, он - "равнодушный". Студентство - это сегодня "толпа одиночки", рафинированных индивидуалистов, исповедующих принцип абсолютной свободы и автономии человеческого духа, объединенных общностью потребляемой продукции. Сила экрана в том, что он способен пробудить эмоции, поскольку воздействует почти на все органы чувств: слух, зрение и даже обоняние. Показательна в этом отношении экранизация нашумевшего романа П. Зюскинда "Парфюмер" Тома Тыквера, где зрительные и звукообразы призваны визуализи-

зировать запахообразы. Таким образом, образовательный процесс сегодня должен строиться на усилении полихудожественного восприятия образов на основе синтеза, придания нового смысла за счет зримой ирреальности. Более того, к процессу взаимодействия различных элементов экранной культуры подключилась и компьютерная культура. В результате чего возникают новые, синтетические образы (реалистические модели человеческого тела в движении). Компьютерная культура позволяет использовать методы увеличения или уменьшения изображения, дорисовывать недостающее содержание, умножать изображения и т.д. Это нельзя не учитывать сегодня в процессе обучения, поскольку это некая техногенная форма творческой самореализации человека в экранно-коммуникативном пространстве. Учитель должен уметь выбрать адекватную форму визуального искусства, обладать экранной грамотностью, повысить уровень овладения техникой.

Кроме того, в сложившейся социокультурной ситуации жесты, положение плеч, головы, мимика, взгляд, поза оказываются порой более выразительными и информативными, чем слова. Современный учитель должен идти в ногу со временем, быть хорошо знакомым с юношеской жестикой. Это еще раз подчеркивает, что принцип скульптурности (отсекание всего лишнего), который был основополагающим в педагогике прошлого столетия, мало продуктивен и вызывает сопротивление у нынешнего молодого поколения. Формирование пластической культуры в образовании - это обоснование своего рода внутренней дисциплины человека. Профессиональная подготовка учителя должна включать в себя и умения невербального выражения. Знание языка тела поможет учителю лучше понимать тех, с кем он общается. Учителю любого профиля необходимо уделять внимание физическому развитию ребенка, что, прежде всего, связано с развитием его двигательных функций. Ученые утверждают, что неразвитая моторика, ограниченная жестикация - является тревожным сигналом об интеллектуальном развитии ребенка. При каждом зрительном акте задействована моторика глаз. В лекциях для вальдорфских педагогов Р. Штайнер говорил: "Когда человек рассматривает цветной круг, он грубо говорит: я вижу цвет, я вижу также форму круга. Но здесь смешаны совсем разные вещи... Форму круга вы видите, когда подсознательно включаете чувство собственного движения - и подсознательно в эфирном теле, в астральном теле запечатлевается круговое движение, и это восходит к познанию. И только поскольку круг, который вы восприняли посредством чувства собственного движения, восходит к познанию, постольку познанный вами

круг связывается с воспринимаемым вами цветом. Вы извлекаете форму из всего вашего тела, когда вы апеллируете к чувству движения, распространяющемуся по всему вашему телу..." [5, с. 293]. Нет никакого полного зрения без сопутствующего движения определенных частей мышечной системы. Не только глаза, но также уши и нос, язык и кожа тесно связаны с чувством движения. "Направленность слуха является частью чувства движения; "обнюхивание", которое так отчетливо проявляется в повадках животных, относится к области моторного чувства. Посредством этого мы не только узнаем форму вещей, но также их взаимное расположение, их удаленность от нас, их быстрое или медленное движение сопровождается всей нашей мускулатурой и поэтому непосредственно попадает в поле нашего опыта" [6, с. 73]. Сами мышцы человека являются одновременно двигателями и органами восприятия. Неразвитость речи и мышления, трудности с чтением и с освоением математических дисциплин тесно связаны с развитием и состоянием моторики ребенка. Кроме того, для многих физически неразвитых людей даже не интеллектуальная отсталость, а именно недостаток пластичности в области движений закрывает многие профессии, так как у них в связи с этим затруднено приобретение новых ремесленных навыков. У детей со слабым зрением и слухом моторика развивается в неправильном направлении. Таким образом, визуальная информация и пластическая культура являются важными составляющими "синтетического мышления", развивать которое в себе и в своих учениках учитель сегодня обязан, ибо это важный фактор в формировании духовности человеческого бытия. С точки зрения диалектической логики, моральные оценки и нормы, духовный компонент предстают, в конечном счете, в виде диалектического единства чувственного, рационально-эмпирического, теоретического, осознанного и подсознательного, хотя, конечно, в конкретных случаях соотношение этих факторов может быть различным. Диалектический подход к поставленной проблеме предполагает поиск некоего "сплава", создания формально-этической системы, предназначенной для структурно-функционального анализа нравственной деятельности, которая бы успешно работала независимо от степени и пропорции мысленного и эмоционального, то есть от соотношения чувственного и рационального. Она не должна быть не только поэзией одних мыслей или алгеброй одних чувств, а могла бы быть свободной от одного только противопоставления. Духовное включает в себя чувственное и рациональное и является их неразрывным диалектическим единством.

#### Библиографический список

1. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. - М., 1997. - Т. 3.
2. Мерло-Понти, М. Око и дух. - М., 1995.
3. Фортунатова, В.В. Человек в мире культуры. - Нижний Новгород: изд-во НГПУ, 1998.
4. Валеева, Е.В. Проблемы экстерниоризации в современном литературном тексте // Мир науки, культуры, образования. Международный научный журнал. - 2010. - № 1.
5. Штайнер, Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. - М., 1995.
6. Кенинг, К. Развитие чувств и телесный опыт. Лечебнопедагогические аспекты учения о чувствах Рудольфа Штайнера. - Калуга: "Духовное прозрение", 2002.

Статья поступила в редакцию 23.08.10

УДК 376.64: 159.922.7

Ю.В. Жакеева, асп. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: lialet@inbox.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, КАК НЕОБХОДИМОГО УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Работа посвящена проблеме развития детей оставшихся без попечения родителей. В данной статье представлены результаты комплексного изучения характеристик социоэмоционального развития старших подростков, воспитывающихся вне семьи.

Ключевые слова: социоэмоциональное развитие, социоэмоциональная культура.

На сегодняшний день накоплен достаточно большой теоретический и эмпирический материал, характеризующий различные аспекты личностного и социального развития воспитанников закрытых учреждений. Теоретический анализ результатов данных исследований свидетельствуют о своеобразной, качественно иной картине развития ребенка-сироты, о его отличии от ребенка, воспитывающегося в семье. Так согласно результатам исследований для большинства воспитанников учреждений интернатного типа характерны следующие специфические особенности: особая внутренняя позиция, выражающаяся в слабой ориентированности на будущее (Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Юферева Т.И., Семья Г.В., Родина Н.К. и др.); размытость и неясность содержания образа Я (Мухина В.С., Золотарева О.С., Сенкевич Л.Ф. и др.); неуверенность в себе, ориентированность в отношении к себе на оценку окружающих, а не на собственную оценку (Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Корнеева Л.В., Зайцев А.Б. и др.); трудности установления контактов в общении со взрослыми и сверстниками, малая избирательность отношений (Мухина В.С., Ослон В.Н., Колмогорова А.Б. и др.); эмоциональная упрощенность (Болби Дж., Маликов Л.В., Неволлина В.В., Рязанова А.Х. и др.); импульсивность, неосознанность и несамостоятельность поведения (Прихожан А.М., Семья Г.В., Толстых Н.Н., Юферева Т.И. и др.).

С нашей точки зрения, особое внимание заслуживает категория воспитанников интерната подростковой группы. С одной стороны, подростковый период - последний период пребывания большинства оставшихся без родителей детей в учреждении интернатного типа. В дальнейшем воспитанники вступают в самостоятельную жизнь, но при этом они часто не готовы к лишению привычной опеки и образа жизни, в силу недостаточности личностной и социальной зрелости. С другой стороны возрастные особенности старшего подростка позволяют выделить этот период как сензитивный для формирования социоэмоциональной культуры, выступающей важным условием личностной и социальной зрелости старшего подростка.

Целью нашего исследования стал комплексный анализ характеристик социоэмоциональной сферы старших подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

В исследовании принимало участие 100 старших подростков: 50 воспитанников Оренбургского санаторного дома детства и 50 учащихся образовательной школы г. Оренбурга, в возрасте 15-16 лет.

В соответствии с целью исследования, была разработана программа исследования, в рамках которой использовались: четырехмодальный эмоциональный опросник Л.А. Рабиновича; самооценочный тест "Характеристики эмоциональности" Е.П. Ильина; опросник ЭмИн Д.В. Люсина; методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена (адаптация Е.С. Михайловой); методика "Самооценка личности" О.И. Моткова (модификация Б.А. Сосновского); тест-опросник самооотношения В.В. Столина; методика диагностики межличностных отношений Т. Лири. Для обработки результатов эмпирического исследования был применен критерий t-Стьюдента.

В соответствии с целью исследования, нами были сопоставлены и проанализированы показатели социоэмоционального развития подростков, воспитывающихся в школе-интернате и учащихся общеобразовательной школы.

Так, сравнительный анализ выраженности типов межличностных отношений в группе учащихся общеобразовательной школы и воспитанников школы интерната, показывает, что все типы межличностных отношений в группе воспитанников интерната выражены в большей степени, чем в группе учащихся. При этом достоверные различия в степени выраженности типов межличностных отношений были обнаружены по октантам уверенности, уступчивости, отзывчивости, в данном случае показатели перечисленных типов межличностных отношений наиболее выражены в группе воспитанников детского дома. При том, что показатели по октантам в двух рассматриваемых группах относятся к среднему уровню, выявленные различия свидетельствуют о том, что подростки воспитывающиеся в интернате,

в межличностных отношениях демонстрируют противоречивые черты: с одной стороны они более эгоистичны, ориентированы на себя, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, склонны к соперничеству, агрессивности, независимости и доминированию, по сравнению с группой подростков из полных семей; с другой стороны - зависимы, следуют за лидером, подчиняемы и неуверенны в себе, застенчивы, пассивны, демонстрируют скромность, робость, уступчивость, послушание и гиперсоциальность установок в межличностных контактах. При этом расположив типы отношений в зависимости от их степени выраженности в каждой из рассматриваемых групп, можно увидеть отсутствие значительных различий в предпочтениях типов межличностных отношений данных групп.

При изучении полученного распределения показателей самооотношения двух групп подростков, было выявлено что, интегральный показатель самооотношения подростков воспитывающихся в школе-интернате ниже, чем показатели их сверстников, воспитывающихся в семье ( $p \leq 0,001$ ). Данный факт указывает более выраженную веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя в группе подростков воспитывающихся в семье. Сравнивая распределение показателей дифференцированного самооотношения в двух группах, можно видеть, что почти по всем показателям подростки, воспитывающиеся в семье, превосходят воспитанников детского дома ( $p \leq 0,001$ ). Исключение составляют показатели ожидания положительно-го отношения других и самоинтерес, в данном случае показатели воспитанников выше показателей учащихся общеобразовательной школы ( $p \leq 0,001$ ). Что указывает на более выраженный интерес воспитанников детского дома к собственным мыслям и чувствам. При этом, в двух сравниваемых группах не было обнаружено достоверных различий по показателям ауто-симпатии и самопринятия, что указывает на отсутствие различий в выраженности дружественности-враждебности к собственному "Я". Следует отметить, что полученные результаты согласуются с результатами исследования Рубченко А.К. (2007), так показано, что разный депривационный опыт и его длительность снижают показатели отношения к себе [1].

В результате анализа распределения показателей самооценки, можно видеть, что в целом показатели самооценки воспитанников детского дома ниже показателей подростков, воспитывающихся в семье. Наиболее выраженные различия можно наблюдать по показателям гармоничности и самостоятельности. При этом, обращает на себя внимание, высокая оценка, в группе воспитанников, такого качества, как нравственность - единственный показатель самооценки данной группы подростков, значительно превышающий показатели учащихся образовательной школы. Расположив значения показателей самооценки в порядке убывания их значений можно видеть, что основные различия в самооценки качеств двух групп прослеживаются по качествам нравственность и самостоятельность. Так в группе воспитанников детского дома нравственность занимает первую позицию, в то время как в группе учащихся лишь пятую (из шести возможных). Выраженные различия видны и в расположении самостоятельности, т.к. учащиеся средней школы оценивают данное качество выше всего (первая позиция), в группе воспитанников данное качество занимает лишь четвертую позицию.

С целью изучения уровня сформированности социальной компетентности, были подвержены сравнению полученные данные методики исследования социального интеллекта Гилфорда. По результатам субтеста №1, видно, что для подростков двух рассматриваемых групп свойственен среднестатистический уровень, который указывает на то, что старшие подростки имеют возможность предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. По субтесту №2 для подростков из обеих групп способность понимать невербальный язык общения так



же соответствует среднестатистической норме, т.е. они могут правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям: мимике, позам, жестам. Развитие способностей понимать смысл слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений определяется по субтесту №3. Для группы воспитанников детского дома уровень развития данной способности соответствует среднеслабому уровню, а для группы подростков воспитывающихся в семье характерна средневыборочная норма. Исходя из этого, можно предположить, что подросткам, воспитывающимся в семье, легче найти приемлемый тон общения с разными собеседниками, они имеют больший репертуар ролевого поведения, т.е. имеют больше возможностей для проявления ролевой пластичности. При этом для обеих групп обнаруживается наличие затруднений в понимании динамики межличностных отношений: подростки часто не способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий. Для группы подростков, воспитывающихся в семье, данный показатель соответствует средне слабой выраженности, и как следствие, недостаточно развитая способность понимать и прогнозировать поведение людей. В группе учащихся образовательной школы данная способность выражена несколько выше. Композитная оценка, указывает на общий уровень развития социального интеллекта, как интегрального фактора познания поведения. Анализ данного показателя свидетельствует, что для подростков, воспитывающихся в семье характерен средний уровень выраженности способности к познанию поведения других людей, в то время, как уже отмечалось ранее, в группе подростков, воспитывающихся вне семьи, данный показатель значительно ниже и соответствует среднеслабому уровню. Данный факт указывает на недостаточную сформированность у подростков способности к познанию поведения других людей, вследствие низкой способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных вербальных и невербальных реакциях человека.

Рассматривая распределение показателей характеристик эмоциональности в группе учащихся средней образовательной школы и группе воспитанников школы-интерната, можно отметить сходство характера полученных распределений: высокая выраженность интенсивности эмоциональных проявлений, менее выражена возбудимость и наименьшая выраженность длительности эмоций. Исходя из полученных результатов, обнаружено, что в двух группах подростков доминирующей характеристикой, является интенсивность эмоций, что указывает на глубину переживаемых эмоций, при этом выраженность интенсивности примерно одинакова в двух сравниваемых группах. Данный факт указывает на равную способность к глубокому переживанию эмоций, как подростков воспитывающихся в семье, так и подростков воспитывающихся вне семьи. Другой характерной особенностью является малая длительность эмоций, что свидетельствует о не типичности ригидности эмоциональности для старших подростков. Но при этом длительность эмоциональных переживаний в группе учащихся значительно ниже, чем в группе воспитанников школы интерната ( $p \leq 0,05$ ), что указывает на более выраженную способность учащихся быстро реагировать на смену обстоятельств, свободно выходить из одних эмоциональных состояний и входить в другие. Эмоциональная возбудимость в структуре свойств эмоциональности подростков двух групп занимают срединную позицию, при превышении данных показателей в группе воспитанников школы-интерната ( $p \leq 0,05$ ). Учитывая схожесть характера распределения показателей эмоциональности в двух группах подростков, при наличии существенных различий в выраженности большинства показателей, обращает на себя внимание, более выраженное негативное влияние эмоциональных проявлений на деятельность в группе воспитанников школы-интерната ( $p \leq 0,05$ ).

Рассматривая доминирующие эмоции двух сравниваемых групп так же можно проследить общую закономерность - склонность к переживанию радости преобладает над склонностью

к переживанию печали, гнева и страха, при этом склонность к гневу выражена несколько выше, чем склонность к страху и печали, а склонность к переживанию печали выражена менее всего. В целом данная закономерность согласуется с результатами исследования возрастно-половых особенностей эмоциональности школьников Пономаревой М.С. [2]. Но при этом следует отметить наблюдаемую особенность в распределении показателей выраженности эмоций радости и печали в группе подростков воспитывающихся в школе-интернате. Так если в группе учащихся общеобразовательной школы мы видим значительное преобладание склонности к переживанию радости над склонностью к переживанию гнева, то в группе воспитанников интерната переживание эмоции гнева и радости выражены примерно в равной степени (с небольшим преобладанием последней). При сравнении склонности к переживанию базовых эмоций подростков в двух рассматриваемых группах можно видеть, что показатели переживания положительных эмоций (радость) в группе учащихся средней образовательной школы выше ( $p \leq 0,05$ ), чем в группе воспитанников школы-интерната, в то время как интенсивность переживания стенических эмоций (гнев и страх) у воспитанников интерната несколько выше, чем в группе их сверстников из общеобразовательной школы ( $p \leq 0,05$ ). При этом, подверженность подростков астеническим эмоциям (печаль) примерно одинаково выражена в двух рассматриваемых группах. Представляет интерес распределение частоты доминирования рассматриваемых эмоциональных состояний в двух группах. Так у 67 % подростков воспитывающихся в семье преобладает эмоция радости, в то время как среди воспитанников школы-интерната данная эмоция доминирует лишь у 29%. Наибольшую частоту доминирования, в группе воспитанников интерната, получила эмоция гнева (35%), в свою очередь среди учащихся средней образовательной школы данная эмоция ярко выражена у 27 %. При этом, следует отметить наличие, в группе воспитанников школы-интерната, подростков с равной выраженностью, как эмоции гнева, так и эмоции радости (6%). Обращает на себя внимание достаточно высокий процент воспитанников интерната с преобладанием эмоции страха - 29%, при этом в группе подростков, воспитывающихся в семье, эмоция страха доминирует лишь у 6%. Ссылаясь на данные И. В. Пацявичус следует отметить, что субъекты с преобладанием переживания радости демонстрируют большую уверенность в своих силах по сравнению с субъектами, у которых доминирует эмоция печали, при этом у лиц с преобладающими положительными эмоциями порог "субъективного успеха" ниже, чем у лиц с переживанием негативных эмоций, последние чаще недовольны собой и своими успехами, они предъявляют к себе более высокие требования, поэтому достигаемое часто расценивают как "неуспех", а свои усилия - недостаточными [3].

Анализ распределения средних значений показателей эмоционального интеллекта в группе учащихся средней образовательной школы и воспитанников школы-интерната, не обнаруживает значительных различий по большинству показателей эмоционального интеллекта. При этом исключение составляют показатели внутриличностного эмоционального интеллекта и таких его составляющих как понимания своих эмоций и способности к управлению ими. Так выраженность данных показателей в группе воспитанников школы-интерната выше данных показателей учащихся средней образовательной школы ( $p \leq 0,05$ ). В свете полученных результатов представляют интерес данные других исследований социоэмоциональной сферы воспитанников интерната [4; 5; 6]. Так в большинстве исследований полученные данные свидетельствуют о меньшей точности в опознании эмоциональных состояний, в понимании и объяснении причин их возникновения, узком объеме значений экспрессивных признаков воспитанников интерната. Таким образом, соотнеся результаты, полученные в ходе нашего исследования, и результаты других исследований, можно констатировать, что при наличии качественно своеобразных особенностей, характеризующих эмоциональное взаимодействие данной категории подрост-

тков, собственная оценка способности к распознаванию своих и чужих эмоций практически не отличается, а в отдельных случаях выше оценки данных способностей подростков, воспитывающихся в семье. Возможно, данный факт обусловлен современной ситуацией развития подростков, когда при сохранении значимости общения со сверстниками, межличностное взаимодействие осуществляется, как правило, посредством современных информационных технологий, что исключает возможность непосредственно наблюдать за эмоциональными проявлениями собеседника. В то время как воспитанники детского дома, как правило, лишены подобной возможности и в силу специфики воспитательного учреждения находятся в постоянных множественных социальных контактах.

Заключая анализ результатов исследования характеристик социоэмоционального развития старших подростков, лишенных родительского попечительства, можно сделать выводы о том, что

для воспитанников интерната наиболее типичны противоречивость в межличностных отношениях; низкий уровень самооценки и самооценки; среднеслабый уровень выраженности способности к познанию поведения других людей; преобладание стенических эмоций (гнев, страх) в общем эмоциональном фоне, при высокой эмоциональной возбудимости, длительности переживания эмоций и негативного влияния эмоциональных проявлений на деятельность; высокая оценка способности понимать свои эмоции и способности к управлению данными эмоциями).

Полученные в ходе нашего исследования результаты и сформулированные на их основе выводы определяют направление дальнейших исследований, в частности, особый интерес представляет разработка программы формирования социоэмоциональной культуры старших подростков, воспитывающихся вне семьи.

#### Библиографический список

1. Рубченко, А.К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации: автореф. ...канд. психол. наук. - Москва, 2007.
2. Пономарева, М.С. Возрастно-половые особенности эмоциональности школьников 9-17 лет и ее восприятие учителями: автореф. ...канд. психол. наук. - Санкт-Петербург, 2005.
3. Пацявичус, И.В. Эмоциональность и самооценка организации деятельности // Вопросы психологии. - 1985. - № 4.
4. Маликов, Л.В. Эмоциональное развитие подростков, воспитывающихся вне семьи: Монография. - Оренбург: Издательство ОГПУ, 2000.
5. Неволина, В.В. Психологические условия развития способности к эмоциональному взаимодействию младших школьников, воспитывающихся вне семьи: автореф. ...канд. психол. наук. - Самара, 2008.
6. Пашина, Е.П., Рязанова, А.Х. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е.П. Пашина, А.Х. Рязанова // Психологический журнал. - 1993. - № 1.

Статья поступила в редакцию 23.08.10

УДК 681.3.067

**А.Б. Архипова**, асп. АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул; **В.М. Белов**, проф. АлтГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул,  
E-mail: arhipova\_ab@mail.ru

## ЭНТРОПИЙНЫЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ЭКСПЕРТОВ ПРИ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

В работе приведены основные подходы оценки качества педагогической деятельности. Рассмотрен подход с использованием нечеткой логики на базе экспертных оценок.

**Ключевые слова:** подготовка специалистов, выбор экспертов, энтропийный подход.

Одним из ведущих противоречий в современном образовании является необходимость обеспечения соответствия качества профессионального образования меняющимся потребностям личности, общества, рынка труда и недостаточная теоретическая и методическая разработанность аппарата диагностики развития вузов, в том числе и оценки качества деятельности преподавателей высшей школы. Данное противоречие позволило сформулировать проблему исследования, которая заключается в разработке системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава (далее - ППС) в вузе при подготовке специалистов в области информационной безопасности (далее - ИБ).

Выделяют следующие подходы оценки качества деятельности ППС:

- учет мнения студентов о качестве преподавания [1];
- учет результатов обучения студентов [2; 3];
- рейтинговая система [4-6];
- деятельность ППС как компонент при оценке качества работы учебного подразделения (кафедры, факультета и т.д.) [7].

Однако, на наш взгляд, рассматриваемые подходы не являются достаточно объективными и не дают надежных оценок и показателей педагогического труда в силу их количественного и формального характера. Наиболее предпочтителен подход, использующий в своей основе нечеткую логику на базе экспертных оценок. Таким образом, возникает проблема выбора экспертов в области информационной безопасности, т.е. выбора из

некоторого множества специалистов (кандидатов в эксперты) лиц, наиболее компетентных в области информационной безопасности, педагогики и психологии, и составления из них экспертных групп.

В [8-11] описывают два подхода к выбору экспертов при оценке качества деятельности ППС:

1. Априорный - заключается в оценке компетентности до начала экспертизы и направлен на выбор экспертов и формирование экспертных групп.

2. Апостериорный - направлен на определение компетентности по результатам экспертизы и нацелен на учет компетентности при обработке данных опроса и на отбор экспертов для будущих экспертиз.

В рамках данных подходов существуют различные методы оценки компетентности. На наш взгляд, интерес представляют методы номинальной классификации, в частности метод построения классов, основанный на энтропии, в связи с его ориентацией на качественные характеристики экспертов. Результатом классификации является упорядоченный набор классов, каждый из которых описывают как можно большим числом дедуктивных высказываний, наилучшим образом отражающих характеристики индивидов данного класса.

Несмотря на наличие работ в ряде областей, например [12; 13], методы классификации, основанные на энтропии для выбора экспертов при оценке качества ППС в области информационной безопасности, в литературе отмечены не были. В большин-

стве случаев на начальном этапе выбор экспертов проводился на основе объективной оценки и самооценки эксперта.

Поэтому на сегодняшний день актуально адаптировать существующий энтропийный подход к задаче выбора экспертов при оценке качества деятельности ППС в области информационной безопасности.

Алгоритм выбора экспертов, основанный на энтропийном подходе [9], состоит в построении однородных классов с типичными последовательностями значений по минимальному числу тестов. Входными данными являются ответы кандидатов в эксперты на вопросы тестов. На выходе всех кандидатов разбивают на классы, определенные на основе тестов с максимальной различающей способностью.

В качестве эксперимента авторами были составлены следующие тесты ( $T_i$ ) для опроса 30 кандидатов:

- 1) уровень образования: высшее и ученая степень (+), высшее (-);
- 2) наличие научных работ в области ИБ: есть(+), нет (-);
- 3) стаж работы в области ИБ: 5 лет и более (+), менее 5 лет (-);
- 4) возраст: 30-60 (+), 22-29 (-);
- 5) занимаемая должность: руководящий состав (+), среднее звено (-);
- 6) частота участия в конференциях, семинарах по ИБ: часто (+), редко или никогда (-);

7) частота участия в других экспертизах: часто(+), редко или никогда (-);

8) специализацию в ИБ: техническая направленность (+), организационно-правовая направленность (-);

9) педагогическое образование: есть (+), нет (-);

10) наличие научных работ в области педагогики: есть (+), нет (-).

Результаты тестирования сведены в таблицу 1.

Обозначим число положительных ответов через  $n_i(+)$ , отрицательных -  $n_i(-)$ , число кандидатов -  $n$ , представляющее собой сумму  $n_i(+)$  и  $n_i(-)$ .

Этап отбора наиболее информативных тестов реализуют посредством выполнения последовательных шагов путем вычисления энтропии каждого теста, общей и условной энтропии, коэффициента влияния.

Энтропия каждого теста ( $H_i$ ) представляет выражение следующего вида:

$$H_i = \frac{1}{n} [n \log_2 n - n_i(+) \log_2 n_i(+) - n_i(-) \log_2 n_i(-)], \quad i=1, \dots, m, \quad (1)$$

где  $m$  - количество тестов.

Причем выбор основания логарифма обусловлен дихотомическими ответами (+, -) на тесты.

Взаимное влияние тестов  $T_i$  и  $T_j$  определяют путем построения двумерной номинальной переменной. Ее вид представлен в таблице 2.

Полученные результаты позволяют вычислить общую энтропию ( $H_{ij}$ ):

$$H_{ij} = \frac{1}{n} [n \log_2 n - n(++) \log_2 n(++) - n(+-) \log_2 n(+-) - n(-+) \log_2 n(-+) - n(--) \log_2 n(--) ] \quad (2)$$

Причем  $H_{ij}$  принимает значения на интервале (0,2). Минимальное значение  $H_{ij}$  достигает при отсутствии дисперсии, а максимальное - в случае равенства всех  $n_{ij} n/4$ .

Следующий шаг реализации алгоритма - это вычисление условной энтропии  $h_{ij}$ .

$$h_{ij} = H_i + H_j - H_{ij}. \quad (3)$$

Показателем информативности тестов считают величину  $I_i$ , представляющую собой:

$$I_i = \frac{\sum_{j \neq i} h_{ij}}{\sum_{j \neq i} H_{ij}}. \quad (4)$$

Тест, имеющий максимальное значение  $I_i$ , является наиболее информативным по отношению к остальным и позволяет разбить множество индивидов на два класса: класс лиц, дающих на выбранный вопрос ответ (+), и класс лиц, отвечающий на данный вопрос (-).

Таким образом, этап выявления наиболее информативных тестов можно считать реализованным.

Далее следует этап проверки классов на однородность.

Обозначим через  $r_j(k)$ ,  $j=1, \dots, m$  число наиболее частых ответов на вопрос  $T_j$  в  $k$ -ом классе. Тогда вероятность ошибочной классификации для каждого теста  $n$  кандидатов оценивают следующим образом:

$$p_j = \frac{n - \sum_k r_j(k)}{n}.$$

Средняя вероятность ошибочной классификации по всему набору тестов имеет вид:

$$p = \frac{\sum_j p_j}{m} = \frac{nm - \sum_j \sum_k r_j(k)}{nm}. \quad (5)$$

В результате однородность класса, определенную по формуле  $1 - p$ , сравнивают с некоторым произвольно выбранным уровнем однородности. В случае неоднородности классов процесс продолжают циклически с переходом на  $(m+1)$  тест.

В общем виде [9] при рассмотрении комбинации из  $s$  тестов для вычисления уровня однородности используют следующие формулы:

$$h_{(i_1, \dots, i_s)g} = H_{i_1, \dots, i_s} + H_g - H_{i_1, \dots, i_s g};$$

$$I_{i_1, \dots, i_s} = \frac{\sum_{g \neq i_1, \dots, i_s} h_{(i_1, \dots, i_s)g}}{\sum_{g \neq i_1, \dots, i_s} H_{(i_1, \dots, i_s)g}}.$$

Таблица 1

Матрица ответов 30 кандидатов на 10 вопросов

$T_i$ № кандидата	$T_1$	$T_2$	$T_3$	$T_4$	$T_5$	$T_6$	$T_7$	$T_8$	$T_9$	$T_{10}$
1	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+
2	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
3	-	+	-	-	+	-	+	-	+	+
4	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
5	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
6	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+
7	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+
8	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
9	-	-	-	-	+	-	+	-	+	-
10	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-
11	-	+	-	-	-	-	-	-	+	+
12	-	-	-	-	+	-	+	+	+	-
13	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+
14	-	+	-	-	-	-	+	+	-	-
15	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+
16	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-
17	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
18	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
19	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
20	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+
21	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+
22	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+
23	-	+	-	+	+	+	-	-	+	-
24	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+
25	-	-	-	+	-	+	-	-	+	-
26	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-
27	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-
28	+	-	-	+	+	+	+	-	+	-
29	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-
30	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-

По формуле (1) рассчитаем  $H_i$ .

$H_1 = 0,918295$ ;  $H_2 = 0,996791$ ;  $H_3 = 0,783776$ ;  $H_4 = 0,970951$ ;  $H_5 = 1$ ;  $H_6 = 0,948078$ ;  $H_7 = 0,996791$ ;  $H_8 = 0,970951$ ;  $H_9 = 0,783776$ ;  $H_{10} = 1$ .

Далее рассчитаем  $H_{ij}$  в соответствии с формулой (2).

$H_{12} = 1,834771$ ;  $H_{13} = 1,432872$ ;  $H_{14} = 1,752911$ ;  $H_{15} = 1,903792$ ;  $H_{16} = 1,782798$ ;  $H_{17} = 1,873909$ ;  $H_{18} = 1,829473$ ;  $H_{19} = 1,662154$ ;  $H_{110} = 1,903795$ ;  $H_{23} = 1,636452$ ;  $H_{24} = 1,941345$ ;  $H_{25} = 1,983871$ ;  $H_{26} = 1,934451$ ;  $H_{27} = 1,989898$ ;  $H_{28} = 1,889246$ ;  $H_{29} = 1,889246$ ;  $H_{210} = 1,877468$ ;  $H_{34} = 1,664853$ ;  $H_{35} = 1,779284$ ;  $H_{36} = 1,693344$ ;  $H_{37} = 1,779284$ ;  $H_{38} = 1,556676$ ;  $H_{39} = 1,463458$ ;  $H_{310} = 1,662154$ ;  $H_{45} = 1,957543$ ;  $H_{46} = 1,416685$ ;  $H_{47} = 1,941345$ ;  $H_{48} = 1,932914$ ;  $H_{49} = 1,742402$ ;  $H_{410} = 1,970952$ ;  $H_{56} = 1,9446238$ ;  $H_{57} = 1,8774682$ ;  $H_{58} = 1,9575437$ ;  $H_{59} = 1,7424026$ ;  $H_{510} = 1,970951$ ;  $H_{67} = 1,934451$ ;  $H_{68} = 1,916716$ ;  $H_{69} = 1,728282$ ;  $H_{610} = 1,944623$ ;  $H_{78} = 1,962898$ ;  $H_{79} = 1,750792$ ;  $H_{710} = 1,996792$ ;  $H_{89} = 1,687454$ ;  $H_{810} = 1,846439$ ;  $H_{910} = 1,662154$ .

На основании значений  $H_j$  и  $H_{ij}$  рассчитаем  $h_{ij}$  в соответствии с формулой (3).

$h_{12} = 0,080316$ ;  $h_{13} = 0,269195$ ;  $h_{14} = 0,136334$ ;  $h_{15} = 0,014501$ ;  $h_{16} = 0,083575$ ;  $h_{17} = 0,041178$ ;  $h_{18} = 0,059773$ ;  $h_{19} = 0,039917$ ;  $h_{110} = 0,014501$ ;  $h_{23} = 0,144115$ ;  $h_{24} = 0,026396$ ;  $h_{25} = 0,012921$ ;  $h_{26} = 0,010418$ ;  $h_{27} = 0,003685$ ;  $h_{28} = 0,078495$ ;  $h_{29} = 0,001284$ ;  $h_{210} = 0,119323$ ;  $h_{34} = 0,089874$ ;  $h_{35} = 0,004492$ ;  $h_{36} = 0,038511$ ;  $h_{37} = 0,001284$ ;  $h_{38} = 0,198051$ ;  $h_{39} = 0,104095$ ;  $h_{310} = 0,121622$ ;  $h_{45} = 0,0134068$ ;  $h_{46} = 0,5023432$ ;  $h_{47} = 0,0263968$ ;  $h_{48} = 0,0089866$ ;  $h_{49} = 0,0123248$ ;  $h_{410} = 0,000111$ ;  $h_{56} = 0,003455$ ;  $h_{57} = 0,119323$ ;  $h_{58} = 0,013406$ ;  $h_{59} = 0,041374$ ;  $h_{510} = 0,029049$ ;  $h_{67} = 0,010418$ ;  $h_{68} = 0,002312$ ;  $h_{69} = 0,003572$ ;  $h_{610} = 0,003458$ ;  $h_{78} = 0,004844$ ;  $h_{79} = 0,029775$ ;  $h_{710} = 0$ ;  $h_{89} = 0,067272$ ;  $h_{810} = 0,124511$ ;  $h_{910} = 0,121622$ .

По формуле (4) рассчитаем показатель  $I_i$ :

$I_1 = 0,046273$ ;  $I_2 = 0,028277$ ;  $I_3 = 0,066213$ ;  $I_4 = 0,0500011$ ;  $I_5 = 0,0147176$ ;  $I_6 = 0,0403818$ ;  $I_7 = 0,0138486$ ;  $I_8 = 0,0336354$ ;  $I_9 = 0,0276796$ ;  $I_{10} = 0,031723$ .

Из анализа рассчитанных значений показателя следует, что наибольшее информационное содержание имеет тест  $T_3$ , который отражает стаж работы кандидата в облас-

Таблица 2

Двумерная номинальная переменная

Ответы на $T_i$	Ответы на $T_j$		Маргинальное распределение $T_i$
	+	-	
+	$n_{ij}(++)$	$n_{ij}(+-)$	$n_i(+)$
-	$n_{ij}(-+)$	$n_{ij}(--)$	$n_i(-)$
Маргинальное распределение $T_j$	$n_j(+)$	$n_j(-)$	$n$

Таблица 3

Наиболее частые ответы на вопрос  $T_j$  в k-ом классе

Классы $k$	$T_1$	$T_2$	$T_3$	$T_4$	$T_5$	$T_6$	$T_7$	$T_8$	$T_9$	$T_{10}$	$\sum_j r_j(k)$
1 (-)	13	16	7	19	16	21	14	10	16	15	
2 (+)	6	6	23	6	4	4	6	5	5	5	
$\sum_k r_j(k)$	19	22	30	25	20	25	18	15	21	20	215

Процедура классификации подходит к концу, как только достигнут желаемый уровень однородности.

Приведем расчет цикла выявления наиболее информативных тестов по данным таблицы 1.

Выберем, например, уровень однородности 0,85%.

ти ИБ. На основании этого теста можно построить два класса: в один войдут лица со стажем работы 5 лет и более, а в другой - со стажем работы менее 5 лет. Учитывая наиболее частые ответы, получим таблицу 3, в которой указаны значения  $r_j(k)$ .

По формуле (5) рассчитаем среднюю вероятность ошибочной классификации  $p$ :

$$p = (300-215)/300=0,283.$$

Получили однородность классов - 0,717. Так как был выбран уровень однородности 85%, то есть вероятность ошибки 0,15, то эти классы нельзя считать однородными. Поэтому процесс выявления набора из наиболее информативных тестов необходимо продолжить.

В результате расчета четырех циклов получен набор наиболее информативных тестов -  $T_6, T_7, T_{10}, T_3$ , и, соответственно, 16 классов, имеющих однородность 0,86. Например:

1. Лица, имеющие техническую специализацию в области ИБ, со стажем работы 5 лет и более, с высоким уровнем компетентности в области ИБ, часто принимающие участие в конференциях и семинарах по ИБ, имеющие педагогическое образование.

2. Лица, имеющие техническую специализацию в области ИБ, со стажем работы 5 лет и более, с высоким уровнем компетентности в области ИБ, редко принимающие участие в конференциях и семинарах по ИБ, имеющие педагогическое образование.

Таким образом, в статье рассмотрен энтропийный подход к выбору экспертов в области информационной безопасности. Он позволяет выбирать из некоторого множества специалистов лиц, наиболее компетентных в данной области. Именно такие специалисты способны дать объективную оценку качества педагогической деятельности в области информационной безопасности.

## Библиографический список

1. Прудникова, М.М. Один из аспектов социологического мониторинга качества образования в университете // Управление качеством образования, продукции и окружающей среды: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции 25-26 сентября 2008 года / под ред. А.Г. Овчаренко; Алт. гос. техн. ун-т, БТИ. - Бийск: Изд-во Алт. гос. техн. ун-та, 2008.
2. Пантеев, В. Критерии оценки труда преподавателя / В. Пантеев, В. Пантелеев // AlmaMater. - 1991. - №2.
3. Соловьев, В. В поисках эффективности преподавательского труда / В. Соловьев [и др.] // Высшее образование в России. - 1997. - №1.
4. Кругликов, В. Рейтинговая система диагностики учебного процесса в вузе // Высшее образование в России. - 1996. - № 2.
5. Мищенко, С. В. К вопросу о введении рейтинговой системы оценки качества работы преподавателей университета // Управление качеством образования, продукции и окружающей среды: Материалы третьей межрегиональной научно-практической конференции 29-30 июля 2005 г. - Алт. гос. тех. ун-т, БТИ. - Бийск: Изд-во Алт. гос. тех. ун-та, 2005.
6. Тихонов, Н.А. Оценка работы преподавателей как составная часть управления качеством обучения в вузе // Качество образования: проблемы, опыт, находки: Материалы Региональной научно-методич. конференции / под общ. ред. А.Ю. Тимофеева. - Сыктывкар: Изд-во Сыктывкарского университета, 2003.
7. Федоров, В.А. Оценка качества педагогической деятельности в вузе: проблемы измерения / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова, Л.Н. Мазаева // Материалы XI Симпозиума "Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика" / под науч. ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
8. Бешелев, С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич - М.: Наука, 1980.
9. Мёллер, Ф. Роль энтропии в номинальной классификации // Математика социологии. Моделирование и обработка информации / под ред. А. Аганбегяна, Х. Блейлока, Ф. Бородкина, Р. Будона, В. Капекки. - М.: Мир, 1977.
10. Панкова, Л.А. Организация экспертизы и анализ экспертной информации / Л.А. Панкова, А.М. Петровский, М.В. Шнейдерман. - М.: Наука, 1984.
11. Шибанов, Г.П. Информационные технологии // Порядок формирования экспертных групп и проведения коллективной экспертизы. - 2003 - №12.
12. Болотов, В.А. Система оценки качества образования: учебное пособие / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. - М.: Университетская книга; Логос, 2007.
13. Васильева, Е.Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе / Е.Ю. Васильева, О.А. Граничина, С.Ю. Трапичин. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

Статья поступила в редакцию 23.08.10

УДК 371.3

Т.А. Обухова, асп. РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: tata220685@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ

В статье дается анализ понятий "культура безопасности", "культура безопасности жизнедеятельности", "культура личной безопасности" и "культура безопасного поведения". Предлагается разработка урока для учащихся 5-х классов в школьном курсе ОБЖ с использованием метода анализа конкретных ситуаций.

**Ключевые слова:** культура безопасности, культура безопасности жизнедеятельности, культура личной безопасности, культура безопасного поведения.

Несмотря на осуществление в последние годы широкого спектра законодательных, нормативных, правовых, организационных, инженерно-технических и других мероприятий в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, устойчивой тенденции к уменьшению размеров людских потерь и материального ущерба от аварий, катастроф, стихийных бедствий, различных опасных ситуаций в быту, социальной сфере и на производстве не наблюдается [1]. Необходимо эффективное управление безопасностью человека, которое не должно сводиться только к формированию у людей совокупности знаний и умений. Нужно создавать новую парадигму образования, развивать систему ценностей и мировоззрение, позволяющее ориентироваться в самой разнообразной обстановке, анализировать опасные объекты и явления, оценивать риски, формировать безопасное поведение. Одним из путей достижения этого является воспитание соответствующей культуры.

Необходимо отметить, что на современном этапе не только отсутствует строгое и научное понятие такой культуры, но и наблюдаются разночтения в терминологии. Так, например, в публикациях зарубежных авторов используются термины "security culture" (безопасности культура) [2], "culture for survival" (культура выживания) [3] и "culture of security" (культура безопасности) [4]. Отечественные ученые применяют понятия "культура безопасности" (В.В. Сапронов), "культура безопасности жизнедеятельности" (Ю. Репин и Г. Чеурин) и "культура личной безопасности" (А. В. Генералов).

На основе анализа данных дефиниций, мы выявили, что существуют разнообразные варианты использования и определения понятий "культура безопасности", "культура безопасности жизнедеятельности" и "культура личной безопасности". Данные представлены в таблице.

По нашему мнению, в данном содержательном аспекте недостаточное внимание уделено процессу формирования безопасного поведения, в связи с этим целесообразно ввести термин "культура безопасного поведения". Под культурой безопасного поведения (далее КБП) мы понимаем часть личностной культуры, которая включает ценностное отношение к безопасности, а также систему знаний и умений безопасной реализации деятельности.

Объектом формирования КБП выступают школьники, как социально уязвимая группа населения. В связи с этим в педагогическом процессе реализуется стратегическая задача - подготовка школьников к самосовершенствованию безопасной жизнедеятельности на основе присвоения КБП. Данная задача включает в себя формирование:

1. ценностного отношения к своей безопасности, безопасности других и окружающей природной среде;
2. системы знаний в области безопасности жизнедеятельности;
3. системы умений готовности к безопасности жизнедеятельности.

Соответственно, КБП состоит из трех компонентов: аксиологического, когнитивного и деятельностного.

Решение названных задач особенно актуально для младших школьников, т.к. этот возрастной период характеризуется потребностью к постижению новых знаний и умений, присвоением системы социальных ожиданий в отношении поведения и ценностных ориентаций.

инициативно включаются в работу, что способствует проявлению активности их мышления, действий, речи и эмоционально-личностного восприятия информации. Обучаемые стремятся не только запомнить, воспроизвести знания, но и постичь смысл изучаемого, установить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях, к самостоятельной выработке решений и совокупности действий.

Таблица 1

Авторы	Понятие	Содержание понятия
В.Н. Кузнецов [5]	культура безопасности	процесс сохранения и развития целей, идеалов, ценностей, норм и традиций
В.Н. Мошкин [6]	культура безопасности	знания о безопасной жизнедеятельности, опыт безопасной жизнедеятельности по образцу, творческое решение проблем безопасности, ценности и смыслы безопасности жизнедеятельности
А. Якупов [7]		овладение специальными знаниями, умениями, навыками, методами и способами морально-психологической подготовки
В.В. Филанковский [8]		ценностные установки на личную и коллективную безопасность, ответственность за моральные и профессиональные действия, нормативность поведения
Ю. Репин, Г. Чеурин [9]	культура безопасности жизнедеятельности	безопасный» стиль мышления и тип поведения
Л.Н. Горина [10]		деятельность человека, представленная в системе социальных норм, убеждений и ценностей
В.Я. Сюньков [11]		систему социальных норм, взглядов, убеждений и ценностей
В.В. Сапронов [12]		готовность к решению любых теоретических и практических задач в жизни
А.В. Генералов [13]	культура личной безопасности	философия выживания личности, состояние защищенности жизни и здоровья человека, его целей, потребностей и интересов от вредных воздействий

Формирование КБП осуществляется в рамках урока по основам безопасности жизнедеятельности. Мы полагаем, что одним из условий, направленных на достижение этого результата является использование на уроках ОБЖ, наряду с наглядными средствами обучения, метод анализа конкретных ситуаций.

Применение на уроках ОБЖ метода анализа конкретных ситуаций, предполагает ряд требований:

- учебные ситуации должны соответствовать конкретной теме урока, его целям и задачам;
- информация, содержащаяся в заданиях, должна соответствовать возрастным особенностям учащихся, их уровню знаний;
- ситуации и пути их решения должны быть реальными.

Метод анализа конкретных ситуаций обладает высоким эффектом при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической деятельности. На таких уроках школьники максимально

В ходе исследования нами разработаны и предложены различные виды заданий с использованием метода анализа конкретных ситуаций на уроках ОБЖ в 5-ом классе в разделе "Безопасность и защита человека в опасных и чрезвычайных ситуациях". В частности, при изучении темы "Опасные ситуации в доме (квартире)", необходимо познакомить учащихся с возможными аварийными и опасными ситуациями в доме (квартире), их источниками и причинами. При проведении урока мы разбиваем класс на команды, которые выполняют следующее задание: просматривают отрывок из мультфильма "Кот Леопольд", после чего выделяют опасные ситуации, их источники и причину, которые произошли или могли произойти. Далее учащимся предлагается проанализировать опасные ситуации в своем доме (квартире): выявить основные ошибки и составить алгоритм поведения в них. Каждая команда получает карточки с описанием конкретных ситуаций. Например: "Представьте, вы дома один (одна). Вам нужно погладить вещи. Поставив гладильную доску, включили в розетку утюг. Но в прихожей зазвонил телефон. Во время разговора по телефону, вы почувствовали запах гари. Вбежав в комнату, увидели, что утюг дымится, а розетка, в которую он был включен, трещит" или "Представьте, вы приехали на летние каникулы к бабушке. Бабушка попросила вас присмотреть за супом, который готовился на плите, и ушла в магазин. В это время друзья позвали

вас гулять. Вернувшись домой, вы увидели, что конфорка погасла и почувствовали запах газа". После выполнения задания, капитан команды (или участник команды) зачитывает всему классу задачу и предлагает ее решение. Учитель вместе с другими командами обсуждает результаты работы, выделяет наиболее оптимальное решение проблемы, ставит уточняющие вопросы, анализирует, дополняет и дает окончательную оценку проделанной работе.

По нашему мнению, получаемые школьниками знания и приобретаемые умения при решении конкретных ситуаций на уроках ОБЖ будут более глубокими и осознанными, с точки зрения необходимости и применимости в повседневной жизни. Способность объяснить свой выбор модели поведения учащимися и понимание ответственности за него позволит эффективнее выстраивать поведение, накапливая социальный опыт, что способствует "запуску" процесса становления и присвоения ценностных ориентаций и формированию культуры безопасного поведения.

#### Библиографический список

- Дурнев, Р.А. Формирование основ культуры безопасности жизнедеятельности учащихся 5-11 кл.: метод. пособие / Р.А. Дурнев, А.Т. Смирнов. - М.: Дрофа, 2008.
- Security Culture [Electronic resource]. - Режим доступа: <http://mlcastle.net/raisethefist/security.html>, свободный. - Загл. с экрана. - Яз. англ.
- A Basis for Morality [Electronic resource]. - Режим доступа: <http://www.onelife.com/ethics/brule.html>, свободный. - Загл. с экрана. - Яз. англ.
- Developing a culture of security [Electronic resource]. [2003] - Режим доступа: <http://strategy.co.za/regular.asp?pk1RegularID=1391&pk1IssueID=245>, свободный. - Загл. с экрана. - Яз. англ.
- Кузнецов, В.Н. Культура безопасности: Социологическое исследование. - (Серия "За Нашу и Вашу безопасность". - Приложение к журналу "Безопасность Евразии"). - М.: Наука, 2001.
- Мошкин, В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников: автореф. дис.... д-ра пед. наук. - Барнаул, 2004.
- Якупов, А. Что такое культура безопасности? ОБЖ // ОБЖ. - 2006. - №11.
- Филанковский, В.В. Культура безопасности личности школьника // Северо-Кавказский государственный технический университет. - 2010. - 15 апреля [Э/р]. URL: <http://science.ncstu.ru/conf/past/2010/zchs>

9. Немкова, И.Н. Культура безопасности жизнедеятельности студентов: учеб. пособие / И.Н. Немкова, Л.Н. Макарова. - Тамбов, Новосибирск: Центр-Пресс, 2007.
10. Горина, Л.Н. Культура безопасности жизнедеятельности: методологический и технологический аспекты: монография / под науч. ред. Ю.К. Черновой. - Тольятти: Изд-во ТГУ, 2001.
11. Организация и методика преподавания в образовательной области "Безопасность жизнедеятельности" (курсы ОБЖ и БЖД): учебно-методические материалы и рекомендации / В.Я. Сюньков [и др.]; под ред. Сюнькова В.Я. - Москва: МИОО: Московские учебники, 2008.
12. Сапронов, В.В. О личности безопасного типа и компетентности в области ОБЖ // "ОБЖ". - 2002. - №3.
13. Немкова, И.Н. Культура безопасности жизнедеятельности студентов: учеб. пособие / И.Н. Немкова, Л.Н. Макарова. - Тамбов, Новосибирск: Центр-Пресс, 2007.

Статья поступила в редакцию 06.09.10

УДК 371. 01

*Е.П. Позднякова, асп/ ГОУ ВПО "ЧГПУ", г. Челябинск, E-mail: kate-085@yandex.ru*

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье представлены модель развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий, раскрывающая содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные аспекты обеспечения данного процесса, а также педагогические условия ее успешной реализации.

**Ключевые слова:** модель, педагогические условия, метапредметные компетенции, развитие, младший школьный возраст.

Модернизация школьного образования на современном этапе, обусловленная переходом общества на инновационный путь развития, предполагает пересмотр целей обучения и способов их реализации. Сегодня начальная школа должна быть ориентирована на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. В свою очередь, новые социальные запросы выдвигают на первый план следующую задачу: подготовить выпускников начальной школы к решению различных организационных, познавательных и коммуникативных проблем [1]. В связи с этим особое внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС) уделено метапредметным результатам, которые дополняют "портрет современного выпускника начальной школы" такими важными составляющими, как способность организовать свою познавательную деятельность, умение согласованно выполнять совместную работу, умения планировать, прогнозировать и т.д. Перечисленные характеристики входят в состав метапредметных компетенций младшего школьника (регулятивной, познавательной, коммуникативной) и расширяют метапредметные результаты освоения основной образовательной программы.

Вышесказанное обуславливает необходимость изменения стратегии обучения в начальной школе за счет "использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа" [2], основанных на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех участников образовательного процесса [3]. В полной мере указанными характеристиками обладают интерактивные технологии, потенциал которых может быть использован для развития метапредметных компетенций у младших школьников. Следовательно, возникла необходимость проектирования модели развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий.

В основу проектирования данной модели была положена теоретико-методологическая стратегия исследования, учитывающая положения компетентностного, субъектно-деятельностного и системного подходов. Выбранная стратегия позволила нам подчеркнуть целостность и структурированность исследуемого процесса, его этапно-ориентированный характер, оптимальную направленность на достижение ожидаемого результата - повышение уровня развития метапредметных компетенций у младших школьников.

Описываемая модель раскрывает содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные аспекты обеспечения развития метапредметных компетенций у млад-

ших школьников средствами интерактивных технологий и представляет собой системное образование, состоящее из целевого, содержательного, организационного и диагностико-результативного компонентов.

*Целевой компонент* представляет собой систему целей и задач развития метапредметных компетенций у младших школьников. Основная цель - повышение уровня развития регулятивной, познавательной и коммуникативной компетенций у младших школьников за счет реализации педагогического потенциала интерактивных технологий в образовательном процессе начальной школы - определяет стратегический замысел моделируемого процесса и раскрывается через систему промежуточных целей и задач.

*Содержательный компонент* несет в себе предметно-смысловое наполнение и представлен метапредметными компетенциями младших школьников. В нашем исследовании под метапредметными компетенциями младшего школьника понимается система обобщенных способов действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных), обеспечивающая младшим школьникам продуктивное выполнение различных видов деятельности. Таким образом, выделяют регулятивную, познавательную и коммуникативную компетенции. Компонентный состав каждой компетенции определяют соответствующие универсальные учебные действия. В основу данной работы положена классификация универсальных учебных действий, предложенная разработчиками Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Согласно п. 9. ФГОС целостная система универсальных учебных действий представляет собой: 1) регулятивные учебные действия - целеполагание, планирование, коррекционные и контрольно-оценочные действия, волевая саморегуляция; 2) познавательные учебные действия - исследование, поиск и отбор необходимой информации, ее структурирование, моделирование изучаемого содержания, логические действия и операции, действия общего приема решения задач; 3) коммуникативные учебные действия - умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, правильно выражать свои мысли в речи, уважать в общении и сотрудничестве партнера и самого себя [2].

*Организационный компонент* отражает многообразие целесообразных форм (индивидуальной, групповой, работы в парах, тройках, четверках и пятёрках), методов (исследовательских, тренинговых, игровых, креативных) и средств, (материальных и идеальных) нацеленных на повышение уровня развития мета-

предметных компетенций у младших школьников за счет реализации педагогического потенциала интерактивных технологий.

*Диагностико-результативный компонент* определяется целью, содержанием и организационными особенностями процесса развития метапредметных компетенций у младших школьников и отражает успешность реализации спроектированной модели. Данный компонент представлен ожидаемыми результатами, выраженными критериями (регулятивным, познавательным и коммуникативным), показателями (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция; общеучебные универсальные действия, логические универсальные действия, постановка и решение проблем; управление поведением партнера, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации) и уровнями (высоким, средним, низким) развития метапредметных компетенций младших школьников. Идеальным результатом реализации модели является достижение младшими школьниками высокого уровня развития метапредметных компетенций.

Спроектированная нами модель характеризуется: 1) целостностью, так как представлена взаимосвязанными между собой компонентами, которые несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат - повышение уровня развития метапредметных компетенций у младших школьников; 2) открытостью, поскольку встроена в контекст системы начального образования, имеет множество связей и отношений с окружающей социальной и образовательной средой, которые обеспечивают ее непосредственное развитие и функционирование.

Особенностью спроектированной модели является ее нацеленность на повышение уровня развития регулятивных, познавательных и коммуникативных компетенций у младших школьников за счет реализации потенциала интерактивных технологий в образовательном процессе в начальной школе.

Нами за основу была выбрана позиция, в соответствии с которой любая педагогическая система (модель) может быть успешно реализована при наличии определенных условий (Ю.К. Бабанский, Г.И. Вергелес, Ю.П. Соколов, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). На этом основании педагогические условия рассматриваются нами как ряд мер образовательного процесса, обеспечивающих повышение педагогического потенциала интерактивных технологий обучения, направленных на развитие метапредметных компетенций у младших школьников.

При выделении педагогических условий учитывались: требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, сущность и содержание процесса развития метапредметных компетенций младших школьников, возрастные особенности детей младшего школьного возраста, а также особенности интерактивных технологий. В результате нами были выделены следующие педагогические условия: а) создание благоприятного эмоционально-психологического климата; б) вовлечение младших школьников в совместное решение предметно-познавательных, предметно-коммуникативных и предметно-рефлексивных задач; в) изменение организации учебного пространства классного кабинета.

Первое педагогическое условие основывается на положении о том, что благоприятный эмоционально-психологический климат способствует формированию открытости, заинтересованности младших школьников предметно-практической деятельностью, что, в свою очередь, обуславливает возможность активного

взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Данное взаимодействие характеризуется эмоциональным и интеллектуальным сопереживанием, сомышлением и содействием.

Реализация второго педагогического условия предполагает совместное решение задач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис) в условиях учебного сотрудничества. Решение указанных задач обеспечить последовательное развитие заданных свойств регулятивной, познавательной и коммуникативной компетенциям. Первые ? непосредственно связаны с поиском решения предложенной группе задачи, вторые - с организацией общения и совместной деятельности, третьи - с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи.

Третье педагогическое условие заключается в изменении учебного пространства классного кабинета. Выделение данного условия основывается на том, что диалогические формы взаимодействия предполагают расположение собеседников лицом друг к другу. Поэтому традиционная расстановка парт становится неуместна. Необходимо искать оптимальные варианты расстановки учебных мест в зависимости от количества групп, числа учащихся в каждой группе. Следует заметить, что при входе в класс, где учебное пространство организовано иначе, чем обычно, у младших школьников возникает ответная реакция: готовность включиться в соответствующие обстановке формы учебных взаимодействий. В свою очередь, внутренняя готовность младших школьников позволяет сократить время, необходимое им для погружения в форму и содержания интерактивного обучения.

Таким образом, описанная модель представляет собой ориентировочную основу для проектирования процесса развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий, а выявленные педагогические условия обеспечивают эффективное функционирование данной модели в процессе обучения младших школьников. Теоретическая модель и условия ее успешной реализации образуют педагогическое обеспечение процесса развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий.

Реализация модели в образовательном процессе начальной школы проходила в период 2006 - 2010 гг. на базе МОУ СОШ № 41 г. Челябинска. Проводимая поэтапная диагностика достигнутого младшими школьниками уровня развития метапредметных компетенций показала наибольшую положительную динамику у учащихся первой экспериментальной группы (ЭГ-1). В данной группе внедрение модели осуществлялось с учетом всех трех педагогических условий. Так, количество младших школьников, находящихся на низком уровне развития метапредметных компетенций, снизилось на 43 % в ЭГ-1. В ЭГ-2 снижение произошло на 33 %, в ЭГ-3 - на 36%. Статистическая значимость различий в уровнях развития метапредметных компетенций у младших школьников была доказана с помощью методов математической статистики.

Следовательно, мы можем утверждать то, что реализация модели развития метапредметных компетенций у младших школьников посредством интерактивных технологий с учетом выделенных педагогических условий способствует повышению уровня развития метапредметных компетенций у младших школьников.

#### Библиографический список

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. - М.: Просвещение, 2010.
3. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993.

Статья поступила в редакцию 23.08.10



УДК 159.923

*А.С. Васильев, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: vasilyevavd@yandex.ru*

## О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА

В работе анализируются существующие в современной психологии взгляды на природу внутриличностного конфликта и предлагается новый подход в решении проблемы внутриличностного конфликта.

**Ключевые слова:** конфликтология, внутриличностный конфликт.

В настоящее время в психологической науке доминирует мнение, что категория внутриличностных конфликтов объединяет психологические конфликты, состоящие в столкновении различных личностных образований (мотивов, целей, интересов и т.д.), представленных в сознании индивида соответствующими переживаниями. Считается, что такие конфликты являются собой противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление.

Для описания конфликтов этого вида в психологии используются понятия: интрапсихические, внутренние, личностные, внутриличностные, интрасубъектные, персональные или психологические. Все эти термины употребляются как синонимы. Воспользуемся понятием внутриличностный конфликт [1]. Отечественные исследователи (например, Н.В. Гришин, Ф.Е. Васильюк, А.С. Кармин и др.) подразделяют все концепции, описывающие механизм внутриличностного конфликта по определению предмета столкновения (или по критерию связи с внешней средой): интрапсихические, ситуативные и когнитивистские.

**1. Психодинамические (интрапсихические) концепции** опираются на биопсихическую основу индивида и представлены в теориях З. Фрейда, К.Г. Юнга; А. Адлера; Э. Фромма.

**2. Ситуационные подходы**, опирающиеся на представление конфликта как реакции на внешнее стечение обстоятельств в работах *бихевиористов* Д. Скинера, *необихевиористов* Н. Миллера, Дж. Долларда.

**3. Когнитивистские концепции** основываются на понимании конфликта как познавательного феномена в работах А. Маслоу; К. Левина.

Т.е. решение вопроса о том, **что** сталкивается - связано с общей методологической ориентацией исследователя. Эти общие парадигмы сливаются у некоторых авторов в синтетические концепции, которые становятся в большей или меньшей степени эклектичными [1]. Э. Шостром сравнивает ситуацию конфликта с **двухпартийной системой демократии**: в каждом из нас заложена такая двухпартийная система, при которой одна часть у власти, другая в лояльной оппозиции. Но оппозиция может предполагать не только контроль и критику, но и жесткую бескомпромиссную борьбу, т.е. конфликт [1].

Специфика внутриличностного конфликта состоит в следующем:

1. Отсутствие субъектов конфликтного противостояния в лице отдельных личностей или групп, сторонами конфликта становятся различные **внутриличностные образования**;

2. Специфичность форм протекания и проявления: такой конфликт протекает в форме тяжелых переживаний, сопровождается специфическими состояниями страхом, депрессиями, стрессом, может вылиться в невроз или психоз;

3. Латентность протекания как для окружения, так зачастую и для самого индивида.

Внутриличностные конфликты можно разделить на 2 группы, исходя из природы противоречий, лежащих в основе конфликта: первая как результат перехода объективных противоречий во внутренний мир человека (моральные, адаптационные конфликты); и вторая - возникающие из противоречий внутреннего мира личности как отражение отношения личности к окру-

жающей среде (мотивационные конфликты, неадекватная самооценка). Е. Донченко и Т. Титаренко выделяют три уровня развития психологического противоречия:

- психологическое равновесие внутреннего мира личности;
- нарушение равновесия, осложнения, затруднение основных видов деятельности, проекция психологического дискомфорта на работу, общение с окружающими;
- невозможность реализации планов и программ, разрыв жизни, невозможность выполнять свои жизненные функции до тех пор, пока не разрешится жизненный кризис [1].

Считается, что такого типа понятия и классификации внутриличностного конфликта отвечают требованиям изучения данной проблемы. Однако мы считаем, что вышеизложенные положения плодят больше вопросов, чем дают ответы на решение проблемы.

Как отмечалось выше, причинность внутренней конфликтности определяется решением вопроса о том, **что сталкивается** (у одних исследователей - это "структуры внутреннего мира индивида"; у других - это "внутриличностные образования"; у третьих - это результат отношения личности к окружающей среде, т.е. столкновение личностных представлений о среде с самой средой, и т.д. и т.п., вплоть до ассоциации с двухпартийной системой). Однако следует признать общую тенденцию, а именно: что-то, либо нечто, должно обязательно сталкиваться, и в результате такого столкновения индивиду бывает плохо до степени абсолютной невыносимости. Затем арсенал психологической науки может предоставить в наше распоряжение изрядный перечень исследовательских впечатлений интересующего характера, порой, диаметрально противоположной направленности. В результате изучения исследований, относящихся к данной тематике, мы можем констатировать, что проблема действительно существует.

В настоящее время психологическая наука, в лице ее различных отраслей, продолжают искать подходы к решению данной проблемы. Однако, на наш взгляд, дело ограничивается отраслевыми терминологическими изысками и рекомендациями, сводящихся к тому, что индивиду необходимо быть компромиссным, мирным, желательно, творческим, спокойным, и верить в то, что все, в конце концов, пройдет. Многие пропагандируют специальные тренинги и, при этом искренне верят, что, действительно, решают проблему внутриличностного конфликта. По нашему мнению, это не совсем так. Конечно, тренинги приносят облегчение их участникам. Однако при этом необходимо отметить, что, во-первых, психологическое облегчение достигается, скорее общением между собой его участников, которые имеют сходные проблемы, что является естественным, но к непосредственной работе с проблемой не имеет отношения. Во-вторых, любые тренинги, требуют от участников достаточного психосоматического здоровья, тем самым, их можно сравнить, скорее, с деятельностью клуба по интересам.

Как отмечалось выше, внутриличностный конфликт - это острое негативное переживание, вызванное борьбой структур внутреннего мира личности. Но в психологической науке нет однозначного ответа на вопрос, что такое внутренний мир или структура психики личности. Так, у З.Фрейда имеются две теории по поводу строения психического аппарата:

1). Включает Бессознательное и Предсознание-Сознание [2, с. 71-73].

2). Три инстанции: **ОНО, Я и Сверх-Я** [2, с. 301-304; 594-608; 444-447].

Говоря о психическом аппарате, Фрейд подразумевал особую структуру, внутренний склад психики, однако он не только связывал различные функции с особыми "местами психики", но и приписывал им определённый порядок, а следовательно и определённую временную последовательность [2, с. 62-64]. В своей работе "Толкование сновидений" (1900) Фрейд определил психический аппарат по аналогии с оптическими аппаратами. Тем самым он стремился сделать понятными сложности функционирования психики, вычленив в этом функционировании отдельные элементы и приписывая каждой составной части психического аппарата особую функцию. Сосуществование внутри психического аппарата различных систем не следует понимать в анатомическом смысле. Речь идёт лишь о том, что возбуждения определённым образом упорядочены, обусловлены местом различных (психических) систем.

В отличие от З. Фрейда, теория Юнга более сложна во многих отношениях. Возможно, эта одна из самых необычных среди всех теорий структуры личности. Личность, по Юнгу, - чрезвычайно сложная структура. Сложность не только в том, что в нее входит огромное количество компонентов, но и в том, что отношения между ними очень запутаны. Ни у одного другого теоретика личности нет столь сложного описания структуры личности. По Юнгу, личность (душа, психика, "психологическая личность") состоит из нескольких дифференцированных, но взаимосвязанных систем. Наиболее важные: эго, личное бессознательное и его комплексы, коллективное бессознательное и его архетипы, персона, анима и анимус, тень. Кроме этих взаимосвязанных систем, существуют установки - интроверсия и экстраверсия, и функции - мышление, чувство, ощущение и интуиция. Наконец, существует самость - центр всей личности [3]. Системность этого набора категорий не очевидна, поэтому над согласованием их до сих пор бьются последователи и интерпретаторы Юнга.

Мы не имеем целью перечислить все теории, раскрывающие психическое строение индивида, мы полагаем достаточным, принять за основу мнение, что таких теорий вполне достаточно. И дело не в том, что одни из них замечательные, а другие не очень. Дело в том, что они не дают ответа на главный вопрос проблемы внутриличностного конфликта, а именно: не раскрывают природу его происхождения.

Данный вывод вытекает из анализа основных психологических концепций внутриличностных конфликтов.

Так, согласно З. Фрейду, в человеке от рождения борются два противоположных инстинкта, определяющих его поведение эрос (сексуальный инстинкт, инстинкт жизни и самосохранения) и танатос (инстинкт смерти, агрессии, деструкции и разрушения). Внутриличностный конфликт и является следствием извечной борьбы между эросом и танатосом. Эта борьба, по З. Фрейду, проявляется в амбивалентности человеческих чувств, в их противоречивости. Амбивалентность чувств усиливается противоречивостью социального бытия и доходит до состояния конфликта, который проявляется в неврозе [4].

Как отмечалось выше, по Фрейду структура психики включает в себя три инстанции: **ОНО, Я и Сверх-Я**. Основные внутренние противоречия личности складываются между **ОНО** и **Сверх-Я**, которые регулирует и разрешает **Я**. Если **Я** не смогло разрешить противоречие между **ОНО** и **Сверх-Я**, то в осознающей инстанции возникают глубокие переживания, характеризующие внутриличностный конфликт. Считается, что Фрейд в своей теории не только раскрывает причины внутриличностных конфликтов, но и вскрывает механизмы защиты от них: сублимацию, проекцию, рационализацию, вытеснение, регрессию и др. Теория З. Фрейда, достаточно стройная и логичная, вопреки существующим штампам, отнюдь не раскрывает главного, а имен-

но: **природный механизм образования внутриличностного конфликта.**

Данное обстоятельство, по нашему мнению, вытекает из его приверженности теории дуализма влечений - влечения к смерти (инстинкт смерти) и влечения к жизни (инстинкт жизни). Мы, являясь сторонниками, монистической теории считаем, что человеку, как и всем живым организмам, присуще одно влечение - к смерти. Если говорить о Природе вообще, то здесь, без сомнения, присутствует дуализм влечений, который весьма наглядно проявляется в процессе перехода неорганической материи в органическую и наоборот. Однако это означает, что влечение к жизни, как таковое, присуще лишь первоначально нами означенному этапу данного процесса, а значит, и относится к неорганической материи. Человечество же, как и вся органика, может иметь только одно влечение, а именно: влечение перейти в неорганическое состояние.

Таковы законы природы. Поэтому, все изобретенные в рамках психоанализа влечения, в целях, хотя бы, какого-нибудь оправдания их существования, в лучшем случае, следует рассматривать как составляющие основу агрессивности - **влечения к смерти (как единого субстрата всех влечений)** [2, с. 43].

Практика неумолимо доказывает, что единственный "успех" в рамках дуализма влечений, которого достиг человек в процессе своей эволюции - это возможность, когда угодно, где угодно и, как угодно, свести счеты с жизнью. Действительно, здесь "царь природы" преуспел: никакой другой организм такой возможностью не обладает. При этом возникает правомерный вопрос: что заставляет индивида жить, преодолевая влечение к смерти? Что представляют те механизмы, которые стоят на страже нашего существования, не давая филогенетически заложенное влечение реализовать немедленно? При этом мы акцентируем внимание именно на том, что речь идет о природном филогенетическом влечении индивида, которое безосновательно подменяется всевозможными желаниями субъекта, являющимися результатами его мышления. Мыслить и желать индивид может о чем угодно и как ему угодно. При этом его мышление и, соответственно, желания могут быть гениальными, obsessивно-компульсивными, амбивалентными и перверсивными одновременно, однако, это не будет иметь отношения к его природному влечению - влечению к смерти [8].

Если рассматривать данную проблему в психическом аспекте, то кроме страха, мы не увидим, никаких сдерживающих факторов. Мы акцентируем внимание: не страхов, а - **страха**. Страх дан человеку Природой в качестве компенсатора влечению к смерти. Чем сильнее у индивида влечение к смерти, тем сильнее его страх [8]. Данное свойство психики дано природой в одном компенсирующем качестве, и выдумывание их целого перечня, по различным поводам, впрочем, как и влечений, - есть насмешка над Природой, которая не так глупа, как это мнится психоаналитикам.

Чувство страха может быть сгенерировано психикой индивида по множеству поводов, но это будет генерация одного страха, данного нам Природой в качестве компенсатора, усиленно проявляющемуся (аналогично: по множеству поводов), но одному влечению, - **влечению к смерти**. Если же данный вопрос рассматривать в аспекте физиологии индивида, то кроме боли, мы не обнаружим никаких других сдерживающих факторов. И, наконец, при рассмотрении этого вопроса с точки зрения симбиоза психики и физиологии индивида, мы увидим третий сдерживающий фактор - **инстинкты самосохранения**.

Следовательно, система: **страх - боль - инстинкты самосохранения** - единственный компенсатор влечению к смерти, данный человеку Природой в качестве замедлителя процесса умирания, который и заставляет индивида, несмотря ни на что, жить. В случае сбоя, по различным причинам, данной системы у индивида, мы можем наблюдать суицидные явления [8].

По причине своей приверженности теории дуализма влечений, мы считаем, что Фрейд сделал выводы из несуществую-

щего противоречия и, поэтому, как отмечалось выше, не раскрыл главного: **природного механизма образования внутриличностного конфликта**, и, следовательно, возможности воздействия на него.

Согласно взглядам А.Адлера, формирование характера личности происходит в первые пять лет жизни человека. В этот период он испытывает на себе влияние неблагоприятных факторов, которые порождают у него комплекс неполноценности. Впоследствии этот комплекс оказывает существенное влияние на поведение личности, ее мировоззрение. Этим и определяется внутриличностный конфликт. Считается, что Адлер не только объясняет механизмы формирования внутриличностных конфликтов, но и раскрывает пути разрешения таких конфликтов (компенсация комплекса неполноценности). Таких путей он выделяет два. Во-первых - это развитие "социального чувства", социального интереса. Развитое "социальное чувство" в конечном итоге проявляется в интересной работе, нормальных межличностных отношениях и т.п. но у человека может сформироваться и так называемое незрелое социальное чувство" которое имеет различные негативные формы проявления: преступность, алкоголизм, наркомания и т.п. Во-вторых, стимуляция собственных способностей, достижения превосходства над другими. Компенсация комплекса неполноценности посредством стимуляции собственных способностей может иметь три формы проявления:

а) адекватная компенсация, когда происходит совпадение превосходства с содержанием социальных интересов (спорт, музыка, творчество и т.п.);

б) сверхкомпенсация, когда происходит гипертрофированное развитие одной из способностей, имеющей ярко выраженный эгоистический характер (накопительство, ловкачество и т.п.);

в) мнимая компенсация, когда комплекс неполноценности компенсируется болезнью, сложившимися обстоятельствами или другими факторами, независимыми от субъекта [4].

По поводу взглядов на механизм внутренней конфликтности А.Адлера и путей разрешения данной проблемы, мы можем высказать свое мнение в том плане, что дать названия психическим аномалиям индивида и свести процесс их преодоления к чисто педагогическим приемам, - это, конечно, неплохо, но в плане проблематики внутриличностного конфликта недостаточно. Непознанный природный механизм внутренней конфликтности даст о себе знать в полной мере в форме отрицательных последствий [6], о преодолении которых у Адлера нет ни слова.

Мы считаем отрицательными последствиями внутриличностного конфликта последствия дистресса.

Представления о природе стресса в последние годы существенно изменились. В многочисленных работах отечественных и зарубежных авторов показано, что эмоциональный стресс характеризуется широким спектром изменений различных физиологических функций: щитовидной железы, половых функций, кровообращения, сердца, кислородообеспечивающих механизмов, иммунитета, психических функций, показателей крови. При стрессе выявлено изменение уровня катехоламинов в крови, моче и в различных структурах мозга. Таким образом, при действии на организм разнообразных стрессоров изменяются функции не только органов-маркеров (вилочковой железы, надпочечников, желудочно-кишечного тракта), тесно связанных с активностью гормональной оси "гипофиз - кора надпочечников", но практически - всего организма.

Особо опасны в плане формирования эмоционального стресса острые и затяжные, хронические конфликтные ситуации. Благодаря распространению через соматическую и вегетативную нервную систему и гормональный гипоталамо-гипофизарный механизм "застойные" отрицательные эмоции оказывают генерализованные влияния практически на все ткани организма, нормируя тем самым системные реакции эмоционального стресса, включая кору больших полушарий мозга. Это, в первую очередь, приводит к нарушению гармонических взаимодействий различ-

ных функциональных систем организма, особенно межсистемных информационных связей. При этом формируется неспецифический информационный синдром дезинтеграции функциональных систем, нарушаются основные биоритмы организма: сон и гормональные функции. При пролонгированных конфликтных ситуациях нарушаются механизмы саморегуляции отдельных наиболее ослабленных функциональных систем. На основе эмоциональных стрессов формируются неврозы, психозы, психосоматические заболевания (нарушение сердечной деятельности, артериальная гипертензия, язвенные поражения желудочно-кишечного тракта, иммунодефициты, эндокринопатии и даже опухолевые заболевания). Последствием этих заболеваний являются инфаркты миокарда, инсульты. В стрессорных производственных ситуациях нарастает травматизм, алкоголизм, самоубийств. Исходя из сути проблемы, мы можем утверждать, что компенсация комплекса неполноценности не в состоянии дать никаких других результатов, кроме последствий компенсации мнимой, по той же причине, как и у З.Фрейда: ибо не вскрыт природный механизм образования внутриличностного конфликта и, как следствие - отсутствие способа воздействия на него. Мы полагаем, что при наличии у индивида отрицательных последствий внутриличностного конфликта в виде психосоматических недугов [6], рекомендации Адлера по стимуляции собственных способностей и достижения превосходства над другими будут либо недостаточными, либо нецелесообразными.

В объяснении внутриличностных конфликтов Э. Фромм в попытке преодолеть биологические трактовки личности, выдвинул концепцию "экзистенциальной дихотомии". В соответствии с этой концепцией, причины внутриличностных конфликтов заключены в дихотомичной природе самого человека, которая проявляется в его экзистенциальных проблемах: проблеме жизни и смерти; ограниченности человеческой жизни; громадных потенциальных возможностях человека и ограниченности условиями их реализации и др. Более конкретно философские подходы в объяснении внутриличностных конфликтов Э. Фромм реализует в теории биофилии (любовь к жизни) и некрофилии (любовь к смерти), которая, в принципе, нам знакома из психоанализа в виде теории дуализма влечений, но преподносится в субъективно-рефлексирующем обрамлении. По нашему мнению, данная теория созвучна теории дуализма влечений, о которой комментарии изложены выше.

Суть теории Э. Эриксона состоит в том, что он выдвинул и обосновал идею стадий психосоциального развития личности, на каждой из которых человек переживает свой кризис. На каждом возрастном этапе происходит либо благоприятное преодоление кризисной ситуации, либо неблагоприятное. В первом случае происходит позитивное развитие личности. Ее уверенный переход на следующий жизненный этап с хорошими предпосылками для его успешного преодоления. Во втором случае личность переходит в новый этап своей жизни с проблемами (комплексами) прошлого этапа. Все это создает неблагоприятные предпосылки развития и вызывает у нее внутренние переживания. Основными целями данного психосоциального развития, у Эриксона, является:

1. Достижение личностной целостности путем интеграции возрастных душевных состояний;

2. Выявление генетических возможностей для преодоления психологических жизненных кризисов.

Если З. Фрейд посвятил свои работы этиологии патологического развития, то Э. Эриксон сосредоточил основное внимание на изучении условий успешного разрешения психологических кризисов, дав новое направление психоаналитической теории [7]. На наш взгляд, в данной теории имеет место расплывчатость понятий, которые должны являться основополагающими. Мы полагаем, что борьба за достижение какой-либо цели, подразумевает, как минимум, знание того объекта, за который следует бороться. Мы считаем, что борьба за достижение личностной целостности не принесет результата по причине не-

пределенности данного понятия. В психиатрии и психологии нарушение личной целостности объясняется ее расщепленностью. Термин *Spaltung* (расщепление) применяется в психоанализе и психиатрии издавна и по-разному. Но в любых толкованиях, он всегда соотносится с рядом психических расстройств, в том числе, и с симптоматикой шизофрении [2, с. 410]. Само по себе, устранение расщепленности Эго путем интеграции возрастных душевных состояний может выглядеть привлекательным, но маловероятным, а именно: следуя данной теории, мы должны будем взять за основу то, что индивид, практически, с рождения имеет расщепленное эго и, затем, в течение своей жизни, на основании успешных преодолений кризисных явлений своих возрастных душевных состояний, устранил данную расщепленность. Следуя данной логике, мы можем придти к парадоксальному выводу, а именно: при успешных преодолениях возрастных кризисов (т.е., чем старше индивид), субъект становится здоровей, а к столетнему возрасту, расщепленность, вообще, исчезает сама собой. В принципе, на практике так оно и бывает, когда расщепленность исчезает вместе с индивидом. Мы полагаем, в теории Эриксона не просматривается причинность расщепленности эго и, соответственно, причинность внутренней конфликтности.

Широкую известность получила концепция внутриличностного конфликта одного из ведущих представителей гуманистической психологии американского психолога Абрахама Маслоу (1908 - 1968). Согласно Маслоу, мотивационную структуру личности образует ряд иерархических организованных потребностей: физиологические потребности; потребность в безопасности; потребность в любви; потребность в уважении; потребность в самоактуализации. Самая высшая - потребность в самоактуализации, то есть в реализации потенций, способностей и талантов человека. Она выражается в том, что человек стремится быть тем, кем он может стать. Но это ему не удается. Самоактуализация как способность может присутствовать у большинства людей, но лишь у меньшинства она является свершившейся, реализованной. Этот разрыв между стремлением к самоактуализации и реальным результатом и лежит в основе внутриличностного конфликта.

По Маслоу, причиной внутриличностной конфликтности всего человечества является нереализованная самоактуализация каждого индивида. Пан-сексуализм Фрейда всю конфликтность человека объяснял только сексуальными влечениями, в то время как факты показывали, что существуют и другие, не менее важные мотивы. Этим мы хотели бы сказать, что теории Маслоу и Фрейда, и не только их теории, значение которых мы не умаляем, являются лишь аспектами общей проблемы, в параметрах которых находит свою реализацию природный механизм внутренней конфликтности человека. Теория причинности конфликта должна быть универсальной, ибо универсальность - есть признак научности. В противном случае мы не продвинемся в исследовании данной проблемы глубже уровня интересубъективного дискурса.

Касательно К.Юнга, нам непонятно, почему в качестве его концепции внутриличностного конфликта приводится учение об экстраверсии и интроверсии [4], изложенное им в 1921 году в книге "Психологические типы", где он дал типологию личности. Типологию личности Юнг осуществляет по четырем основаниям (функциям личности): мышлению, ощущениям, чувствам и интуиции. Каждая из функций психики, по Юнгу, может проявляться в двух направлениях - экстраверсия и интроверсия. Исходя из всего этого он выделяет восемь типов личности, так называемые психотипы: мыслитель-экстраверт; мыслитель-интроверт; ощущающий-экстраверт; ощущающий-интроверт; эмоциональный-экстраверт; эмоциональный-интроверт; интуитивный-экстраверт; интуитивный-интроверт. Главным в типологии Юнга является направленность - экстраверсия или интроверсия. Так, экстраверт изначально ориентирован на внешний мир. Он строит свой внутренний мир в соответствии с внешним. Интроверт

же изначально погружен в себя. Для него самое главное - мир внутренних переживаний, а не внешний мир с его правилами и законами. Мы считаем, что данное гениальное учение Юнга к внутриличностному конфликту отношения не имеет. Другое дело, если бы Юнг утверждал о столкновении данных установок, одновременно присущих одной и той же личности, что бы и являлось источником проблемы, но об этом он не говорил (и никто не говорил, и научной надобности в этом мы не видим). Конфликт, же, между интровертами и экстравертами (если такой имеет место) - явление за пределами проблемы внутриличностного конфликта, поэтому его проблематика нам не интересна. В своей работе Юнг классифицировал психотипы личности и больше ничего. Мы считаем, что данное учение Юнга не имеет отношения к раскрытию природного механизма внутриличностного конфликта индивида.

При этом мы выражаем недоумение по поводу научно-психологической слепоты специалистов от конфликтологии, а также других отраслей психологии, претендующих на решение данной проблемы. Все дело в том, что, именно у Юнга имеется теория, единственная теория в мире, которая раскрывает природный механизм внутриличностного конфликта. Но это не просто теория. Это теория, успешно апробированная на практике, изложена Юнгом в виде практических рекомендаций в его работе "Трансцендентная функция". Главное в работе Юнга то, что он достаточно внятно и доходчиво обозначил природный механизм внутриличностного конфликта и этот факт неоспорим. На этом основании мы считаем, что все остальные теории по данному поводу, которых еще может быть изобретено множество, - есть аспекты выражения общей проблемы внутреннего конфликта, которую универсально, а значит научно, обосновал К. Юнг.

Свою работу "Die Tranzedente Funktion" ("Трансцендентная функция") Карл Густав Юнг опубликовал в 1916 году. Психологическая трансцендентная функция по своему характеру сопоставима с математической функцией того же названия, которая связывает действительные и мнимые числа, и является результатом объединения сознательных и бессознательных содержаний. Термином "трансцендентный", Юнг обозначал не какое-нибудь метафизическое качество, а тот факт, что при помощи этой функции создается переход из одной установки в другую [10]. Это психологическая функция, сравнимая с математической, имеющей то же название и представляющей функцию действительных и мнимых чисел. По данной аналогии - психологическая трансцендентная функция проистекает из соединения противоположностей: содержаний сознательного и бессознательного [9]. Бессознательное ведёт себя в компенсаторной манере по отношению к сознательному. Но можно это выразить и прямо противоположным образом, а именно: сознательное ведёт себя в комплиментарной манере по отношению к бессознательному [3].

Практические рекомендации Юнга сводятся к построению психологической трансцендентной функции. Построение психологической трансцендентной функции можно свести к следующей формуле:

а) придание формы бессознательному содержанию проблемы (контрпозиции Бессознательного);

б) соединение полученной формы с уже существующей установкой сознания.

**Цель слияния этих противоположностей - создание новой сознательной установки,** которая дает индивиду неосценимое преимущество, используя свои собственные ресурсы, разорвать зависимость от устоявшихся ущербных для психики стереотипов и выйти на новый уровень бытия. Иными словами, **целью психологической трансцендентной функции является создание новой установки сознания, которая позволит решить проблему внутреннего конфликта индивида,** потому что старая (ещё действующая) установка не позволяет этого сделать [9, с. 284-312].

Для Юнга **внутренний конфликт** - есть **результат расщепления Эго (Я)** между тезисом (Сознанием) и антитезисом (Бес-

сознательным). В целях освобождения от данного дискомфорта, Эго ухватывается за посредствующую основу, освобождающую от расщепленности - **трансцендентную функцию** [5].

Для Фрейда **расщепление** - есть **результат** уже существующего **конфликта с непознанным причинным механизмом внутренней конфликтности**. Понятие расщепленности имеет для Фрейда описательное, а не объяснительное значение, которое не конкретизирует причинность внутренней конфликтности, а, напротив, порождает новые вопросы.

Расщепленность у Юнга устраняется в результате построения трансцендентной функции, как срединной (компромиссной) позиции между двумя противоположностями - тезисом (сознанием) и антитезисом (бессознательным). При этом, данная посредствующая основа приемлема противоположностям, поскольку она является одинаково установленной как тезисом (Сознанием), так и антитезисом (Бессознательным) и компенсирует как тот, так и другой. При этом, **Эго** избегав обе крайности, усиливается, поскольку **новая срединная позиция становится доступной осознанию**. Это выводит субъекта из состояния, при котором он являлся "содержимым" (частью) проблемы по выбору ее решения, на новый уровень, когда субъект становится тож-

дественен целому, а выбор становится его частью, что и является реализацией его свободной воли. В моменты такого инсайта человек полон недоумения: как же это он раньше не заметил столь очевидных вещей? Есть и чувство облегчения: ведь теперь не нужно тратить энергию Эго на волевое упорядочивание противоположностей. При этом не важен результат индивидуального выбора решения проблемы (отказ от выбора - это тоже выбор) - важно проявление свободной воли субъекта. Это - и есть реальное преодоление внутренней конфликтности [11]. Применительно к реалиям нашего времени, мы не ошибемся в утверждении того, что посредством своего метода, Юнг осуществлял деятельностный процесс по преодолению отрицательных последствий внутриличностного конфликта (дистресса) [6]. Бесспорно, что это единственная, практически апробированная теория в психологической науке, которая достаточно объясняет природную причину внутренней конфликтности индивида.

Что это дает? Это дает возможность перевода данной проблематики, из плоскости бесконечного интересубъективного дискурса, в область практической работы по решению проблемы внутриличностного конфликта.

#### Библиографический список

1. Вишневская, А.В. Курс лекций "Конфликтология". Лекция 6 Внутриличностный конфликт. 24.11.2003 // [www.humanities.edu.ru/db/msg/46617](http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46617)
2. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. - М.: Высшая школа. 1996.
3. Юнг, К. Аналитическая психология // Психология личности. Хрестоматия. - Самара, 1999. - Т. 1.
4. Емельянов, С.М. практикум по конфликтологии. - СПб.: Питер, 2009.
5. Зеленский, В. Толковый словарь по аналитической психологии. Изд-во: М.: Когито-Центр, 2008.
6. Клиническая психология. Словарь / под ред. Н.Д. Твороговой. - М.: ПЕР СЭ, 2007. (Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского).
7. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология: учебник. - М., Российское педагогическое агентство, 1996.
8. Вагин, Ю.Р. Влечение к смерти (Диалог со Шмидт-Хеллерау). - Пермь: Изд. ПОНИЦАА, 2004.
9. Юнг, К.Г. Трансцендентная функция // Сознание и бессознательное. - Университетская книга АСТ, С.-П. - М. 1997.
10. Робертсон, Р. Введение в психологию Юнга. - Ростов-на-Дону: Изд-во Феникс, 1998.
11. Кононов, Р.А. Концепция "выбора/псевдовыбора" и ее перспективы с позиции аналитической психологии // Уральский психологический вестник. - Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета. - 2002. - № 1.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 378

**Н.В. Харина**, соискатель УРАО "Институт развития образовательных систем"; начальник отдела развития государственно-общественного управления образованием ОГУ "Региональный центр развития образования", г. Томск, E-mail: [ogo@education.tomsk.ru](mailto:ogo@education.tomsk.ru)

## УСЛОВИЯ ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрены инновационные педагогические условия выявления индивидуальных способностей обучающихся в условиях общеобразовательных учреждений; представлена логико-структурная модель обеспечения высокого качества образования с учетом индивидуализации процесса обучения и развития уникальных личностных способностей школьников.

**Ключевые слова:** индивидуальность, развитие способностей, модель.

Современная школа находится в постоянном изменении, в постоянном развитии, в тоже время сохраняя традиции отечественного образования. Актуальность нашего исследования обусловлена, прежде всего, необходимостью учета новых требований к результатам образования и к образовательному процессу. В качестве основного подхода к разработке проблемы исследования нами был избран модельный, имеющий большой потенциал, несмотря на свою популярность и активность в современном образовательном пространстве. Так, В.А. Болотовым и В.В. Сериковым образование рассматривается в рамках компетентностной модели [1]; В.В. Краевским и И.Я. Лернером как культурологическая модель содержания образования [2]; В.С.Ледневым [3] и М.С. Каганом [4] как модель, ориентированная на деятельность человека; Л.В.Занковым [5] и др.

В ходе осуществления исследования нами активно использовались концептуальные идеи и позиции: развития индивидуальности ученика И.Я. Якиманской [6], В.В. Серикова [7], А.Н. Тубельского [8], Е.А. Ямбурга [9] и др.

В качестве обобщенной ведущей идеи при разработке логико-структурной модели нами было определено, что индивидуальность выступает высшей степенью развития личности, для которой присущи неординарность, выдающиеся способности и качества. Индивидуализация, по определению Н.В. Бордовской, А.А. Реан - "учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся и студентов во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания" [10].

Таким образом, *индивидуализация в нашей модели* - это не только "учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся

ся...", но, прежде всего, создание условий для развития индивидуальных способностей учащихся, в том числе, через предпрофильную подготовку и профильное обучение, интеграцию и взаимодействие с системой дополнительного и профессионального образования, включение обучающихся в научно-исследовательскую, проектную, поисковую деятельность, участие в работе органов самоуправления, а также сопровождение индивидуальных образовательных программ обучающихся через введение института тьюторства в школе.

Остановимся на организационно-педагогических условиях, обеспечивающих деятельность педагогического коллектива. *Укомплектованность школы профессиональными кадрами* – одно из необходимых организационно-педагогических условий. На этапе запуска модели необходима серьезная подготовительная работа с педагогическим коллективом, в основу которой положена системная диагностико-аналитическая деятельность и непрерывная система повышения квалификации педагогов. В данной связи нами была проведена диагностика "Методика определения модели взаимодействия педагога с ребёнком" для выяснения модельных ориентаций педагогов [11]. На основе проведенного анализа был составлен индивидуальный учебный профиль каждого учителя, по итогам работы проводится мониторинг профессиональных достижений, определена логика комплексной рейтинговой оценки деятельности учителя, создана методическая картотека учителей. Высокий уровень деятельности педагогов школы обеспечивается *непрерывной системой повышения квалификации*, основанной на индивидуальной программе повышения квалификации педагога, участии педагога в инновационно-методической работе школы и участии в системе повышения квалификации, основанной на модульно-накопительном и сетевом принципах обучения по ведущим направлениям реализации модели школы.

*Индивидуальная программа повышения квалификации* (ПК) учителя составляется на пять лет, на основе программ ПК учителей разрабатывается школьная программа. За последние годы в школе сложилась *непрерывная система повышения квалификации педагогов*, основанная на модульно-накопительном и сетевом принципах обучения. При этом основаниями для выбора модулей обучения являются приоритеты образовательной программы, программы развития школы и заявленные в модели ведущие направления деятельности школы.

Программа повышения квалификации педагогов школы носит проектно-деятельностный характер, основана на взаимодействии с партнерами, направлена на изменение качества потребительских услуг, учитывает ресурсы и возможности учреждений системы квалификации, образовательных учреждений, имеющий инновационный опыт по заявленным направлениям программы развития школы по реализации модели, включая опыт самой школы.

Среди изменений в системе управления школой можно назвать создание инновационной структуры методической службы, отслеживающим диагностику и прогнозирующим развитие учителей и учащихся, осуществляющую разработку локальных актов и управленческих программ.

В статье "Внедрение изменений в систему работы школы по созданию условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей" [12] нами представлен опыт работы школы по развитию одаренности детей, по созданию условий, ориентированных на развитие способностей каждого ученика. Среди основных составляющих этих изменений: ориентированность на качество, на результат; возможность выбора класса, программы, профиля обучения, элективного курса, факультатива, кружка; работа педагогического коллектива по развитию учащихся средствами учебных предметов, внедрение современных технологий обучения; выявление и развитие учащихся через систему внеклассной и воспитательной работы, программно-методическое и материально-техническое обеспечение изменений работы с одаренными детьми, смена позиции учителя на позицию "педагогической поддержки", внедрение системного изменения в процесс управления.

На основе сетевого взаимодействия по реализации федеральной целевой программы "Одаренные дети" совместно с Ака-

демлищем г. Томска на базе школы проводятся городские математические игры: "Математические карусели" для учащихся 5-8-х классов и "Математические бои" – для учащихся 9-10-х классов. Из новых внутришкольных форм работы "Интеллектуальный марафон". Для нашей работы по выявлению и развитию одаренных детей марафон хорош тем, что включает четыре тура и даёт поучаствовать в нём всем учащимся с 1 по 11 класс: в предметном, творческом, исследовательском и игровом туре. Согласно нашему положению об интеллектуальном марафоне, любой ученик может вступить в марафон на любом этапе, будь то олимпиада, фестиваль предметов, интеллектуальная игра или научно-практическая конференция.

Для выяснения образовательного запроса обучающихся в школе используется комплекс диагностических методик, среди них исследование изменений образовательного запроса.

Не менее важным условием запуска модели является *наличие образовательных программ по выбору учащихся, наличие индивидуальных учебных планов (ИУП) и индивидуальных образовательных программ (ИОП)*. Считаем неотъемлемым право ребенка и родителей на выбор не только программ, но и форм учебной, внеклассной и внеурочной деятельности, возможности реализовать себя в познании, поведении, самоуправлении.

*Без наличия кадровых, материально-технических условий*, учебно-методического оснащения и информационно-технологического обеспечения образовательного процесса невозможно приступить к реализации модели. Современные требования к учебным кабинетам, специализированным лабораториям, мастерским, спортивным залам, библиотеке, кабинетам информатики порождают новые подходы к комплектованию учебного оборудования, привлечению средств для создания комфортных условий обучения, предполагают индивидуализированную образовательную среду в каждом конкретном кабинете, на каждом рабочем месте. Нами описана модель информационно-образовательной среды в школе, задачами которой являются: создание условий каждому участнику образовательного процесса для выбора направлений самореализации в открытой информационно-образовательной среде (в учебной, научно-исследовательской, творческой деятельности); эффективное внедрение информационных технологий в процесс обучения, воспитания, управления через свободный доступ к информационным образовательным ресурсам и тьюторское сопровождение индивидуальных проектов и программ обучающихся. Описаны индикаторы информационно-методического обеспечения, необходимого для реализации модели и требования к информации, обеспечивающей индивидуализацию образовательного процесса в каждом учебном кабинете, включающую паспорт кабинета, управленческую папку учителя, методические материалы, памятки, рекомендации для учителя, приказы по школе и т.д.

Следующим условием создания модели является *разработка комплекса подготовительных мероприятий*, в том числе нормативно-правовых актов, создание новых структур. Одной из таких структур является информационно-аналитический Центр, в котором собираются данные всех мониторинговых исследований и диагностик учителей, учащихся, родителей. Среди таких данных – банк инновационных технологий, материалы по компетентностному подходу, тьюторскому сопровождению образовательных программ. Реализация компетентностного подхода требует изменений на разных уровнях организации образовательного процесса и управления, включая определение уровней компетентностей и организацию педагогического сопровождения и поддержки обучающихся для достижения новых результатов нашей деятельности.

Еще одним педагогическим условием создания и реализации модели школы является *подготовленность ребенка к осуществлению деятельности в качестве субъекта образовательной деятельности*. Важную роль в данном контексте деятельности имеет система воспитательной работы в школе. Для эффективной реализации программы организуется методическая помощь всем категориям педагогических работников школы, участвующих в воспитательной деятельности. При этом используются разнообразные формы методической работы: проблем-

но-методические педагогические советы, "круглые столы", МО классных руководителей, творческие мастерские.

Следующий подход к реализации модели школы заключается в использовании современных технологий. Для реализации модели школы педагогами отбираются не любые, а личностно-ориентированные технологии, помогающие развить у обучающихся навыки критического мышления, рефлексивности, коммуникативности, креативности, мобильности, самостоятельности, творчества. Кроме этого, внедрение современных технологий позволяет в процессе совместной деятельности учителя и ученика создать условия для раскрытия, реализации и развития как личностного потенциала учащихся, так и его интеллектуальных и творческих способностей. Педагоги школы владеют комплексом современных личностно-ориентированных технологий. До 2006 г. это были: модульная, адаптивная технология А.С. Границкой, технология коллективного способа обучения (КСО), модель учебной дискуссии, технология мастерских, технология эвристического образования А.В.Хуторского, технология полного усвоения знаний, здоровьесберегающие технологии. С 2006 г. появились технологии: развитие критического мышления через чтение и письмо, технология современного проектного обучения, технология биологической обратной связи "БОС-здоровье", игровые технологии, дебаты, Портфолио.

Использование Портфолио как формы оценивания индивидуальных достижений обучающихся имеет в школе свои осо-

бенности. В нашей школе Портфолио вводится для всех обучающихся с 1 по 11 классы и используется не только в образовательном, но и в воспитательном процессах, а также в работе с учителями, методическими объединениями. В 2008-2009 уч. г. был проведен конкурс Портфолио учащихся 4-х классов.

"При анализе проблемы у себя в школе большинство руководителей придёт к заключению, что причины в содержании образования и тех технологиях, которые используются учителями, в "принуждающем" характере мотивационной среды, формирующей пассивность и "комплекс неудачника". Следовательно, основные изменения будет необходимо внести именно в эти элементы системы", полагает Н.В. Немова [13].

Нами разработаны программы мотивации для педагогов, обучающихся, родителей, CASE-интервью и карта оценки профессиональных компетенций для педагогов, персональные мотиваторы для педагогов, обучающихся, родителей.

Все вышеперечисленное, проверенное опытно-экспериментальным путем, позволяет говорить об эффективности реализации выявленной совокупности педагогических условий для создания и реализации личностно-ориентированной модели школы, ориентированной на формирование индивидуальности школьников, повышение степени удовлетворенности запросов различных целевых групп, повышение результативности и успешности обучения школьников, повышение уровня комфортности индивидуализированной образовательной среды.

#### Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10.
2. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. - Лернера. - М., 1983.
3. Леднёв, В.С. Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. - М., 1980.
4. Каган, М.С. Человеческая деятельность. - М., 1974.
5. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь. - М., 1968.
6. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. - М.: Сентябрь, 1996.
7. Сериков, В.В. Личностно развивающее образование: мифы и реальность // Педагогика. Научно-практический журнал. - 2007. - №10.
8. Тубельский, А.Н. Новая модель образования старшеклассников: опыт создания / А.Н. Тубельский, М.Е. Кукушкин, М.В. Старостенко. - М: Сентябрь. 2001.
9. Ямбург, Е.А "Школа для всех". - М., "Новая школа", 1997.
10. Бордовская, Н.В. Модели образования. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан: учебник для вузов // Питер - СПб.: Издательство "Питер", 2000.
11. Захарова, Р.А. Интерпретация и авторизированный адаптированный вариант работы В.А. Ситарова и В.Г. Маралова "Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога". - М., 1997.
12. Харина, Н.В. Внедрение изменений в систему работы школы по созданию условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей // Научно-практический журнал "Одарённый ребёнок". - 2008. - №1.
13. Немова, Н.В. Школа достижений: начало пути к успеху. - М.: Сентябрь, 2002.

Статья поступила в редакцию 11.08.10

УДК 378:004

*Е.В. Осокина, соискатель ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: osokinaek@mail.ru*

## ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ

В работе доказывается, что у будущих специалистов области прикладной информатики компетентность в коллективной разработке информационных систем будет сформирована, если соответствующее обучение организовать с использованием разработанной авторами методической системы.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, метод проектов, коллектив, методическая система обучения, информационные системы.

### Исходные положения исследования

В связи с социальной значимостью работы специалистов в области прикладной информатики особую актуальность приобретают вопросы, связанные с поиском путей дальнейшего совершенствования их профессиональной подготовки. Прикладные информационные системы, являются одним из основных объектов профессиональной деятельности рассматриваемых специалистов, в частности они, разрабатывают и внедряют эти системы в административном управлении, в банковском деле,

в налогообложении, в маркетинге и рекламе, в оценочной деятельности и в других областях.

Под прикладной информационной системой принято понимать совокупность:

1. Функциональных процессов и связанных с ними информационных процессов, специфичных в конкретной предметной области;
2. Средств, способов и методов, направленных на создание и применение технологий сбора, хранения, анализа, обра-

ботки и передачи информации, существенно зависящих от специфики области применения;

3. Единого управления процессами решения функциональных задач, а также информационными, материальными и денежными потоками в предметной области.

В связи с этим, разработка прикладных информационных систем предполагает решение широкого круга задач, связанных с автоматизацией различных процессов в конкретной предметной области, в том числе, посредством создания новых или внедрения уже существующих информационно-технологических продуктов, проектирования и реализации различных средств коммуникации, например, локальных компьютерных сетей, пуска в эксплуатацию специализированного оборудования и других мероприятий.

Результат проведенного анализа литературы, посвященной методам и технологиям производства прикладных информационных систем (далее ИС), позволил нам заключить, что в настоящее время эти продукты создаются, преимущественно, коллективами разработчиков, которые представляют собой общность узконаправленных специалистов, объединенных для достижения одной цели - создания прикладной ИС.

В то же время, результаты изучения мнений руководителей организаций, деятельность которых связана с разработкой прикладных ИС, свидетельствуют о существовании проблемы, связанной с тем, что молодые специалисты не могут в полной мере участвовать в коллективной разработке информационно-технологических проектов. Схожие результаты были получены в ходе проведенного нами анкетирования сотрудников организаций (142 организации в различных городах Свердловской и Курганской областей, а также Ханты-Мансийского автономного округа), в структуре которых функционируют отдельные подразделения, занимающиеся вопросами информационно-технологического обеспечения, т.е. разработкой, использованием, внедрением, а также технической поддержкой прикладных ИС. В качестве причины возникновения указанной выше проблемы, респонденты (82%) выделили незнание особенностей коллективной работы над крупными проектами, в частности:

- непонимание официальных механизмов взаимодействия между группами сотрудников, реализующих проект;
- отсутствие умения распределять обязанности между собой и коллегами, в процессе работы над реализацией одной общей задачи в рамках конкретных проектных групп;
- неэффективное взаимодействие с заказчиками, особенно на этапе изучения предметной области реализуемого проекта;
- непонимание важности документирования собственных действий в процессе работы над проектом.

Вышесказанное свидетельствует о том, что у выпускников вузов, помимо отсутствия некоторых частных знаний и умений, необходимых для коллективной работы над информационно-технологическими проектами несформированы в достаточной степени и некоторые коммуникативные умения, также нужные для участия в этой деятельности, в частности умения:

- излагать свои мысли относительно разрабатываемого проекта так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым человеком, не являющимся специалистом в сфере информационных технологий;
- вести конструктивный, профессиональный диалог с участниками процесса коллективной разработки проектов;
- предупреждать возникновение или своевременно решать конфликты, возникшие в процессе коллективной работы над проектом;
- давать возможность другим участникам процесса коллективной разработки проекта выражать свои идеи относительно его.

Таким образом, выявляется *противоречие* между необходимостью участия молодых специалистов области прикладной информатики в разработке ИС и недостаточной готовностью этих специалистов к такой деятельности в условиях коллектива разработчиков.

Результат анализа государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специальности

080800 - "Прикладная информатика (по областям)" позволил нам заключить следующее: несмотря на то, что отдельные знания, умения и коммуникативные умения, необходимые для коллективной разработки ИС, формируются у будущих специалистов в области прикладной информатики в целом ряде дисциплин общей и предметной подготовки, это рассмотрение не имеет целостного, системного характера. Вышесказанное обуславливает ещё одно *противоречие* между возможностью обучения будущих специалистов в области прикладной информатики коллективной разработке ИС и отсутствием соответствующей методики.

Необходимость разрешения указанных выше противоречий обуславливает актуальность нашей работы и позволяет определить проблему исследования: как должно быть построено и реализовано в образовательном пространстве вуза обучение будущих специалистов в области прикладной информатики коллективной разработке ИС?

*Объект исследования:* система обучения будущих специалистов в области прикладной информатики. *Предмет исследования:* процесс обучения будущих специалистов в области прикладной информатики коллективной разработке информационных систем. *Цель исследования:* научно обосновать и разработать методическую систему, реализация которой обеспечит формирование компетентности будущих специалистов в области прикладной информатики в коллективной разработке информационных систем.

В работе была выдвинута и проверена следующая *гипотеза*: компетентность в области коллективной разработки информационных систем у будущих специалистов прикладной информатики будет сформирована, если соответствующее обучение организовать на основе методической системы, в которой предусмотрено применение коллективного проектирования.

#### Теоретические основания исследования

Начальный этап работы был посвящен выявлению структуры и содержания компетентности в области коллективной разработки прикладных ИС, которую необходимо формировать у будущих специалистов прикладной информатики.

Результат анализа работ, посвященных компетентностному подходу в образовании: Э.Ф. Зеера [1], А.В. Хуторского [2] и других, позволил нам заключить, что рассматриваемая нами *компетентность представляет собой совокупность взаимосвязанных качеств личности, включающую в себя, необходимые знания, умения, ценностно-смысловые ориентации (положительная мотивация к рассматриваемой деятельности, а так же положительная оценка своих возможностей), коммуникативные умения и опыт успешной деятельности, которая связана с коллективной разработкой прикладных ИС.*

На основе изучения особенностей коллективной разработки прикладных ИС, которое осуществлялось нами с использованием методов наблюдения, беседы, опроса, анкетирования, анализа технической литературы и нормативной документации было установлено, что коллектив разработчиков, рассматриваемых информационно-технологических продуктов, представляет собой группу совместно работающих лиц, в которой сотрудники взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждый оказывает влияние на других и одновременно находится под его влиянием. Отличительными признаками этого коллектива являются:

- совместная деятельность, направленная на создание прикладной ИС;
- наличие общих целей и задач;
- единая организация и управление;
- относительная устойчивость и длительность функционирования.

В нём существуют отдельные группы, в составе которых могут быть организованы временные подгруппы с целью совместного решения, небольших по объёму, частных задач. При этом количество и состав групп коллектива разработчиков может значительно изменяться в зависимости от особенностей конкретной прикладной ИС. В общем виде группы коллектива разработчиков могут быть представлены следующим образом:

- группа, занимающаяся проектированием прикладной ИС и разработкой проектной документации;



- группы, осуществляющие непосредственно разработку прикладной ИС (их количество и функции варьируются в зависимости от особенностей разрабатываемой системы);

- группа, осуществляющая тестирование и внедрение прикладной ИС в эксплуатацию.

Исходя из результатов анализа профессиональных задач, решаемых группами коллектива разработчиков, нами были определены предметные компетенции, сформированность которых у обучаемых, вместе со сформированностью ценностно-смысловых ориентаций, коммуникативных умений, в совокупности с наличием у студентов успешного опыта деятельности, позволит судить о сформированности у них компетентности в области коллективной разработки прикладных ИС.

- компетенция в области проектирования прикладных ИС и разработки проектной документации;

- компетенция в области программирования;

- компетенция в области тестирования прикладных ИС и внедрения их в эксплуатацию.

На этапе конкретизации содержания представленных компетенций осуществлялось изучение ГОС ВПО специальности 080800 - "Прикладная информатика (по областям)" в результате, были выявлены элементы рассматриваемых компетенций, которые, с одной стороны, необходимы для эффективного участия в коллективной разработке прикладных ИС, а с другой - их формирование в вузе осуществляется в недостаточной степени. На этом же этапе были определены начальные требования к уровню подготовки студентов, которые будут обучаться коллективной разработке прикладных ИС.

В качестве конкретного педагогического инструмента, с помощью которого можно сформировать у обучаемых компетентность в области коллективной разработки прикладных ИС, нами был выбран метод проектов. Такой выбор объясняется с одной стороны спецификой разработки прикладных ИС, а с другой - высокой эффективностью этого метода в обучении дисциплинам, связанным с информационными технологиями, доказанной в исследованиях С.Ю. Парфенова [3], Д.А. Слинкина [4] и других. При этом под проектом, связанным с коллективной разработкой прикладных ИС, мы понимаем совместную учебно-исследовательскую деятельность студентов-партнёров, которая имеет общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности и направлена на достижение совместного результата - созданную прикладную ИС.

Обучение рассматриваемых нами специалистов эффективному участию в коллективной разработке прикладных ИС необходимо осуществлять в три взаимосвязанных этапа:

- *подготовительный*, на котором формируются теоретические знания, необходимые для коллективной разработки прикладных ИС (знания о составлении документации, механизмах взаимодействия групп коллектива разработчиков, их функциях и структуре), этот этап целесообразно реализовать на одном из курсов по выбору, чтобы обеспечить одновременное начало деятельности студентов, направленной на создание коллективного проекта;

- *моделирующий*, на котором осуществляется моделирование условий будущей профессиональной деятельности обучаемых, связанной с разработкой прикладных ИС, при этом студенты принимают участие в работе групп, разрабатывающих одну из частей единого проекта, так же на этом этапе студентами производится смена видов деятельности, вследствие их периодического перевода в каждую группу, этот этап целесообразно реализовать на четвертом курсе, после того, как сформированы теоретические знания, необходимые для коллективной разработки прикладных ИС, кроме того, только на предпоследнем году обучения у студентов практически сформированы все профессиональные компетенции, необходимые для участия в создании большого программного проекта (компетенции в области информационных систем, в области баз данных, операционных систем, компьютерных сетей и т.д.);

- *практико-ориентированный*, на котором у студентов развивается и проявляется компетентность в области коллектив-

ной разработки прикладных ИС, в процессе прохождения ими производственной практики и выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ, тематика которых определяется во время прохождения студентами практики в конце четвёртого года обучения, для этого практиканты осуществляют анализ деятельности базы практики на предмет возможности автоматизации отдельных элементов этой деятельности, очевидно, что для повышения вероятности выбора студентами темы выпускной квалификационной работы (ВКР), связанной с коллективной разработкой ИС (или отдельных её элементов), необходимо на одну базу практики определить одновременно несколько практикантов, при этом руководитель практики должен направить проводимый ими анализ предметной области в соответствующее русло.

#### **Организация опытно-поисковой работы и её результаты**

Основной целью проведения опытно-поисковой работы настоящего исследования являлась практическая проверка исходной гипотезы о возможности построения методической системы, предполагающей использование коллективного проектирования, применение которой обеспечивало бы формирование у будущих специалистов области прикладной информатики компетенций, необходимых для продуктивного участия в коллективной разработке прикладных ИС.

Исследование производилось на факультете Информатики Шадринского государственного педагогического института; в общей сложности в нём приняли участие 72 студента.

Опытно-поисковая работа проводилась в три взаимосвязанных этапа.

На **констатирующем** этапе (2004 - 2005 учебный год) на основании анализа биб-лиографических источников и проведения анкетирования специалистов в области прикладной информатики и их руководителей, а так же студентов факультета Информатики, были выявлены противоречия, связанные с недостаточной подготовленностью будущих специалистов рассматриваемой области к коллективной разработке ИС - основных продуктов их профессиональной деятельности. Это дало основание сформулировать проблему исследования, описать исходные положения работы. Была также проведена проработка теоретических оснований исследования, произведён терминологический анализ и сформирован понятийный аппарат.

**Поисковый** этап (2005 - 2007 учебные годы) был посвящён выявлению и обоснованию механизмов построения методической системы обучения будущих специалистов в области прикладной информатики коллективной разработке ИС, проектированию педагогической модели этой системы, а так же раскрытию функций каждой из дисциплин учебного плана, которые связаны с формированием необходимых компетенций. На этом же этапе была обоснована необходимость введения в план подготовки дополняющей дисциплины "Разработка прикладных информационных систем в образовании", определено её содержание и методика проведения учебных занятий. Также были обоснованы показатели и критерии результативности рассматриваемой методической и процедура измерения этих показателей.

Целью **формирующего** этапа (2007 - 2010 учебные годы) опытно-поисковой работы являлась проверка результативности методической системы обучения будущих специалистов в области прикладной информатики коллективной разработке ИС.

В соответствии с целью разработанной нами методической системы был создан диагностический инструментарий, позволяющий оценить её результативность. Как уже было показано выше, компетентность в области коллективной разработки прикладных ИС включает в себя совокупность знаний, умений, коммуникативных умений и ценностно-смысловых ориентаций, которая сформирована в ходе создания конкретной прикладной ИС, что, в свою очередь, подразумевает наличие у будущих специалистов опыта соответствующей деятельности. В связи с этим, сформированность теоретического компонента рассматриваемой компетентности диагностировалась с помощью компьютерных тестов по содержанию дидактических единиц дисциплины "Разработка прикладных информационных систем в образовании".

Практические умения обучаемых и их коммуникативные умения оценивались посредством лабораторных работ, по окон-

Таблица 1

Усреднённые оценки по каждому диагностируемому элементу компетентности в области коллективной разработки прикладных ИС

Элемент компетентности	Ср. доля по элем. в группе 2007-2008	Ср. доля по элем. в группе 2008-2009	Ср. доля по элем. в группе 2009-2010
Теоретические знания	0,74	0,78	0,82
Практические умения	0,75	0,81	0,84
Опыт успешной деятельности	0,77	0,78	0,79
Ценностно-смысловые ориентации	0,78	0,80	0,82
Коммуникативные способности	0,72	0,74	0,75

Таблица 2

Доля успешно выполненных заданий производственной практики и ВКР, тематика которых связана с коллективной разработкой прикладных ИС

Учебные годы	Данные производственной практики		Данные ВКР	
	Доля кол- лективных заданий на практику	Доля успешности выполнения коллективных заданий на практику в сред. по уч. группе	Доля кол- лективных работ	Доля успешности выполнения работ в сред. по уч. группе
2007-2008	0,76	0,78	0,76	0,89
2008-2009	0,72	0,80	0,72	0,90
2009-2010	0,82	0,78	—	

чании которых студенты представляли созданную ими прикладную ИС. Качество этого продукта свидетельствовало о наличии у будущих специалистов опыта успешной деятельности в области коллективной разработки рассматриваемых систем. Проект оценивался тремя независимыми экспертами по заранее разработанным совместно с ними параметрам (критериям), полученные экспертные оценки обрабатывались с использованием метода модифицированного поэлементного анализа, описанного в

работе Б.Е. Стариченко и Н.В. Шуняевой [5].

Ценностно-смысловые ориентации обучаемых выявлялись с помощью специально разработанных анкет. Отсутствие статистически значимых различий (в среднем по группе) между данными самооценки студента, оценки другими студентами его деятельности при выполнении коллективного проекта и оценки преподавателя свидетельствовало о сформированности у обучаемого ценностно-смысловых ориентаций.

На основе оценки лабораторных работ и проектов, которые были выполнены обучаемыми за 2007-2010 учебные годы, по выделенным нами критериям, полученные следующие данные об успешности обучения на подготовительном и моделирующем этапах (см. таблицу 1). Полученные результаты сопоставлялись с показателем 0,7 в модели полного усвоения знаний В.П. Беспалько [6], свидетельствующем о достаточном уровне сформированности выделенных элементов.

Как следует из данных приведённых в таблице, все элементы сформированы у обучаемых на достаточном уровне, превышающем критериальное значение 0,7 в модели полного усвоения знаний В.П. Беспалько.

Данные, полученные при анализе ВКР и производственной практики студентов, представленные в таблице 2 (практико-ориентированный этап обучения), свидетельствуют в пользу того, что будущие специалисты проявляли компетентность в области коллективной разработки прикладных ИС.

Таким образом, можно заключить, что в ходе проведенного исследования убедительно доказана возможность организации обучения на основе созданной нами методической системы, которая обеспечивает формирование у будущих специалистов прикладной информатики компетентности в области коллективной разработки ИС. Исходная гипотеза исследования полностью подтверждена.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход // Образование и наука. 2001. №3.
2. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технологии конструирования // Народное образование. 2003. №5.
3. Парфенов, С.Ю. Подготовка будущих педагогов-психологов к применению информационно-коммуникационных технологий в психодиагностической деятельности: дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2009.
4. Слинкин, Д.А. Использование метода проектов при обучении программированию в курсе информатики: дис. ... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2001.
5. Стариченко, Б.Е. Методы педагогической статистики в работе учителя / Б.Е. Стариченко, Н.В. Шуняева, Н.А. Стариченко // Управление качеством образования: сущность, направления, технологии: мат. научно-практ. конф., Екатеринбург, 6-7 июля 2000. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2000.
6. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989.

Статья поступила в редакцию 16.09.10

УДК 34.9

*Г.Г. Ханцева, канд. пед. наук, доц.; Л.В. Катюкова, канд. психол. наук, доц. Рубцовского индустриального института (филиал) ГОУ ВПО "Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова", E-mail: shubina\_mail@mail.ru*

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ ЖЕНЩИНАМ - ОСУЖДЕННЫМ КАК УСЛОВИЕ ИХ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ

Социально-педагогическая содействие женщинам - осужденным в исправительном учреждении ориентировано на приобретение ими позитивного социального опыта, организации своей жизнедеятельности, восстановление социально-личностного статуса в здоровом социуме после исполнения наказания на основе социально-активного поведения, и направлено на поддержание устойчивости к дезадаптивному поведению в критических ситуациях жизни с целью избежания рецидивов. Оказание социально-педагогической поддержки осужденным требует дифференцированного подхода.

**Ключевые слова:** социально-педагогическое содействие, социально-психологическая адаптация женщин - осужденных, позитивный социальный опыт, система специально организованных адаптационных мер, адаптация освобожденных к условиям жизни на свободе, комплекс исправительно-воспитательных мер, уровень ресоциализации осужденных.

Изучение в процессе исследования научно-педагогической и специальной литературы отечественных ученых по проблемам адаптации освобожденных из мест лишения свободы к условиям социума показало, что наиболее активно эта проблема изучалась отечественными учеными в 70-80 годы прошлого столетия. Освобождение, наряду с восстановлением у бывшей осужденной правового статуса свободной гражданки, обуславливает существенное расширение её социальных связей и ролей, которые она не всегда готова выполнять, как, например, главы семьи, члена трудового коллектива и т.д.

Слово "содействие" согласно определения в словаре С.И. Ожегова имеет два смысловых значения: 1) поддержать; 2) помочь.

Использование социально-педагогического содействия женщинам-преступницам, подразумевает тесное взаимодействие административных, социальных, правоохранительных, общественных и прочих организаций при оценке и определении способов решения имеющихся у них проблем. Поэтому социально-педагогическое содействие в пенитенциарной практике представляет собой и междисциплинарную, и межведомственную деятельность в условиях мест лишения свободы и после освобождения из них.

В нашем исследовании понятие содействия рассматривается в значении - поддержать, не дать нарушиться связям осужденной с изменяющимся гражданским обществом, социумом, семьей. Путем использования разноплановых социально-педагогических средств не дать осужденной потерять свой человеческий облик, восстановить ее в социально-ролевом и личностном статусе для проживания в семье и здоровом социуме после освобождения.

Социально-педагогическое содействие является необходимым условием ресоциализации женщин - преступниц, так как взаимосвязано с глубинными процессами нравственного оздоровления, социализации и социальной активности каждого из них. Социально-педагогическое содействие женщинам-преступницам в исправительном учреждении ориентировано на приобретение ими позитивного социального опыта организации своей жизнедеятельности, восстановление социально-личностного статуса в здоровом социуме после исполнения наказания на основе социально-активного поведения и направлено на поддержание устойчивости к дезадаптивному поведению в критических ситуациях жизни с целью избежания рецидивов [1].

По направленности социально-педагогическое содействие многопланово и определяется как система средств юридического, педагогического, духовно-нравственного, медицинского, психологического и иного характера, реализуемая в период отбывания наказания осужденного в местах лишения свободы и после исполнения наказания путем использования богатого арсенала средств, методик и технологий педагогики. При его организации необходимо осуществлять учет условий изоляции в зависимости от степени общественной опасности преступниц, их социально-нравственной запущенности, что в совокупности создает более благоприятные предпосылки для решения их жизненно важных проблем.

Оказание социально-педагогического содействия осужденным требует дифференцированного подхода и его, как правило, разделяют на стадии социально-педагогического содействия лицам, имеющим такие качества поведения, как относительно нормальное, слабое, умеренное и сильное отклонение в поведении. В основу характеристики качеств поведения в исследовании положен их образовательный и профессиональный уровень, квалификация, коммуникативные свойства и ряд других.

Содержание и технологии содействия обуславливаются спецификой и особенностями социально-педагогической работы исправительного учреждения как социального института, которая осуществляется в условиях строгой изоляции женщин-преступниц от общества.

Социально-педагогическое содействие женщинам-преступницам как действенная составляющая исправительно-воспитательного процесса органично взаимосвязана с решением их жизненно важных проблем. На это обращает внимание в своих работах С.А. Беличева [2].

Успешная социализация достигается при наличии следующей характеристики качеств личности:

- способность к изменению своих личностных качеств;
- умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли при избирательном отношении к социальным ролям;
- ориентация не на конечные требования, а на понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

В работах Рыбак М.С. подготовка женщин-преступниц к жизни на свободе определяется рамками концептуальных положений исправления и перевоспитания в широком смысле слова с позиций правового, криминологического, психологического и педагогического подходов, в своем единстве отражающих суть ресоциализации [3].

Результаты исправления и перевоспитания целесообразно закреплять системой специально организованных адаптационных мер в социуме, которые в своем единстве образуют качественно новое явление - социально-педагогическое содействие, имеющее ряд отличительных особенностей от процесса социальной адаптации личности в условиях изоляции.

В пенитенциарной теории и практике умение направлять систему взаимоотношений в нужном для социально-педагогического содействия женщинам-преступницам направлении составляет важную социально-педагогическую и одновременно исправительную задачу. Человек не рождается преступником и совершает противоправные действия в обществе. "Личность формируется в социальном общении, аспекты которого разнообразны и не могут быть сведены к социально-трудовому аспекту при всей его огромной значимости. Отношения к себе, своим поступкам, своей семье, близким, своему и их престижу, полученному или получаемому образованию, досугу, культурным ценностям, ценностям вообще и их коррекция заняли очень большое место в процессе социализации и социально-педагогического содействия. Перестройка системы установок на новые социально-значимые ценностные ориентации была признана как наиболее рациональный путь направленности реабилитационных воздействий (Платонов К.К.) [4].

Механизм социально-педагогического содействия взаимосвязан с системой основных средств исправления и их воспитательного потенциала, позволяющего осужденной преодолевать критические ситуации стресса, конфликта, фрустрации и кризиса.

Изучение исторического опыта развития социально-педагогической составляющей в практике деятельности исправительных учреждений, зарубежного опыта социально-педагогического содействия женщинам-преступницам и особенностей их социально-педагогической поддержки показало, что в этом процессе необходимо формировать общественно ценные идеалы и нравственные качества до необходимого уровня, осуществлять обучение деятельности (передача знаний, привитие умений и научение навыкам организационных действий), приучение поддерживать психические и физические нагрузки), экономическое, правовое, санитарно-гигиеническое, эстетическое и физическое воспитание, стимулировать социальную активность по участию в самостоятельных организациях, включать женщин-преступниц в систему воспитательных видов деятельности на принципах социально-педагогического содействия как динамичного процесса с разделением его на различные стадии, что повышает ее эффективность. Необходимо разъяснение социальных перспектив осужденной, консультации по вопросам защиты интересов в жилищных вопросах, вопросах пособий и многих других. На практике подобная содействие и помощь для женщин - преступниц и их семьи чрезвычайно важны.

Отсутствие координационного механизма оказания социально-педагогического содействия в исправительном учреждении влияет на то, что нет возможности обеспечить координационно-организаторские функции, привлечь к оказанию социально-педагогического содействия сотрудников других подразделений, поскольку его организация и осуществление ни за кем не закреплены [1].

Таким образом, обобщая сущностную характеристику социально-педагогического содействия женщинам-преступницам в процессе решения их жизненно важных проблем, можно сделать следующие выводы.

В период построения гражданского общества профилактика преступности и ее рецидива предполагает скоординированное участие в этом процессе всех слоев общества с одновременным признанием приоритетов общечеловеческих ценностей, толерантного отношения к лицам с делинквентным поведением, повсеместного внедрения в сферу социального управления идей гуманизации и демократизации общественных отношений.

Социально-педагогическое содействие в решении жизненно важных проблем - это скоординированное взаимодействие сотрудников всех частей и служб исправительного учреждения, Библиографический список

1. Ветошкин, С.А. Социально-педагогические условия воспитательной работы в пенитенциарном учреждении: учеб.-метод. пособие. - Екатеринбург, 1999.
2. Беличева, С.А. Современное состояние превентивной политики и практики в России // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1998. - № 2.
3. Рыбак, М.С. Ресоциализация осужденных к лишению свободы: проблемы теории и практики. - Саратов: Изд-во "Саратовская государственная академия права", 2004.
4. Платонов, К.К. Личность в медицине. - В кн.: Этико-психологические проблемы медицины. - М., 1978.
5. Амонашвили, Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. - М.: Педагогика, 1991.
6. Селевко, Г.К., Селевко А.Г. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. - М.: Нар. образование, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.07.2010

УДК 37.014.54

*Н.Л. Хижняк, асп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: Hijnyak\_Natalya@ako.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА К ОБРАЗОВАНИЮ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА: СТАДИИ СТАНОВЛЕНИЯ МАРКЕТИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

В работе рассматривается сложившаяся в настоящее время ситуация в области образования в сфере культуры и искусства, характеризующаяся комплексом системных проблем, в частности, внедрением маркетинга образовательных услуг как важнейшего элемента системы управления деятельностью образовательных учреждений сферы культуры и искусства в рыночных условиях. Выделяются четыре стадии становления маркетинга и даётся их подробная характеристика.

**Ключевые слова:** образование в сфере культуры и искусства, маркетинг образовательных услуг, деятельность образовательных учреждений.

Сложившаяся в настоящее время ситуация в области образования в сфере культуры и искусства характеризуется комплексом системных проблем. В Концепции развития образования в сфере культуры и искусства Российской Федерации на 2008-2015 годы подчеркивается, что необходим концептуальный подход к решению проблем образования в сфере культуры и искусства, который позволил бы определить основные направления его развития, а также роль и место в общей системе российского образования [1].

Сохранение сложившейся в России уникальной системы подготовки профессиональных кадров для отрасли культуры и искусства (школа - колледж - вуз) не имеет аналогов в мировом образовательном пространстве. Вместе с тем, следует отметить, что каждое из звеньев трёхуровневой системы образования в сфере культуры и искусства имеет не только свою историю и уникальные традиции, но и проблемы, возникшие за последние годы. Решение в ближайшее время этих проблем на уровне управления трёхступенчатой системой подготовки профессиональных кадров для отрасли культуры и искусства должно сохранить лучшее в российском образовании и обеспечить адап-

тацию образовательных учреждений сферы культуры и искусства к новым социально-экономическим условиям. Маркетинг образовательных услуг представляет как важнейший элемент системы управления деятельностью образовательных учреждений сферы культуры и искусства в рыночных условиях. Он направлен на организацию и координацию через соответствующие структуры и службы плотного взаимодействия образовательного учреждения с рынком труда и рынком образовательных услуг. Маркетинг образовательных услуг в сфере культуры и искусства позволяет тщательно изучать состояние и динамику этих рынков. Конечная цель его широкого применения состоит в наиболее эффективном и полном удовлетворении потребностей: личности - в образовании; образовательного учреждения - в развитии; организаций и учреждений - в росте кадрового потенциала; общества - в расширенном воспроизводстве совокупного личного и интеллектуального потенциала [2].

Формирование маркетингового взгляда на образование в сфере культуры и искусства является условием и результатом становления институтов "новой экономики". В рамках этой общей фундаментальной (стратегической) тенденции проявляют

себя и ряд конкретных обстоятельств, стимулирующих проникновение марке-тинговых подходов и рациональных принципов управления и организации в системе образования в сфере культуры и искусства. Так во всём мире нарастает тенденция формирования новых рациональных подходов в управлении образовательными учреждениями с целью повышения эффективности их деятельности, обеспечения их устойчивости, конкурентоспособности и т.д.

Становление маркетинга в образовательных учреждениях сферы культуры и искусства достаточно сложный и длительный процесс. Обобщение зарубежного и отечественного опыта развития маркетинга позволяет выделить четыре стадии его становления [4; 5; 6; 7; 8].

На *первой* стадии маркетинг начинает зарождаться и проявляться через введение новой функции образовательного учреждения сферы культуры и искусства - *сбытовой*, через появление в его структуре новых служб - центров содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников. В дальнейшем осуществляется развитие функции "содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников" до уровня равноправной по отношению к таким базовым функциям образовательного учреждения, как организация учебного процесса, организация воспитательной работы, организация научно-исследовательской работы, информатизация, экономика и финансы, международное сотрудничество, профориентация, материально-техническое обеспечение. На этой стадии центры содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников становятся, по сути, недостающим связующим звеном в цепи: рынок труда - службы образовательного учреждения сферы культуры и искусства, ориентированные на рынок труда, - службы образовательного учреждения сферы культуры и искусства, ориентированные на рынок образовательных услуг, - рынок образовательных услуг. Формирование и содержание наполнение этого канала имеющейся объективной информацией чрезвычайно важно и необходимо из-за крайне слабого и ненадёжного прямого взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг.

На *второй* стадии происходит качественное изменение: функция содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников уступает место более широкой и ёмкой функции маркетинга. От организации и развития "сбыта" образовательного учреждения сферы культуры и искусства переходит к организации и настройке всей своей деятельности на *удовлетворение рыночных потребностей, рыночного спроса*. Начинают активно применяться маркетинговые методы и инструменты. Однако на этой стадии маркетинг выступает ещё равноправной функцией по отношению к базовым функциям: организации учебного процесса, организации воспитательной работы, организации научно-исследовательской работы, информатизации, экономике и финансам, международному сотрудничеству, профориентации, материально-техническому обеспечению.

На *третьей* стадии происходит диверсификация маркетинга во все другие базовые функции, он начинает выполнять координирующую роль. Философия маркетинга пронизывает весь персонал образовательного учреждения. Деятельность образовательного учреждения сферы культуры и искусства в целом переориентируется на маркетинг как *концепцию рыночного управления*, что предопределяет и изменение всей философии управления.

Для *четвёртой* высшей стадии характерна направленность образовательного учреждения на определённые сегменты рынка образовательных услуг и рынка труда. Реализуется в полном объёме *целевой маркетинг-микс*.

Изучение рынка образовательных услуг и рынка труда служит базой для получения количественных и качественных характеристик рынка образовательных услуг и рынка труда; обоснованием на этой основе структуры взаимодействия образовательных учреждений сферы культуры и искусства с участниками данных рынков; определения соответствующих этой структуре организационных мероприятий; построения механизмов, обеспечивающих тесную взаимосвязь между рынком образовательных услуг и рын-

ком труда; нахождения оценок, возможностей и перспектив развития образовательных учреждений сферы культуры и искусства в условиях изменяющейся внешней среды.

Рассмотрим подробно стадии становления маркетинга в образовательных учреждениях сферы культуры и искусства Кемеровской области. Существующая система художественного образования состоит из одного высшего учебного заведения (контингент более 3 тыс. студентов), пяти средних специальных образовательных учреждений (контингент около 1 тыс. студентов), ста двадцати девяти учреждений дополнительного образования детей, (контингент 31,5 тыс. учащихся), Губернаторского культурного центра "Юные дарования Кузбасса" (150 стипендиатов) и организации профессиональной переподготовки кадров - учебно-методического центра работников культуры и искусств.

В настоящее время в данной сети **на первой стадии** реализуются лишь первые подходы к изучению рынков в рамках подсистемы "Содействие занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников" [7].

К наиболее существенным характеристикам внешней среды и модели взаимодействия с ней образовательного учреждения сферы культуры и искусства на этой стадии, необходимо, на наш взгляд, отнести следующие:

- неопределённость и случайность характера состояния окружающей среды, низкий уровень развития или даже полное отсутствие инфраструктуры, поддерживающей взаимодействие образовательных учреждений сферы культуры и искусства с рынком образовательных услуг и рынком труда;

- априорную неясность количественных (а, зачастую, и качественных) оценок прогноза развития рынка труда и рынка образовательных услуг;

- неполное знание структуры взаимодействия, и, как следствие, неопределённый характер результатов взаимодействия образовательного учреждения сферы культуры и искусства с участниками рынка труда и рынка образовательных услуг.

Неопределённость внешней среды, отсутствие необходимых сведений для определения миссии, разработки стратегии образовательного учреждения сферы культуры и искусства, его позиционирования на рынке образовательных услуг и рынке труда, являются объективными условиями, способствующими применению образовательным учреждением для адаптации взамен недостаточных априорных первичных сведений других видов, поступающей вторичной полезной информации.

Эта полезная информация целенаправленно используется для расширения функции содействия занятости учащейся молодежи и трудоустройства выпускников. Она становится основой для согласованного наполнения каналов коммуникаций с рынком труда и рынком образовательных услуг с целью налаживания через образовательные учреждения сферы культуры и искусства их более тесного информационного взаимодействия. Для организации коммуникаций выделяются целевые аудитории образовательного учреждения сферы культуры и искусства, которые задействуются в процессе получения информации об образовательном учреждении. На основе организации качественной обратной связи "целевые аудитории → образовательные учреждения сферы культуры и искусства" с использованием основных принципов может проводиться сегментация целевых аудиторий.

На *второй стадии* создаётся служба маркетинга, что предопределяет более высокую степень развития маркетинговых отношений в образовательных учреждениях сферы культуры и искусства. Маркетинговые исследования проводятся применительно к условиям конкретных рынков образовательных услуг и труда. Силами службы маркетинга организуется регулярное изучение рынка образовательных услуг и рынка труда. Цель этих исследований состоит в выявлении возможностей образовательного учреждения сферы культуры и искусства занять соответствующие его потенциалу конкурентные позиции на конкретном рынке образовательных услуг и рынке труда.

Это обстоятельство предполагает необходимость применения комплексного подхода при выполнении маркетинговых исследований, а именно:

- изучение, анализ и оценку всех элементов и факторов, оказывающих воздействие на тенденции развития, структуру, характер отношений на рынке образовательных услуг и рынке труда;

- выявление особенностей состояния рынка образовательных услуг и рынка труда во взаимосвязи со структурой экономики региона и тенденциями её развития;

- расширение спектра внешних и внутренних факторов, оказывающих воздействие на деятельность образовательного учреждения сферы культуры и искусства.

Маркетинговые исследования рынка образовательных услуг и рынка труда призваны дать развернутую и обоснованную платформу для разработки программы маркетинга образовательных учреждений сферы культуры и искусства, обеспечивающую, с одной стороны, учёт требований рынков образовательных услуг и труда к специалистам, а с другой - являющуюся основой для уточнения целей и стратегий функционирования и развития образовательного учреждения. На этой стадии маркетинг является равноправной функцией по отношению к другим базовым функциям, поэтому успешный "сбыт" выпускников, являющийся завершающей стадией всего воспитательно-образовательного цикла, будет свидетельствовать о достоверности маркетингового анализа, эффективности проведённого маркетингового исследования, учёта спроса и требований потребителей к выпускникам образовательного учреждения сферы культуры и искусства.

Уже на этой стадии маркетинговые исследования нацелены на обеспечение более эффективного приспособления выпускников образовательного учреждения сферы культуры и искусства к запросам и требованиям рынков. Одной из важнейших задач этих исследований является определение условий, при которых достигается оптимальное соотношение между спросом и предложением на рынках труда и образовательных услуг [2]. С этой задачей связано решение другой важной задачи маркетинговых исследований, имеющей место при принятии руководством образовательного учреждения сферы культуры и искусства управленческих решений в области разработки новой номенклатуры специальностей, при определении оптимальной структуры учебных планов, а также для обеспечения достижения высокого качества специалистов.

**На третьей стадии** маркетинг проникает во все другие базовые функции образовательного учреждения сферы культуры и искусства, начинает выполнять координирующую роль и обеспечивать адекватные внешней среде стратегии поведения образовательного учреждения. Он предполагает комплекс взаимосвязанных мероприятий по исследованию всех вопросов, связанных с организацией практического взаимодействия образовательного учреждения сферы культуры и искусства с участниками рынка образовательных услуг и рынка труда и включает: изучение данных рынков; сегментацию рынков; оценку конкурентных позиций образовательных учреждений сферы культуры и искусства; изучение рыночных "ниш" - областей воспитательно-образовательной деятельности, в которых образовательное учреждение имеет наилучшие возможности (по сравнению с потенциальными конкурентами) для реализации своих преимуществ, увеличения выпуска специалистов и закрепления позиций на рынке образовательных услуг и рынке труда; разработку стратегии образовательного учреждения сферы культуры и искусства, его миссии и позиционирования на рынке образовательных услуг и рынке труда; анализ и совершенствование организационной структуры образовательного учреждения в соответствии с выработанной стратегией и выбранным позиционированием; формирование оптимального ассортимента и качества образовательных услуг; организацию воспитательно-образовательного процесса; обеспечение высокого качества подготовки

специалистов; контроль за соблюдением образовательных стандартов; ценообразование услуг; продвижение бренда образовательного учреждения сферы культуры и искусства; продвижение образовательных услуг; анализ форм и каналов трудоустройства специалистов; определение наиболее эффективных способов продвижения специалистов на рынке труда; организацию рекламной деятельности [2; 9; 10].

**На четвёртой стадии** реализуется в полном объёме целевой комплекс маркетинг-микса [2; 11]. В его рамках цель изучения рынка образовательных услуг и рынка труда заключается в возможности использовать открывающиеся для образовательного учреждения сферы культуры и искусства новые рыночные перспективы, отыскивать новые направления для своего развития, а возможно, и перестроить всю свою деятельность в соответствии с требованиями и пожеланиями каждого отдельного сегмента рынка образовательных услуг и рынка труда. Эти перспективы образовательного учреждения сферы культуры и искусства выявляют за счёт поиска и внедрения новых учебных программ и технологий обучения, акцентируя своё внимание на особенностях сегментов, делают попытки предвосхитить появление новых услуг, диверсифицируют процесс оказания образовательных услуг, выявляют и выбирают наиболее доходные и перспективные для образовательного учреждения сферы культуры и искусства сегменты.

Процедура отбора целевых сегментов включает прогнозирование спроса на образовательные услуги и выбор наиболее эффективного способа позиционирования своих образовательных услуг среди аналогичных услуг конкурентов на отдельных рыночных сегментах. Всесторонняя оценка изменений, происходящих на каждом сегменте рынка образовательных услуг и рынка труда, конкурентных преимуществ образовательного учреждения сферы культуры и искусства, его стратегической направленности являются основой для адаптации образовательного учреждения к окружающим рыночным условиям.

Использование комплекса маркетинговых инструментов на основе изучения рынка образовательных услуг и рынка труда невозможно без информационного обеспечения маркетинга, развитых инфраструктур на рынке образовательных услуг и рынке труда, без организации маркетинговой структуры, обеспечивающей взаимосвязь служб образовательных учреждений сферы культуры и искусства, ориентированных на рынок образовательных услуг и рынок труда, и объединяющей в единую систему маркетингового анализа как рынок труда, так и рынок образовательных услуг [12; 13].

Результаты маркетинговых исследований должны лежать в основе формирования текущих и перспективных заказов на специалистов, выпускников образовательных учреждений сферы культуры и искусства, а также прогнозирования тенденций и перспектив развития образовательного учреждения.

Таким образом, проведение маркетинговых исследований это постоянно осуществляемый процесс, вид маркетинговой деятельности, направленный в конечном итоге на адаптацию образовательной деятельности к требованиям заказчика, конкретного рынка труда и рынка образовательных услуг. Поэтому результаты маркетинговых исследований используются для корректировки учебных планов и текущей деятельности образовательного учреждения сферы культуры и искусства. Тот факт, что рынок подвержен постоянным изменениям, означает, что он всё время даёт импульс для осуществления маркетинговых исследований. Отсюда следует, что маркетинговая деятельность в образовательном учреждении сферы культуры и искусства должна быть систематической работой по изучению спроса и требований рынков труда и образовательных услуг и реализации результатов этих исследований в программе развития образовательного учреждения.

#### Библиографический список

1. О Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2015 годы / [Э/п] // [www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=79661](http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=79661)
2. Одинцова, Т. Отдел маркетинга в инновационном вузе // Высшее образование в России. - 2006. - № 6.
3. Платошина, Г.Г. Стратегический маркетинг высшего образования // Экономика образования. - 2007. - № 4.

4. Буданова, И.М. Формирование и развитие рынка услуг бизнес-образования в регионе // Экономика образования. - 2007. - № 3.
  5. Колесов, В. Рынок образовательных услуг и ценности образования (Между ВТО и Болонским процессом) // Высшее образование в России. - 2006. - № 2.
  6. Маснева, М.Ф. Влияние Болонского процесса на формирование иерархии потребностей в образовательных услугах / М. Ф. Маснева, Э.П. Печерская // Философия образования. - 2006. - № 3(17).
  7. Мурадова, Н. Маркетинг - рыночная инновация в управлении вузом // Учёный совет. - 2007. - № 2.
  8. Хотьяшева, О.М. Инновационный менеджмент. - СПб.: Питер, 2006.
  9. Васильев, В. Новая парадигма оценки качества образования / В. Васильев, Т. Тягунова // Высшее образование в России. - 2007. - № 2.
  10. Евсеенко, Т.П. Доступность высшего образования в условиях формирования рынка образовательных услуг // Экономика образования. - 2007. - № 3.
  11. Экономические стратегии // Мониторинг экономики образования: стратегии учреждений профессионального образования: проблемы качества. - 2006. - № 4(22).
  12. Бешкинская, И.В. Образовательные услуги вуза (методология и практика исследования рынка) / И.В. Бешкинская, М.Я. Иоффе. - М.: РЭА, 2000.
  13. Повышение качества образования - основа развития университета / М. Попов [и др.] // Высшее образование в России. - 2006. - № 8.
- Статья поступила в редакцию 21.08.10.

УДК 159.9

*А.А. Ярышева, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: aliss1@mail.ru*

## МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАНТА НАРКОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

В статье анализируется сфера межличностных отношений, как фактор, способствующий развитию наркозависимого поведения в подростковом возрасте. Выделяются следующие условия: высокая потребность быть принятым группой сверстников, потребность в зависимости и контроле со стороны значимых лиц, неумение принимать решение.

**Ключевые слова:** наркозависимое поведение, психологические детерминанты, межличностные потребности.

Чтобы у подростка, молодого человека развилась наркологическая аддикция, у него должны быть свои личностные характеристики (особенности), на основе которых и формируется это явление. Практика свидетельствует, что в одних и тех же условиях (семья, школа, друзья и т.д.) вырастают разные люди: кто-то становится аддиктом, кто-то нет. В научной литературе детерминанта понимается как фактор или элемент, обуславливающий то или иное явление [1]. Ряд исследователей факторами, провоцирующими наркоаддикцию, считают акцентуации характера (гипертимный, неустойчивый, конформный, истероидный, эпилептоидный и др.); чисто поведенческие подростковые реакции (группирования, эмансипации, конформизма и др.) (Личко А.Е., Шабанов П.Д., Овчарова Р.В., Гоголева А.В. и др.).

Личко А.Е., Битенский В.С. считают реакцию группирования со сверстниками как ведущий социально-психологический фактор [2]. Эти авторы подробно прописывают направленность групп подростков, и особое внимание уделяют наркоманическим группам. В большинстве случаев наркоманам, по мнению Личко А.Е., еще в период, предшествующий возникновению зависимости, не хватает чувства уверенности.

Наркоманическая группа несет в себе черты неудачного самолечения социально-неуверенных и эмоционально-незрелых личностей. Членов наркоманской группы объединяет необходимость добывания наркотиков, а также единый образ жизни.

Ряд авторов считают, что психологическая готовность молодых людей к наркоаддикции состоит в неспособности адекватно воспринимать трудную ситуацию, подросток не может и не умеет правильно регулировать своё поведение. Максимова Н.Ю. совершенно верно предполагает, что актуализация психологической готовности подростков к наркоаддикции происходит по следующим причинам:

- неспособность подростка к продуктивному выходу из ситуации затруднённости удовлетворения актуальных жизненно важных потребностей;
- наличие психотравмирующей ситуации, из которой подросток не находит конструктивного выхода;
- несформированность и неэффективность способов психологической защиты подростка, позволяющей ему, хотя бы, временно снять эмоциональное напряжение.

Максимова Н.Ю. [3] считает, что подросток оказывается беспомощным перед захлестывающими его отрицательными состояниями и прибегает к изменению своего состояния химическим путём.

Исследователи Сирота Н.А., Ялтонский В.М. [4] считают, что у подростков, склонных к употреблению наркотиков:

- не развиты возможности, позволяющие оценивать воздействия социальной среды;
- не сформирована аффилиация, т.е. коммуникативно некомпетентны (о чём мы писали выше);
- не развита эмпатийная сфера, они не сопереживают окружающим;
- у них присутствует экстернальный локус контроля, т.е. они приписывают ответственность за результаты своей деятельности внешним силам. Исследования доказывают, что люди, склонные к внешнему локусу - контролю, обладают такими качествами, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределённый срок, тревожность, подозрительность, конформность и агрессивность. С т.з. Сироты Н.Н. наркоманы приписывают свой образ действий внешним обстоятельствам. Они убеждены, что именно другие люди, случай повинны в их наркотической зависимости. Они не берут на себя ответственность за происходящее. Одна из причин того, что они не могут бросить употреблять наркотики, заключается в отсутствии внутреннего контроля.

Целью данной статьи является анализ сферы межличностных отношений как социально-психологической детерминанты наркоаддикции у подростков.

**Материал и методы исследования.** В качестве испытуемых в исследовании принимали участие молодые люди в возрасте 17 - 18 лет. Всего было обследовано 282 человека: из них 31 человек, это наркоманы, находящиеся на лечении в городском наркологическом диспансере, ученики 11 - х классов средних школ г. Новосибирска - 142 человека, студенты 1 курса Новосибирского государственного педагогического университета - 109 человек.

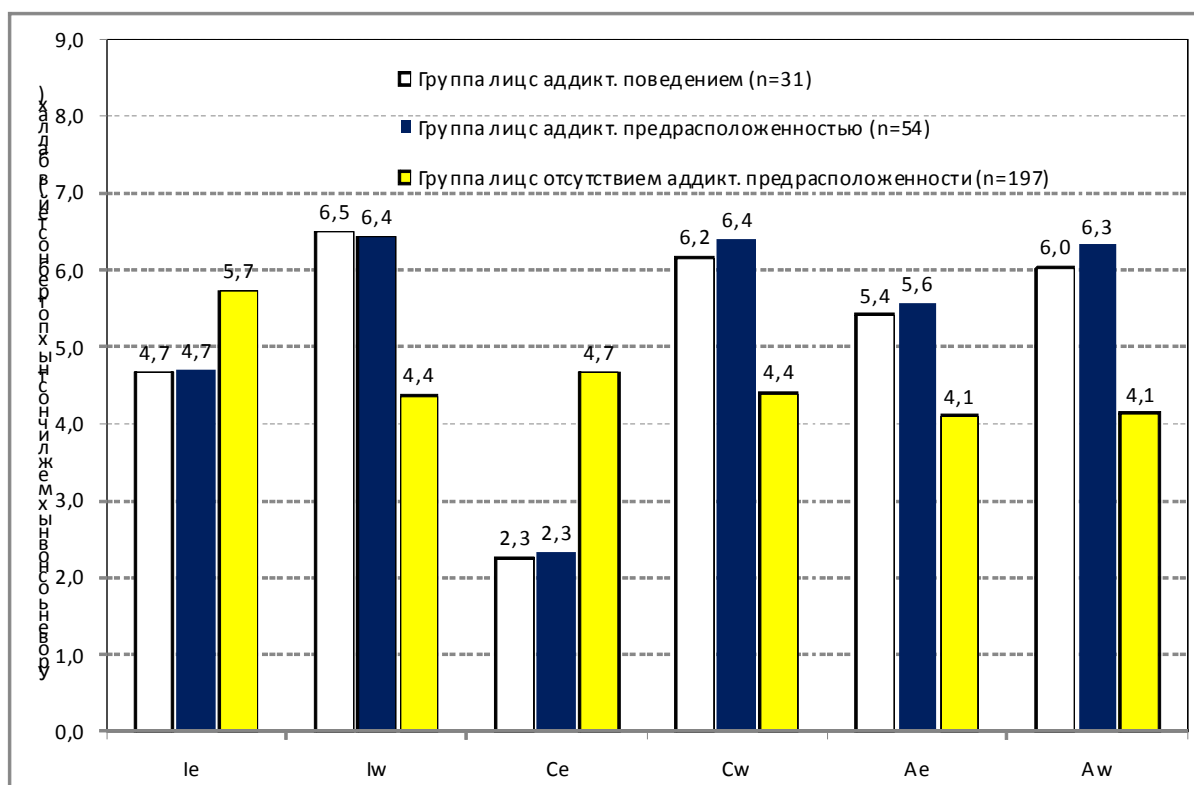


Рис.1. Гистограмма среднегрупповых значений опросника межличностных отношений (ОМО)

Для выявления социально-психологических детерминант наркозависимого поведения был предложен опросник ОМО, являющийся русскоязычной адаптацией опросника FIRO-B В.Шутца (адаптированный для русскоязычной версии А.А. Руквишниковым) [5].

Описания шкал:

1. потребность включения (потребность и умение создавать и поддерживать удовлетворительные отношения с другими людьми):

Ie - низкое - означает, что индивид не чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь склонность их избегать;

Ie - высокое - предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать;

Iw - низкое - предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей;

Iw - высокое - предполагает, что индивид имеет сильную потребность быть принятым в группе и принадлежать к ним.

2. потребность контроля (умение и потребность принимать решения и брать на себя ответственность в различных ситуациях):

Ce - низкое - означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности;

Ce - высокое - означает, что индивид старается брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью;

Cw - низкое - предполагает, что индивид не принимает контроля над собой;

Cw - высокое - отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений.

3. потребность в аффекте (умение и потребность создавать теплые и эмоциональные отношения с другими людьми):

Ae - низкое - означает, что индивид очень осторожен при установлении близких интимных отношений;

Ae - высокое - предполагает, что индивид имеет склонность устанавливать близкие чувственные отношения;

Aw - низкое - означает, что индивид очень осторожен при выборе лиц, с которыми создает более глубокие эмоциональные отношения;

Aw - высокое - типично для лиц, которые требуют, чтобы остальные без разбора устанавливали с ними близкие эмоциональные отношения.

Для оценки уровня различий в группах испытуемых был использован Н-критерий Крускала-Уоллиса [6].

#### Результаты обследования

На предыдущем этапе исследования выборка испытуемых была разделена на три группы:

1. наркозависимые (стаж употребления наркотических веществ - от 2 до 5 лет);

2. молодые люди, учащиеся школы и студенты, у которых в результате обследования была выявлена личностная предрасположенность к зависимому поведению;

3. Студенты и школьники, у которых в ходе исследования не было выявлено личностной предрасположенности к зависимому поведению.

Достоверность различий определялась путем сравнения 1-ой группы со 2-ой и 1-ой с 3-ей.

Результаты опросника ОМО свидетельствуют о том, что во всех группах испытуемых результаты приближены к средним значениям.

На рисунке 1 представлены данные среднегрупповых значений шкал опросника. Из рисунка видно, что существует разница между показателями шкал групп с аддиктивным поведением, аддиктивной предрасположенностью и группой испытуемых с отсутствием аддиктивной предрасположенности.

У испытуемых всех групп средние показатели по шкале Ie принадлежат к диапазону оценок от 4 до 6 баллов. Достоверных различий их выраженности в сравниваемых группах нет (хотя в группе лиц с отсутствием аддиктивного поведения они все-таки немного выше).

Значения по шкале Iw тоже относятся к разряду средних. В группах испытуемых с аддиктивным поведением и аддиктивной предрасположенностью значения шкал выше среднего (6,5 и 6,4). Различия между ними недостоверны ( $p \leq 0,05$ ). Это говорит о том, что у испытуемых данных групп сильная потребность быть принятыми группой. В группе лиц с отсутствием склонности к аддикции значения шкалы ниже (4,7). Различия с 1-ой и 2-ой группами достоверны ( $p \leq 0,05$ ).



Низкие значения по шкале Се в 1-ой и 2-ой группах (2,3 балла) указывают на избегание при принятии решений и взятии ответственности на себя. В третьей группе средние показатели составляют 4,7 баллов. Достоверность различий ( $p \leq 0,05$ ).

По шкале Сw значения в первой и второй группах выше среднего (6,2 и 6,4). Достоверные различия не выявлены. Данные значения отражают потребность в зависимости и колебания при принятии решений у испытуемых данных групп.

По шкале Ае различия в значениях во всех группах не являются статистически значимыми и находятся на уровне средних значений. Напротив по шкале Аw выявлены статистически значимые различия ( $p=0,0378$ ) в значениях шкал (6,0 и 6,3 против 4,1 балла). Таким образом, можно утверждать, что испытуемые

первой и второй групп стремятся к установлению близких эмоциональных отношений с окружающими без разбора.

#### Выводы

Таким образом, мы можем утверждать, что нарушения в области межличностных отношений обуславливают становление наркоаддикции в подростковом возрасте. Высокая потребность быть принятым группой, потребность в зависимости и контроле со стороны значимых лиц, неумение принимать решение, брать на себя ответственность, отсутствие потребности создавать теплые отношения с близкими людьми, неразборчивость в установлении эмоциональных отношений приводят к тому, что, если подростки находятся в одной компании со сверстниками, употребляющими наркотики, на них можно "надавить", особенно, если статус в группе зависит от употребления наркотика.

#### Библиографический список

1. Нечаева, И.В. Словарь иностранных слов. - М.: АСТ, 2007.
2. Личко, А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. - Л., 1991.
3. Максимова, Н.Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.
4. Сирота, Н.А. Профилактика наркомании у подростков. От теории к практике / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.И. Хажилина, С.С. Видерман-М., 2001.
5. Прикладная социальная психология / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. - М., Воронеж 1998.
6. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. - С-Пб., 2002.

Статья поступила в редакцию 11.08.10

УДК 378.147

*И.Н. Семенова, проф. УрГПУ, г. Екатеринбург, Email: semeno-va\_i\_n@mail.ru*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КЛАССИФИКАЦИЙ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА

В рамках парадигмального подхода исследуются основные классификации методов обучения студентов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий. В качестве элемента методологического базиса для построения перспективных педагогически значимых классификаций предлагается новый объект - дидактическая среда.

**Ключевые слова:** парадигма, дисциплинарная матрица, методы обучения, классификация, дидактическая среда, информационно-коммуникационное пространство.

Правила перестройки современного образования высшей школы задаются диалектическим единством причинно-следственных связей между целями и содержанием обучения с одной стороны и способами организации и самоорганизации учебной деятельности преподавателей и студентов в условиях развития новых форм и средств - с другой. В указанной ситуации состояние методики характеризуется переходом от уровня формирования базовых знаний, рожденных подчас гениальной профессиональной интуицией и подтвержденных богатейшим опытом практической реализации, к уровню систематизации и обобщения на основе построения предметной методологии, фиксируясь, в частности, в переходе от "методики преподавания" к "теории и методике обучения".

Изучение сути происходящего и перспектив развития указанной ситуации принципиально важно для системы подготовки будущих специалистов, так как решение вопроса о методах обучения, а, значит, и их классификациях, сегодня и завтра является основой построения каждой ступени образования в цивилизованном обществе в будущем.

В контексте сформулированных положений необходимо отметить значимость исследования генезиса методов обучения как основополагающего фактора для формулировки гипотезы об их развитии и изменении в типологиях. А так как истоки современных методов обучения в системе высшего образования имеют давнюю историю, хронологически совпадающую, вероятно, с историей развития человека как социального индивида, то исследование такого объемного в пространстве и во времени материала выводит на передний план методологическую задачу, связанную с выбором подхода к периодизации.

Изучение концептуальных теорий отечественной и зарубежной литературы по проблемам исследования методов обучения

в их развитии ([1], [2] и др.) дают основание для выделения трех основных методологических подходов:

- подход с позиции исторического материализма (всемирный подход, марксистское направление);
- геополитический подход (всемирный подход, либеральное направление);
- цивилизационный подход (локальный подход).

Кроме того, в настоящее время в зарубежной и отечественной педагогике (Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, Н.А. Лызь и др.) широкое распространение получает "парадигмальный подход", который по мнению А. Дугина специфически способствует оформлению базовых интуиций в утверждения гносеологического или онтологического характера [3, с. 38]. Проведенное нами исследование (см., например, [4]) показало, что применение этого подхода к изучению проблемы развития и классификации методов обучения в высшей школе позволяет не только фиксировать и реконструировать исторически сложившиеся совокупности методов обучения, но и в "матричной технологии" анализировать те причинно-следственные связи, которые существенным образом оказывают влияние на изменение этих совокупностей в педагогическом поле.

Выделенная нами в контексте исследования развития методов обучения "Современная" образовательная парадигма, связанная с появлением компьютера вначале в так называемых "университетах, увитых плющом", а позже и во всех вузах как равноправного участника образовательного процесса, характеризуется не просто обновлением средств представления, хранения и передачи знаний. Включение в образовательный процесс технического средства с новыми дидактическими и коммуникационными возможностями требует трансформации всей системы

обучения, поддерживающей этот процесс. Первенство эмпирической базы в диалектическом единстве теории и практики применения компьютеров в высшей школе определяет в первую очередь перестройку всей подсистемы методического уровня (методы, средства, формы) с позиций учета следующих факторов:

- включение нового элемента, обладающего интегрированной объектно-субъектной сущностью;
- обновление содержания элементов и связей между ними в условиях функционирования расширенной базы предметного поля.

Дополнением внутренних причин переустройства методической системы является внешний фактор, который отражает следующее положение:

современные информационно-коммуникационные технологии педагогического поля, в которое погружается методическая система как подсистема дидактического порядка, определяют основы его функционирования не только смыслом образования, отражающим объективные и субъективные тенденции, но и потенциальной возможностью всех его субъектов получать, создавать, хранить и передавать любую (нормированную и ненормированную) информацию.

При этом введение в современную практику общетеоретических и прикладных представлений о методах обучения, обусловленных развитием информационно-коммуникационных технологий, определяет их выделение и проектирование в дидактической системе, связанной с различными надструктурами. В современной литературе такие надструктуры имеют широкое описание и, как правило, называются средами. Однако при детальном толковании они (эти среды) отличаются структурным наполнением и сложностью иерархических связей, например:

- информационная среда (совпадающая в методических работах с учебно-информационной или предметной средой) как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности с информационными ресурсами с помощью средств информационных и коммуникационных технологий, а также информационное взаимодействие студентов, преподавателей и средств ИКТ ([5, с. 6-8] и др.);

- единая информационная образовательная среда, как совокупность аппаратных средств, программных систем, а также содержательного наполнения (контент), реализованная на основе современных технологических решений и предназначенная для обеспечения информационных запросов и организации информационных потоков, связанная с производственной и учебной деятельностью работников и обучаемых, а также для их необходимой оперативной коммуникации ([6, с. 39], [7, с. 50] и др.);

формирующая среда (среда учения, обучающая среда) как трансформирующаяся в соответствии с действиями и структурными изменениями участников взаимодействия совокупность деятельностных установок, взаимных ожиданий поведенческих реакций и качеств личности субъектов педагогического поля, а также структурных диспозиций, обусловленных ценностными ориентациями ([8, с. 40-41], [9 с. 584] и др.).

"Стыковка", интеграция и соотнесение приведенных определений, а также учет возможного расширения диапазона целей и средств преобразования смыслового пространства педагогической деятельности при построении современной теории методов обучения для продуктивного направления практических усилий всех ее субъектов на формирование общекультурных, образовательных и профессиональных потребностей, требует, на наш взгляд, введения понятия информационно-коммуникационного пространства (ИКП). Являясь более общим и имея структурные элементы каждой указанной среды, предложенное понятие в терминологии Т. Куна [10] играет роль "дисциплинарной" установки общенаучной парадигмы. Однако при этом для поэлементного исследования внутренней организации, регулирования и практического преобразования совокупности методов обучения в педагогическом поле, погруженном в ИКП, нами предлагается рассмотрение нового объекта - дидактической среды (ДСр). Тракуемая как постоянно изменяющаяся система методологических, содержательных, деятельностных и тех-

нических ресурсов, а также условий, обеспечивающих осуществление нормируемой и ненормируемой деятельности всех субъектов педагогического поля с этими ресурсами при помощи средств информационных и коммуникационных технологий, дидактическая среда несет на себе отпечаток частной парадигмы современного научного сообщества (А.М. Коротаев, А.В. Пеньков, А.В. Штыров и др.) и образует теоретическую основу знаний, используемых в практической деятельности.

Поскольку в "докомпьютерной" дидактике при использовании понятия "среда обучения" (С. Френе, М.Я. Басов, С.Т. Шацкий) не учитывалось влияние субъектов обучения на элементы дидактической системы, исследование ДСр как подструктуры педагогического поля, погружаемого в ИКП, позволяет через понятие среды, которая удовлетворяет все информационно-коммуникационные потребности обучаемого, реализовать принципиально иной подход к обеспечению и организации учебной деятельности.

Согласно точке зрения Б.Е. Стариченко [11] именно переход к дидактической среде, содержащей, в отличие от классической минимальной информационной достаточности, неограниченно-избыточное информационное обеспечение в купе с развитой коммуникацией между субъектами педагогического поля является ключевым в порождении необходимости новых форм и методов обучения.

С позиции парадигмального подхода введенное определение ДСр может рассматриваться как дисциплинарная матрица упорядоченных элементов различного рода, которые образуют единое целое и функционируют как система. В число основных компонент этой матрицы входят:

- концептуально-методологическая (метафизическая часть);
- психолого-педагогическая (метафизическая часть);
- материально-техническая (ценностная установка);
- предметно-методическая (общепринятые образцы);
- субъектно-управленческая (привзятые примеры).

Исследование структуры дисциплинарной матрицы с выделенными компонентами показывает, что особенности методической системы, являющейся подсистемой ДСр, определяются в метафизической части важнейшими функциями современного высшего образования в его "массовом", "фабричном" (термин В.Н. Сыромятникова) проявлении:

- первой, на которую указывал еще в 1936 г. И. Лескер, а именно: высшее учебное заведение в условиях информационной интервенции становится фабрикой по переработке информации и передаче ее студентам,
- второй, которую выделяют В.П. Беспалько, В.М. Монахов и др., состоящей в организации и управлении коммуникативных связей между всеми субъектами педагогического поля.

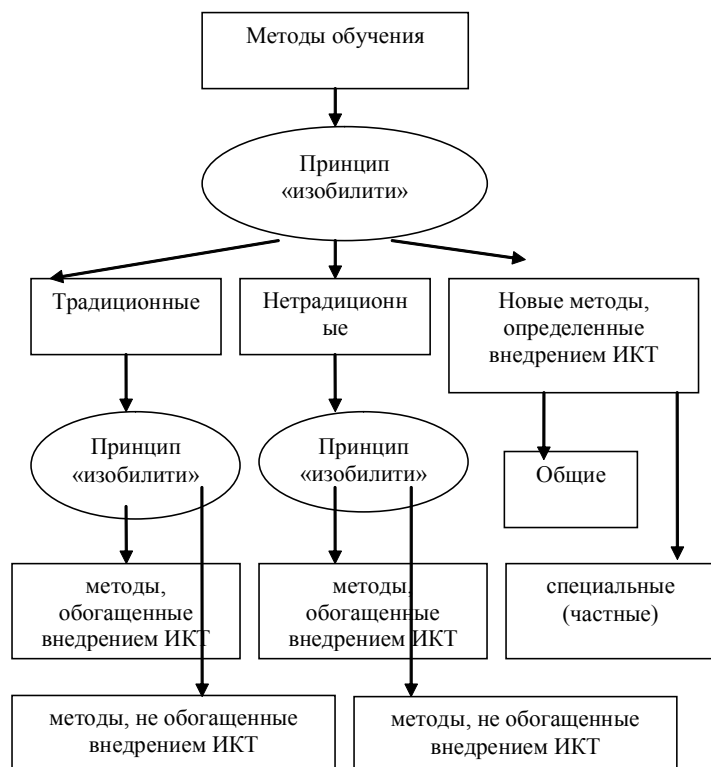
Детальное изучение указанных функций в предметно-методической и субъектно-управленческой компонентах приводит к выводу о том, что необходимость изменения способов деятельности преподавателей и студентов в рамках современной образовательной парадигмы определяют следующие важнейшие характеристики дидактической среды, порожденной информационно-коммуникационным пространством, как совокупностью ресурсов (аппаратных средств, программных систем и содержательных контент) внутренней информационной (учебной) среды:

- увеличение объема доступной для использования информации,
- скорость "старения" информации,
- ускорение доступа к информации,
- усложнение задач, связанных с изучением процессов,
- возможность оперативной разнонаправленной коммуникации в условиях интенсивного развития средств, форм и способов ее осуществления.

Так, увеличение объема и скорости "старения" информации определяет необходимость уплотнения учебного процесса, в частности, за счет привлечения компьютерных технологий. Однако только такой подход, имея ограниченность резерва, в дальнейшем будет приносить меньший эффект. Параллельно

Схема 1

Модель классификации методов обучения педагогического поля в условиях развития ИКТ при реализации конструктивного подхода



с ним должно изменяться содержание образования, в том числе в деятельностной компоненте предметной области. Например, наряду со "сжатием" времени передачи информации, возможно намеренное "вырезание дыр" в информации, что требует ориентации методов на результаты психологических исследований о характере и особенностях мыслительных действий обучаемых, в частности, ассоциативном и образном мышлении. Сложность процессов изучения, являясь объективной закономерностью дробления наук в процессе их развития, влечет, в том числе, и использование "обществом" (в терминологии парадигмального подхода) виртуальных предметных объектов. В этих условиях возникает проблема отличия виртуального представления от реального (материального) образа и др.

Кроме того, специфичные требования к деятельности субъектов образовательного процесса во "внутренних" (регламентированных учебным процессом) средах порождаются и функционированием "внешнего" информационного пространства. В частности, такими требованиями являются:

- проведение экспертизы отбора информации,
- обеспечение передачи, приема и хранения учебной информации,
- формирование коммуникационной компетентности (воспитание этических норм общения, развитие письменной родной и английской речи и др.),
- формирование умений удовлетворять информационную осведомленность,
- развитие критического мышления.

Раскрывая связь между материально-технической компонентой дисциплинарной матрицы и предметно-методической, а также субъектно-управленческой компонентами, укажем, что реакция на "тотальное" расширение и развитие ИКТ, имеющее указанные особенности во внутренних средах при реальном изменении целевых установок высшего образования, определяют смену роли преподавателя с "передатчика" информации на сопровождение обучаемого в процессе ее поиска. Примеры тьюторских способов деятельности преподавателей и студентов при использовании компьютерных технологий приводятся многими исследователями (в частности, в Уральском регионе, А.Г. Гейном, Л.И. Долинером, В.Д. Мазуровым, Ю.Б. Мельниковым, Б.Е. Стариченко и др.).

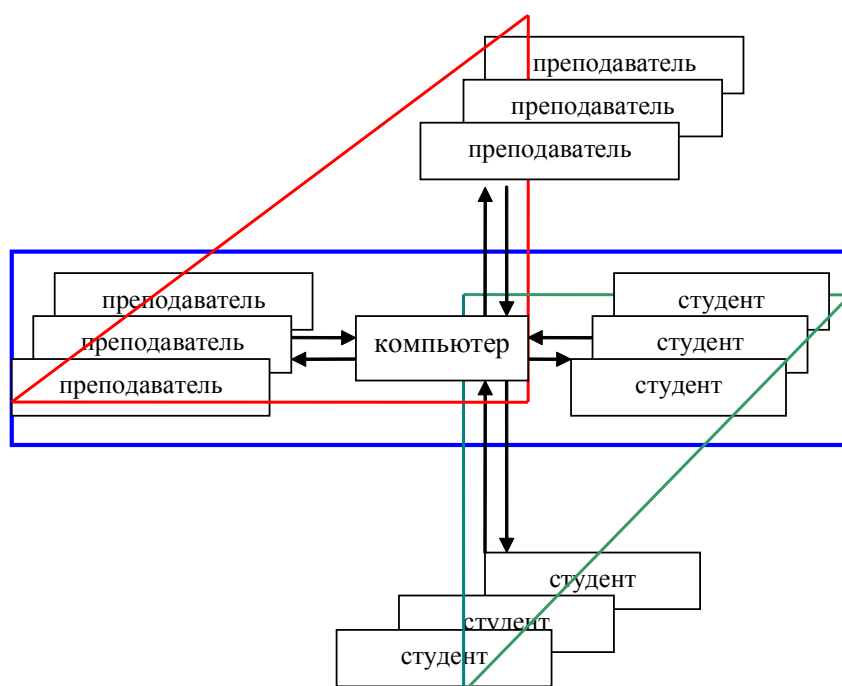
Анализ и обобщение результатов накопленного практического опыта позволяет выделить следующие основные направления такой работы:

- создание электронных учебных материалов, в новых поколениях которых все в большей и большей степени отражается сращивание двух элементов педагогического поля - средства и содержания, а "электронный карандаш" если и совершенствуется, то на основе исследований по формированию симультанного мышления, обеспечивающего быстрое принятие визуального образа;
- создание интерактивного интерфейса, реализующего диалоговое взаимодействие между человеком и компьютером в режиме реального времени, который, в свою очередь, определяет необходимость создания искусственного интеллекта, разрешая проблему современных электронных учебников, не способных в отличие от преподавателя реагировать на каждый вопрос, так как их интерфейс не является интеллектуальным;
- создание электронных образовательных ресурсов (ЭОР), учитывающих возможность общения субъектов педагогического поля и стимулирующих развитие творчества студентов на основе, например, проектировочной деятельности;
- создание сред, которые активизируют учебную деятельность и предполагают развитие способов коммуникаций субъектов учебного процесса, принципиально меняющих характер его управления в информационно-коммуникационном пространстве.

Исследование методов в каждом из указанных направлений

Схема 2

Модель классификации методов обучения педагогического поля в условиях развития ИКТ при реализации субъектно-объектного подхода



Подходы к построению классификации методов обучения

Таблица 1

Подход	Вектор исследования в педагогическом поле	Результативность	Примеры реализации
Конструктивный	Историко-предметные исследования, решение методологических задач	Исследование генезиса и динамики формирования и развития методов, формулировка концепций использования новых методов, выделение аспектов разработки методов, исследование условий ограничения, преемственности, переноса методов	Ю.М. Горвиц, В.В. Гузеев, В.Г. Житомирский, Я.Н. Зайдельман, Ю.А. Первин, Ю.Г. Фокин, Р.П. Явич
Субъектно-объектный	Практико-ориентированные исследования	Установление закономерностей, формулировка законов функционирования с позиции специализации исследований (например, осуществление обратной связи), конструирование авторских технологий с учетом высокой «чувствительности» к индивидуальным изменениям конфигурации элементов педагогического поля	А.Г. Гейн, Л.И. Долинер, Л.В. Махрова, Ю.Б. Мельников, В.Ф. Шолохович
Системный	Исследование методологических проблем	Выделение разделов и направлений, аналитико-синтетические исследования взаимообусловленностей, формулировка принципов	В.П. Беспалько, Б.Е. Стариченко

Интегративные классификации методов обучения

Таблица 2

Тип интеграции	Результативность	Пример реализации
Субъектно-объектный и системный	Выделение сущности факторов и характера изменения образовательного процесса при внедрении средств ИКТ, применение информационной технологии в обучении, оценка педагогической эффективности и использования средств ИКТ	С.М. Авдеева, Л.Л. Босова, С.В. Зенкина, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Д.Ш. Матрос, В.М. Монахов, С.В. Панюкова, И.В. Роберт, В.В. Рубцов, А.Я. Савельев, А.П. Тряпицина, И.Д. Фрумин, С.А. Христочевский, R. Thomas
Конструктивный и субъектно-объектный	Анализ основных компонентов профессиональной деятельности преподавателя, эффективность которых может быть повышена при использовании ИКТ	Т.В. Габай, Л.В. Невуева, Т.А. Сергеева, Н.Ф. Талызина, E. Wachor, D. Couture
Конструктивный и системный	Организация и методическое обеспечение различных форм обучения (например, дистанционной, индивидуальной), проведение мониторинга	А.А. Андреев, А.Н. Грюнцев, А.Д. Иванников, В.Н. Кашицин, А.О. Кривошеев, М.Ю. Мамонтова, И.В. Моисеева, Е.С. Полат, А.В. Слепухин, А.Н. Тихонов, М. Muchnic, P. Knight, T. Utsumi, A. Chute

при совмещении специфики способов деятельности преподавателя и студента определило фиксацию трех основных подходов к классификации методов:

- конструктивный;
- субъектный (субъектно-объектный);
- системный.

Сущность конструктивного подхода заключается в реализации различных моделей построения (или описания) современных методов обучения высшей школы на основе введения предиката (устойчивой семантической конструкции) "компьютерного функционирования". При этом в методах выделяются два класса (схема 1):

- традиционные (известные, широко распространенные) методы, которые допускают целесообразность модификации за счет использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с опорой на компьютерные технологии (КТ) и определяются именно этим видовым отличием;

- принципиально новые методы, определение которых включает словосочетание ИКТ (КТ, НИТО и др.), отражающее характер деятельности в различных сферах и на различных уровнях процесса образования (учебном, административном, внеаудиторном и т.д.).

Будучи достаточно универсальным, рассматриваемый подход позволяет корректно фиксировать особенности обогащения образовательного опыта, исследовать качественную и количественную генетическую динамику методов обучения высшей школы, выделяя характерные

связи преемственности, проявление отрицания, возможности перенесения.

В основе классификации методов в рамках субъектного подхода выделяется источник и (или) адресат (пользователь) метода в системе связей с конкретным (некоторыми или всеми) субъектом образовательного процесса. При этом выделение компьютера как важнейшего объекта педагогического поля современной образовательной парадигмы позволяет рассматривать различающиеся уровнями конкретизации модификации классификаций в субъектно-объектном варианте трехэлементной (преподаватель, студент, компьютер) системы (схема 2):

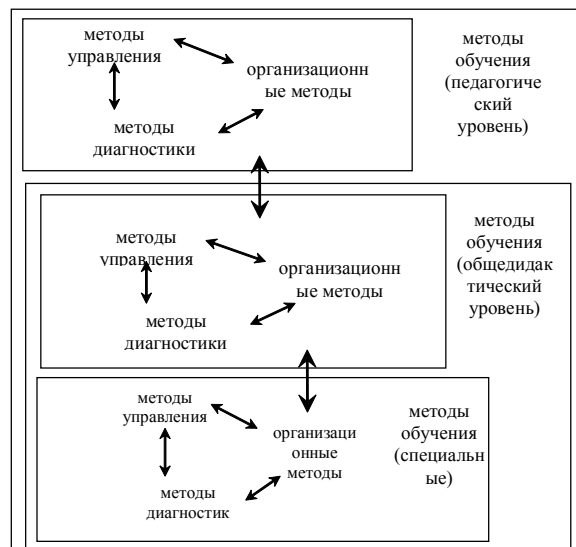
При использовании системного подхода (схема 3), являющегося на наш взгляд, наиболее мультиинтегративным, предполагается, как правило, выделение различных уровней и подсистем. По существу, этот подход реализуется при описании с разной степенью детализации общих и специальных способов деятельности субъектов педагогического поля с позиции покомпонентного анализа (например, в компоненте диагностики, в компоненте управления учебным процессом и др.).

В контексте исследования элементов выделенной структуры дисциплинарной матрицы в таблице 1 приведем результат сформированных нами оценочных суждений о перспективах использования рассмотренных подходов для построения классификаций методов обучения в условиях компьютерной интервенции педагогического поля.

Дополнительно укажем, что в современной литературе фиксируются и некоторые модификации приведенных классификаций, которые также укладываются в установленные нами подходы на основе реализации принципов соединения и вложенности.

Схема 3

Модель классификации методов обучения педагогического поля в условиях развития ИКТ при реализации системного подхода



Принцип соединения состоит в расширении исследуемого диапазона способов деятельности за счет добавления методов, обладающих иными (разными) доминирующими характеристиками, выделенными согласно объявленным (выбранным) основаниям классификации.

Реализация принципа соединения проводится в два этапа:

1) получение совокупности методов с различными доминирующими характеристиками, соответствующими основаниям различных классификаций;

2) построение системы методов (технологии обучения) в условиях обобщения.

Принцип вложенности состоит в сопоставлении способов деятельности, обладающих разными доминирующими характеристиками, выделенными согласно объявленным (выбранным) основаниям классификации.

Этапы реализации принципа вложенности:

1) получение совокупности методов за счет наложения нескольких доминирующих характеристик,

2) построение системы методов (технологии обучения) в условиях конкретизации.

В таблице 2 приведем примеры интегративных типов классификаций методов обучения, представленных в современной литературе, в рамках выделенных нами подходов на основе реализации принципов соединения и вложенности.

Естественно, разработанные вне рамок парадигмального подхода, приведенные классификации не составляют целое с метафизической частью указанной нами дисциплинарной матрицы. Не отрицая их результативность в ином методологическом базисе (например, хронологическом или геополитическом, историческом, кризисном и др.), выделим положение о том, что любая из классификаций вряд ли может одновременно претендовать на полноту, корректность и абсолютную универсальность, так как всегда разрабатывается только под конкретный замысел (фиксируемый, как правило, в названии основания). При этом укажем важность построения различных классификаций способов деятельности в образовательном процессе, так как на

Библиографический список:

1. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. - М.: ИТП и МИО РАО, 1994.
2. Андреев, А.Л. Российское образование: социально-исторические контексты / А.Л. Андреев. - М.: Наука, 2008.
3. Дугин, А.Г. Эволюция парадигмальных оснований науки. - М., 2002.
4. Семенова, И.Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий : монография / ГОУ ВПО "Урал. гос. пед. ун-т". - Екатеринбург, 2010.
5. Поздняков, С.Н. Моделирование информационной среды как технологическая основа обучения математике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1998.
6. Стариченко, Б.Е. Концепция единой информационной образовательной среды Уральского государственного педагогического университета // Информация педагогического образования. - Екатеринбург: ГОУ ВПО "Урал. гос. пед. ун-т", 2007.
7. Поляков, В.П. Методические аспекты использования информационной образовательной среды в вузе // Инновационные технологии в педагогике высшей школы. - Екатеринбург: ГОУ ВПО "Урал. гос. пед. ун-т", 2008.
8. Долинер, Л.И. Информационные и коммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. - Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2003.
9. Соколова, Г.Ю. Методологические основы построения сетевого образовательного общества // Математика. Компьютер. Образование. - Москва-Ижевск, 2009 - Ч. 2.
10. Кун, Т. Структура научных революций. - М.: Прогресс, 1975.
11. Стариченко, Б.Е. Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий / Б.Е. Стариченко, Р.П. Явич, Л.В. Махрова, Н. Давидович // Образование и наука. - 2007. - № 6.

Статья поступила в редакцию 11.08. 10

УДК 53 (07)

*И.Н. Зинатулина, канд. пед. наук, ст. преп. кафедры автомобилей и автомобильного хозяйства и методики преподавания технических дисциплин ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: cspru@cspru.ru*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В работе описана структура инновационной формы учебных занятий "творческая мастерская", выделенные приемы и средства обучения, решающие задачи гуманитаризации физического образования, соотнесены с основными этапами "творческой мастерской", рассмотрена методика изучения темы "Строение вещества" в школьном курсе физики на основе использования инновационной формы учебных занятий.

**Ключевые слова:** гуманитаризация физического образования, инновационная деятельность, форма учебных занятий, познавательная деятельность, творческое развитие, приемы и средства обучения.

Приоритетная задача школьного физического образования в современных условиях заключается в развитии учащегося. Развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей; воспитание уважительного отношения к мнению оппонента при обсуждении проблем естественнонаучного содержания, убежденности в необходимости обосновывать высказываемую позицию, сотрудничать в процессе совместного выполнения заданий, оценивании учебных достижений - основные цели образования, направленные на развитие учащихся при обучении физике в средней школе [1]. Реализация названных целей, на наш взгляд, возможна в процессе гуманитаризации физического образования, который включает не только физические знания и эволюцию их развития, динамику познания, но и в равной мере в него входят опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностное отношение к миру и человеку в нем.

Известно, что всякий вид творчества - это, прежде всего, познавательная деятельность ученика в конкретной области знаний, искусства, общественной жизни, наконец, утверждение личностной позиции. Если ученик, осваивая научные знания, делает открытие в самом себе, переживает пробуждение новых умственных и душевных сил, то соответствующая область знаний становится пространством его возможной самореализации, при этом у ученика возникает такая мотивация к учению, которую содержание традиционного образования обеспечить не может [2].

Реализовать это условие на практике представляется возможным на основе использования инновационной системы обучения "Образовательная мастерская" [3]. Организация учебной деятельности в "мастерской" определяется, с одной стороны, тем, что ученик знает и умеет, а с другой, тем, чем, для чего он хочет овладеть и в какой степени. В ходе занятий в "мастерских" реализуются личные планы и намерения ученика в соответствии с целями деятельности, эмоциональным отношением к действительности, принятию, осмыслению и преобразованием которой в значительной мере определяется не только организованным обучением, но и субъектным опытом. Усваивая заданное содержание, ученик не просто получает научную информацию, а преобразует ее на основе собственного опыта, т.е. строит такую субъектную модель познания, в которую включаются логически существенные и личностно-значимые признаки познаваемых объектов.

В структуре занятия "творческая мастерская" можно выделить шесть этапов. На первом этапе учитель обращается не столько к разуму, сколько к чувствам, эмоциям ученика. В качестве "индуктора" может выступать все, что может разбудить поток ассоциаций, воспоминаний, чувств, эмоций: рисунки или стихотворения, музыкальный фрагмент или просто впечатляющие цифры. На втором этапе каждый ученик самостоятельно строит (конструирует) ответы на поставленные вопросы, используя правила конструктивной логики. На основе этих правил школьники учатся способам построения конструктивных суждений. Принимая во внимание тот факт, что конструктивные объекты и методы их построения являются идеализированными прообразами материальных объектов и их закономерностей, а правильное оперирование конструктивными объектами основывается на знании свойств и признаков, характеризующих их и отличающих от реальных объектов, то в конструктивной логике сами объекты не определяются, а только разъясняются на основе простых примеров. Этот этап учебного познания получил название "са-

моконструкция". На третьем этапе - "социо-конструкция" идет обмен мнениями. Ученики работают парами, учатся слушать мнение другого, дискутировать, корректно исправлять ошибки, до-

Таблица 1  
Приемы и средства обучения, используемые на занятиях-мастерских

№ п/п	Структурные этапы занятия «творческая мастерская»	Приемы и средства обучения
1	<b>Индукция</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Использование стихов, литературной прозы, юмористических рассказов, музыкальных фрагментов, рисунков, исторических сведений</li> <li>* эмоциональность и выразительность изложения материала</li> <li>* беседа, рассказ</li> <li>* создание проблемных ситуаций</li> </ul>
2	<b>Самоконструкция и социоконструкция</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* приемы развития различных видов мышления учащихся (наглядно-действенного, наглядно-образного, теоретически-образного, теоретически-понятийного)</li> <li>* приемы развития форм мышления школьников (формирования понятий, уяснения связей между явлениями)</li> <li>* анализ нестандартных ситуаций</li> <li>* организация поиска альтернативных решений</li> <li>* включение элементов проблемности в практическую деятельность школьников</li> <li>* обеспечение разнообразия и оригинальности видов практической деятельности учеников</li> <li>* элементы работы с дополнительной литературой, периодической печатью</li> <li>* обеспечение чередования индивидуальной и парной видов деятельности учащихся</li> </ul>
3	<b>Социализация</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* организация беседы</li> <li>* включение в беседу элементов полемики и дискуссии</li> <li>* создание ситуаций, обеспечивающих выявление всей совокупности возможных способов решения проблемы</li> </ul>
4	<b>Афиширование</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* конструирование ситуации «успеха»</li> <li>* организация беседы с элементами дискуссии</li> <li>* создание условий для развития устной речи учащихся (выступление с сообщениями)</li> </ul>
5	<b>Разрыв</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* четкость в постановке целей</li> <li>* включение учащихся в активную частично-поисковую деятельность</li> <li>* обеспечение проблемности учебной работы школьников</li> <li>* включение элементов практической направленности и занимательности в деятельность учеников</li> <li>* усложнение познавательных задач</li> <li>* рассказ</li> </ul>
6	<b>Рефлексия</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* беседа</li> <li>* приемы развития мотивации учебной деятельности учащихся</li> </ul>

пущенные в ходе обсуждения и анализа сути явлений, процессов, свойств объектов. Мотивированное конструктивное суждение на этапе "социализация" обсуждается в группе. Дублирование заданий, выполняемых на третьем и четвертом этапах, может вызвать вполне уместный вопрос: "Нельзя ли сразу предложить эту работу группе, чтобы сэкономить время?" В действительности исключить третий этап из структуры занятия нельзя, потому что это может подавить инициативу, раскрытие индивидуального опыта каждого ученика, породить недоверие к себе, неверие в собственные возможности, если в группе окажется сильный лидер. На пятом этапе происходит совместное обсуждение того, что сделано индивидуально, в паре, в группе. Этот этап получил название "афиширование". Наконец, на шестом этапе, получившем название "разрыв", учитель-мастер формулирует задание, для решения которого необходимо новое знание, новый опыт, источником которого становится слово учителя или страницы книги, после чего перечисленные выше этапы повторяются в той же последовательности. Этап "рефлексия" имеет исключительное значение в процессе творческого познания учащимися окружающей нас природы. Мастер предлагает школьникам, "вернувшись назад", проанализировать свою деятельность и деятельность товарищей и ответить на вопрос: "Что нового я узнал на занятии, готов ли я к выполнению домашнего задания?" Учитывая все вышесказанное и то, что занятия носят поисковый, творческий характер, мы назвали эту форму "творческая мастерская".

Познавательная деятельность и общение - это два источника творческого развития ученика в атмосфере благоприятного эмоционального обучения, поэтому создание атмосферы учебной деятельности, рождающей желание работать творчески, комфортное общение ученика с учителем и товарищами - неотъемлемые условия развития познавательного интереса учащихся. На наш взгляд, именно эти условия выполняются на занятиях в творческих мастерских, содержание которых обогащено новыми фактами и сведениями, показывающими школьникам современный уровень развития науки, историко-культурной информацией, элементами методологии познания, а используемые приемы и средства обучения позволяют задействовать имеющийся у школьника познавательный и творческий потенциал, а также привнести в деятельность ученика смысл для постижения и изучения, для узнавания и переживания (табл. 1).

В качестве иллюстрации данного высказывания рассмотрим методику проведения занятия "творческая мастерская", посвященного изучению основных положений теории строения вещества.

#### Задачи занятия:

- \* формирование умения учащихся объяснять физические явления с атомистической точки зрения;
- \* развитие экспериментальных умений школьников, умения анализировать, делать выводы;
- \* развитие интереса учеников к предмету и их коммуникативных качеств; формирование у школьников представлений о культурной значимости физических знаний.

Знания учащихся о строении вещества активизируются замечательными строчками из поэзии В. Брюсова:

*Быть может, эти электроны -  
Миры, где пять материков,  
Искусства, знания, войны, троны  
И память сорока веков!  
Еще, быть может, этот атом -  
Вселенная, где сто планет;  
Там все, что здесь в объеме сжато,  
А также то, чего здесь нет.*

Анализируя содержание стихотворения, учитель-мастер обращает внимание учащихся на то, что идеи Аристотеля о возможности бесконечного деления материи, конечно же, являются неверными. Однако и Демокрит, считавший, что атом представляет собой неделимую частицу, тоже ошибался. Современная физика утверждает, что атом состоит из более мелких частиц, в том числе и электронов, о которых шла речь в стихотворении. После этого каждой группе учащихся предла-

гается ответить на вопросы и объяснить следующие факты (этап индукции):

1. Если смешать по два равных объема ртути и воды, воды и спирта, то в первом случае получится удвоенный объем смеси, а во втором - меньше удвоенного объема. Почему? (1 группа).

2. Если бросить в воду кристаллик марганцовки, то через некоторое время появится фиолетовое облачко. Объясните почему? (2 группа).

На этапе самоконструкции каждый ученик самостоятельно обдумывает ответ на поставленный вопрос, привлекая знания о строении вещества. Если школьник не в состоянии выполнить задание, ему предлагается карточка-подсказка, где сформулированы основные положения молекулярно-кинетической теории строения вещества. Найдя собственное решение, ученики обмениваются мнениями в паре и вырабатывают общее решение (социоконструкция). А затем на этапе социализации конструируют единый ответ в группе и по одному представителю от каждой группы сообщают о найденном решении поставленной задачи (афиширование).

Далее учитель зачитывает школьникам небольшую историю, на основе которой формулирует экспериментальную задачу, решив которую учащиеся убеждаются в справедливости одного из положений молекулярно-кинетической теории:

Однажды мистер Шерлок Холмс и доктор Ватсон после очередного дела пили чай. Холмс несколько минут, не мигая, глядел на стакан, как бы пытаясь разглядеть нечто, недоступное глазу простого смертного, и вдруг произнес: "Держу пари, Ватсон, вы ни за что не догадаетесь, сколько сахара можно насыпать в стакан чая, полный до краев. При этом заметьте, нельзя пролить ни капли". Доктор Ватсон попросил объяснить нелогичное поведение чая. Мистер Холмс оказался в затруднении, но все-таки нашел объяснение.

Ученикам предлагается выполнить экспериментальное задание, которое поможет им узнать, какое дал объяснение наблюдаемого явления Шерлок Холмс доктору Ватсону.

"Как вы думаете, насколько изменится объем воды в мензурке, если в нее положить пять кусочков сахара-рафинада? Проверьте ваше предположение на опыте и сравните результат с объемом, измеренным с помощью линейки" (этап разрыва).

Учитель обращает внимание школьников на значимость опыта для понимания характера научных знаний и в качестве доказательства приводит следующие строчки, взятые из "Божественной комедии" А. Данте:

*Чтоб этот довод рухнул также вдруг,  
Тебе бы опыт сделать не мешало;  
Ведь он для нас - источник всех наук.*

Учитель создал проблемную ситуацию, для разрешения которой ученику понадобится не только знание положений теории строения вещества, но и умение самостоятельно ставить опыты, наблюдать, анализировать и делать выводы из наблюдений и опытов. Решение данной задачи ученики начинают с этапа социоконструкции, они проводят эксперимент в паре, анализируют результаты и записывают их в тетрадь, а на основе проведенного анализа делают вывод. После этого они переходят к обсуждению результатов опыта в группе, доказывая правильность своих рассуждений (этап социализации). Далее следует этап афиширования, на котором представитель от группы сообщает полученный результат и объясняет ход рассуждений группы.

Подводя итог проделанной работе, учитель еще раз, вслед за учениками, отмечает, что все тела состоят из частиц, между которыми существуют промежутки, и эти частицы находятся в постоянном движении. После этого он приводит небольшую историческую справку о том, что:

В 250 г. до н.э. Филон Александрийский доказал, что воздух является телом. Он берет сосуд, который считается пустым, такой формы, что он широк в середине и узок в горлышке, типа египетской амфоры, продельывает в дне его маленькое отверстие, закрывает его воском и опускает сосуд в воду горлышком вниз, после чего удаляет воск из отверстия. При этом выход воздуха из отверстия непосредственно ощущается; и если затем уровень

воды сделать выше проделанного отверстия, то мы увидим пузырьки воздуха в воде, пока вследствие выхода воздуха через отверстие сосуд не заполнится...

Учитель акцентирует внимание учеников на том, что этот опыт был использован Филоном в качестве доказательства того, что воздух является телом, и предлагает им, воодушевленным примером Филона Александрийского, выполнить следующее задание:

"Покажите, имея сосуд с водой и стеклянную колбу, что в ней находится воздух. Дайте научное объяснение предложенному методу" (этап разрыва).

Структура деятельности учащихся при решении данной задачи аналогична предыдущей. Однако в случае возникновения у школьников затруднений, им демонстрируется следующий опыт: в колбу, где находится немного подкрашенной воды, вставлена пробка, через которую пропущена стеклянная трубка. Уровень жидкости в трубке выше верхнего края пробки. Обхватывая руками колбу, учитель демонстрирует ученикам подъем воды в трубке спустя некоторое время и просит ответить на вопрос: "Почему это происходит?" Как правило, ученики ошибочно предполагают, что наблюдаемое явление связано с тепловым расширением жидкости, находящейся в колбе. В то же время, даже такое неточное объяснение помогает им найти верное решение основной задачи. На этапе афиширования учитель организует обсуждение как предложенных учащимися способов решения основного задания, так и вспомогательного опыта, в ходе которого ученики убеждаются, что наблюдаемое ими явление связано с расширением воздуха, находящегося в колбе, а не жидкости.

Использованное в предыдущей задаче явление расширения воздуха при нагревании было впервые использовано Филоном Александрийским для создания первого в истории термоскопа, то есть прибора для обнаружения изменения температуры. Поэтому учитель-мастер предлагает ученикам ответить на следующий вопрос (этап разрыва):

"Как бы вы сконструировали этот термоскоп, если бы были его разработчиком? Сделайте схематичный рисунок и опишите принцип действия вашего прибора".

Выполнение учащимися данного задания способствует развитию технического мышления учащихся. Решение поставленной задачи также осуществляется в несколько этапов. На этапе самоконструкция каждый ученик выполняет рисунок в тетради и делает необходимые записи, поясняющие принцип действия его термоскопа. После этого ученики обсуждают проекты, составленные в паре, внося по мере необходимости коррективы в записи и рисунки товарища (социококонструкция). На этапе социализации обсуждаются все предложенные в группе вариан-

Библиографический список

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования // Физика в школе. - 2004. - № 4.
2. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для пед. вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Академия, 1999.
3. Левитес, Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. - М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2001.
4. Камин, А.Л. Физика собственными силами. Физика собственной персоной / А.Л. Камин, А.А. Камин. - Екатеринбург: МУМЦ "Развивающее обучение", 1997. - Ч. 2.

Статья поступила в редакцию 06.11.09

УДК 378.14

Г.А. Хаустова, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: b\_jogka@mail.ru

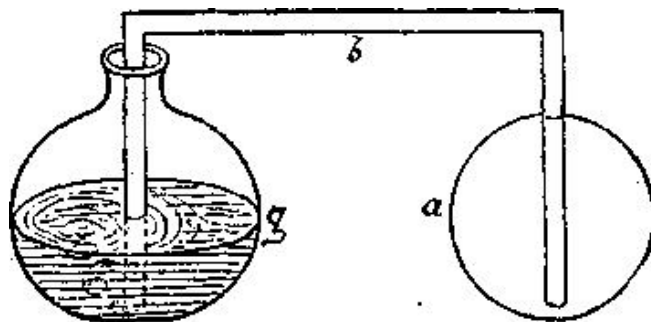
## ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В работе выделены универсальные и инструментальные компетенции, формируемые дисциплиной иностранного языка, отражена матрица распределения компетенций по разделам дисциплины, описаны требования к владению иностранным языком.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, общие компетенции, профессиональные компетенции, методический блок, учебно-методический комплекс специальности.

ты термоскопов и отбираются только те, которые действительно могут быть использованы для обнаружения изменения температуры. Для каждого из них разрабатывается описание принципа действия.

Окончательные варианты проектов оформляются на доске. После этого авторы отобранных термоскопов защищают свои проекты, а затем сравнивают выработанные группой проекты со схемой, предложенной Филоном Александрийским в его "Механике".



Учитель, поясняя устройство и принцип действия первого термоскопа, о котором известно истории, отмечает, что он состоит из двух связанных трубкой сфер: одна из них пустая (а), а другая частично заполнена водой (г). Если пустой свинцовый шар поместить на солнце, то можно видеть, как в другом шаре булькают пузырьки воздуха в воде, потому что, как говорил Филон, когда шар разогревается, часть воздуха, заключенного в трубке, выходит наружу. Если затем шар поместить в тень, то вода поднимется по трубке, пока не попадет в другой, пустой шар. Если же после этого опять разогреть шар над огнем, заключает Филон, явление повторится; то же самое получится, если шар облить горячей водой. И наоборот, если облить холодной водой, то вода из первого шара перейдет во второй. В заключение учитель-мастер отмечает, что с помощью такого опыта Филон и его учитель Ктезибий пришли к пониманию теплового расширения воздуха, которое объясняется дискретным строением вещества.

Завершая занятие, учитель подводит итог проделанной работе и еще раз просит учащихся сформулировать основные положения молекулярно-кинетической теории строения вещества и ответить на вопросы: "Что нового вы узнали на этом занятии? Какие факты или опытные данные произвели на вас большее впечатление?"



Проектирование учебно-методического комплекса специальности на основе компетентностного подхода усиливает практико-ориентированность образования, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими. Ведь компетентностный подход - это не только переход от оценки результата обучения по количеству затраченного труда (время обучения, количество учебных предметов, объем учебных работ, экзаменов и др.) к оценке результата через приобретенные обучающимися компетенциями, но и инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средство углубления их сотрудничества [1].

Компетентностный подход акцентирует свое внимание на результате образования, в качестве которого рассматривается не сумма усвоенной информации, а владение, обладание обучающимся соответствующими компетенциями. Выделяют две группы компетенций: общие (универсальные, ключевые) и профессиональные (общепрофессиональные, предметно-специализированные).

Интеграция социально-психологических качеств личности приводит к образованию ключевых компетенций, что обеспечивает по Э.Ф. Зеер конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности [2]. Профессиональные же компетенции предполагают по Г.В. Суходольскому выбор основных свойств от профессии, базирующийся на специальных способностях, которыми в определенной мере должен обладать представитель определенной профессии [3].

На основе данной классификации компетенций, а также исходя из основной цели изучения дисциплины иностранный язык, нами был разработан перечень формируемых компетенций и составлена матрица их распределения по разделам изучаемого предмета.

Основной целью курса "Иностранный язык" на неязыковых факультетах является обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка как в повседневном, так и профессиональном общении.

Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорении, восприятии на слух (аудировании), чтении и письме. В речи допустимо наличие таких ошибок, которые не искажают смысла и не препятствуют пониманию. Практическое владение языком специальности предполагает также умение самостоятельно работать со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации.

Основой построения программы является разделение курса на два направления "общий язык" и "язык для специальных целей".

Необходимо также упомянуть и требования, предъявляемые к уровню освоения содержания дисциплины, так как это тоже играет немаловажную роль при выделении компетенций. Итак, студент, изучивший курс дисциплины должен **знать**: правила чтения и ударения (как словесного, так и фразового), интонационные правила, основные явления грамматики, лексический минимум 1800-

содержанием и проблемах (400-500 печ. знаков за 45 мин.), сделать реферирование предложенной статьи с использованием специальных фраз, развернуть предложенный тезис, принять участие в обсуждении его содержания на иностранном языке; **владеть**: всеми видами адаптированной литературы, в том числе ознакомительном чтении и изучающим чтением со словарем, навыками по составлению диалога в связи с содержанием текста, речевым этикетом повседневного общения.

Конечные требования к владению иностранным языком на неязыковом факультете: наличие языковой и коммуникативной компетенции, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, для изучения зарубежного опыта в определенной (профилирующей) области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне [4].

Таким образом, выделяем универсальные и профессиональные компетенции.

#### Универсальные компетенции:

##### Общенаучные компетенции (ОНК):

- владение культурой мышления, знание его общих законов, способность в письменной и устной речи правильно (логически) оформить его результаты (ОНК-1);
- способность научно анализировать проблемы и процессы профессиональной области (ОНК-2);
- способность приобретать новые языковые знания, используя современные образовательные и информационные технологии (ОНК-3);
- владение методами анализа и синтеза изученных явлений и процессов (ОНК-4).

##### Инструментальные компетенции (ИК):

- способность к письменной и устной коммуникации на иностранном языке (ИК-1);
- готовность работать с информацией из различных источников (ИК-2);
- владение навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики (ИК-3).

##### Социально-личностные и общекультурные компетенции (СЛК):

- способность и готовность к социальному взаимодействию с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; к сотрудничеству, к толерантности, к принятию другого (СЛК-1);
- готовность к самостоятельной и индивидуальной работе (СЛК-2).

##### Профессиональные компетенции (по видам деятельности):

##### Коммуникативно-языковая деятельность (КЯД):

- умение применять лексические, фонетические и грамматические знания, владеть навыками и умениями их когнитивной организации, способами их хранения и доступа (КЯД-1);
- умение реализовывать иноязычные конструкции, соответствующие нормам коммуникативной деятельности индивида (КЯД-2);
- умение реализовывать себя в рамках диалога культур в условиях межкультурной коммуникации (КЯД-3).

##### Организационно-управленческая деятельность (ОУД):

- умение организовать работу коллег (ОУД-1);

Таблица 1

Матрица соотнесения распределения компетенций по разделам дисциплины "Иностранный язык"

Разделы дисциплины	Компетенции													
	ОНК-1	ОНК-2	ОНК-3	ОНК-4	ИК-1	ИК-2	ИК-3	СЛК-1	СЛК-2	КЯД-1	КЯД-2	КЯД-3	ОУД-1	ОУД-2
Учеба	+	+	+		+			+		+	+	+	+	
Российская Федерация	+	+	+		+			+		+	+	+	+	
ФРГ	+	+	+		+			+		+	+	+	+	
Система образования	+	+	+		+			+		+	+	+	+	
Профессия	+	+	+		+			+		+	+	+	+	+
Чтение текстов по спец-ти	+	+				+			+	+	+	+		
Реферирование	+			+		+	+			+	+	+		

- умение оформлять результаты своей деятельности в виде докладов, проектов (ОУД-2).

Вышеперечисленные компетенции формируются в соответствии с разделами изучаемой дисциплины. Наглядно это можно отразить в матрице распределения компетенций (табл. 1)

Проектируя учебно-методический комплекс по дисциплине, основываясь на компетентностном подходе, мы можем добиться приоритетной ориентации на цели образования (обучае-

мость, самоопределение, самоактуализация, саморазвитие, интеллектуальное, нравственное, физическое самосовершенствование, социализация и развитие индивидуальности), поскольку признаками данного подхода являются:

- "результатоцентрированность";
- студентоцентрированность;
- создание благоприятной развивающей среды;
- обновление содержания образования.

Библиографический список

1. Хуторский, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М.: Изд-во МГУ, 2003.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
3. Суходольский, Г.В. Основы психологической теории деятельности. - М: Изд-во ЛКИ, 2008.
4. Мильруд, Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностр. яз. в шк.: науч.-метод. журн. - 2004. - №7.

Статья поступила в редакцию 07.09.10

УДК 373(571)

*Л.В. Веснина, канд. пед. наук, соискатель ТГУ, Томск, E-mail: vesnina@tomsk.gov.ru*

## **РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РЕГИОНА**

Методика экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона призвана решать, прежде всего, управленческие задачи при формировании региональных инновационных систем (РИС). В качестве интегральных показателей оценки рассматриваются оценка содержания инновационной деятельности, оценка инновационного ресурса и образовательного потенциала региона. В основу разработанной методики экспресс-диагностики положены международные и российские методологии, методы и методики.

**Ключевые слова:** методика экспресс-диагностики, региональные инновационные системы (РИС), управление инновационной деятельностью, оценка инновационного потенциала научно-образовательной системы, элементы инновационной инфраструктуры.

Утвержденные Президентом России "Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2010 года и дальнейшую перспективу" и одобренная Правительством России "Концепция государственной инновационной политики Российской Федерации" определяют дальнейшее социально-экономическое развитие страны за счет перехода на инновационный путь развития экономики. Базой для развития инновационной деятельности в наукоемкой сфере является научно-образовательный и технологический комплексы страны, представляющие собой совокупность организаций, осуществляющих научную, научно-техническую и научно-образовательную деятельность, и технологический комплекс, представленный производственными предприятиями различных форм собственности. Масштабность задач требует для их решения согласованных действий научно-образовательного комплекса.

В связи с этим все более актуальной становится решение задачи перехода экономики страны на инновационный путь развития и формирование экономики основанной на знаниях. Как отмечается в Правительственном документе связанным с развитием инновационной системы в РФ, подписанным Председателем Правительства РФ в 2005 году "Целью государственной политики в области развития инновационной системы является формирование экономических условий для вывода на рынок конкурентоспособной инновационной продукции в интересах реализации стратегических национальных приоритетов Российской Федерации" [1].

Создание инновационной системы страны в целом естественно будет формироваться через создание региональных инновационных систем. Здесь и возникает проблема правильного выстраивания действий научно-образовательного комплекса, власти и бизнеса в регионе для скорейшего решения данной задачи.

Ряд регионов России уже в течение нескольких лет создает региональные инновационные системы, они прошли определен-

ный путь в этом направлении и получили опыт при решении данной задачи. Этот опыт могли бы использовать другие регион в России для более быстрого и максимально взвешенного формулирования целей, задач и мероприятий по построению своих региональных инновационных систем.

В Томской области целенаправленная работа по построению региональной инновационной системы началась с момента принятия в 1999 году Закона Томской области "Об инновационной деятельности в Томской области" и разработки и реализации Инновационной стратегии Томской области на период 2002-2010 годы (далее "Стратегия"). В рамках Стратегии на территории Томской области была успешно реализована областная целевая программа "Развитие инновационной деятельности в Томской области" (ОЦП) [2].

Специалистам, выполнявшим формирование и организацию работ по реализации Стратегии и ОЦП, была разработана методика экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона, являющейся основой для создания региональных инновационных систем (РИС). Экспресс-диагностика призвана решать, прежде всего, управленческие задачи при формировании региональной инновационной системы. Авторы методики экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона предлагают ее для обсуждения со специалистами в области создания региональных инновационных систем.

В основу разработанной методики экспресс-диагностики положены международные и российские методологии, методы и методики:

1. "Оценка институтов" - методология, разработанная для оценки эффективности и коммерческого потенциала институтов, которая широко применяется при реорганизации государственных научных учреждений в Великобритании и других странах. Эта методология в рамках проекта TACIS FINRUS 9804 реализована в виде двух методик оценки "Коммерческой зрелости

организации" и "Стадии развития разработки" и использовалась для оценки организаций во время томской фазы проекта. В настоящей методике "Оценка институтов" представлены разделы "Уровень менеджмента организации (коллектива). Коммерческая зрелость" и "Стадия развития разработки", переработанные с учетом российского и международного опыта.

2. Методики экспертизы научных, научно-технических и инновационных проектов, используемые в России различными федеральными и региональными структурами при проведении конкурсов.

3. Методология управления качеством, реализованная в международных стандартах серии ISO 9000. При этом определение качества применяется не только к продукции или услугам организации, но и к самой организации.

4. Методы оценки интеллектуальной собственности и ее использования, при чем интеллектуальная собственность рассматривается и как самостоятельная ценность, и как инструмент усиления конкурентных преимуществ инновационного продукта.

5. Методология анализа социальных групп и формирования команд, примененная к оценке коллектива инновационного проекта.

6. Методология оценки промышленных предприятий;

7. Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта;

8. Инновационная стратегия Томской области.

*Основные задачи, решаемые в процессе разработки методики.*

Обоснование методологии оценки инновационной системы региона.

Разработка содержания, структуры, индикаторов и показателей, процедуры организации и проведения экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона, включает в себя:

- оценку текущих показателей и потенциала развития элементов инновационной инфраструктуры региона;
- первичную оценку инновационного потенциала научно-образовательной системы региона;
- предложение первоочередных мер по созданию отсутствующих и усилению существующих элементов инновационной системы.

Для построения методики экспресс диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона выделены области оценки [3]:

- *нормативная правовая база по основным направлениям оценки;*
- *инновационный потенциал региона;*
- *научный потенциал региона;*
- *потенциал образовательной сферы, направленный на решение задач кадровой политики по сопровождению инновационного сектора;*
- *деятельность созданных и создаваемых элементов инновационной инфраструктуры региона.*

По каждой из областей оценки формируются аналитические матрицы. В качестве интегральных показателей оценки рассматриваются оценка содержания инновационной деятельности, оценка инновационного ресурса и образовательного потенциала региона [4].

Методика экспресс-диагностики инновационного потенциала и ресурса научно-образовательного комплекса рассматривается экспертами как одно из средств формирования инновационной системы в регионе.

Содержание этапов проведения экспресс-диагностики (оценки)

Построение любой региональной инновационной системы (РИС) предполагает достижение следующих целей:

- обеспечение значительного роста новой добавленной стоимости, создаваемой предприятиями региона,
- создание в регионе условий для развития существующих и образования новых предприятий, компаний, фирм на основе

использования научно-технологического потенциала региона и/или научно-технических достижений полученных в России, за рубежом,

- обеспечение рыночной ориентации деятельности вузов и научных организаций региона (коммерциализация научных разработок).

В процессе исследования была разработана наиболее эффективная, с точки зрения экспертов, последовательность осуществления экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы, являющейся основой для построения региональных инновационных систем (табл.).

*Полученные результаты: инновационность*

1. В обоснованной методологии заключены особенности экспресс-диагностики, раскрывающие возможность получения объективных оценок инновационного потенциала научно-образовательного комплекса системы, которая является основой для формирования инновационной системы региона по ряду направлений:

- обеспечению роста новой добавленной стоимости, создаваемой предприятиями региона;
- развитию инновационной инфраструктуры на основе использования научно-образовательного и технологического потенциала региона;
- эффективности коммерциализации научных разработок вузов и научных организаций региона.

2. В ходе исследования было выделено и сформулировано несколько принципиальных тезисов, определивших разработку методики:

- методика основана на оценке тех параметров, характеризующих состояние научно-образовательного комплекса, которые признаны в мировой практике при построении региональных инновационных систем и адаптированных в регионах России (на примере Томской области, Хабаровского края, Ставропольского края);
- на основе данных направлений сформированы индикаторы и показатели оценки состояния и развития научно-образовательной системы региона;
- на основе данных экспресс-диагностики возможна разработка рекомендаций по созданию отсутствующих и усилению существующих элементов инновационной системы региона.

*Практические результаты*

В управлении инновационными процессами методика выполняет такие функции, как оценка результативности, состояния инновационной деятельности (на основе развития научно-образовательной системы) и принятия решения о способах и механизмах создания инновационной системы; оценка влияния инновационного потенциала и ресурса научно-образовательного комплекса на социально-экономическое развитие региона.

Использование методики экспресс-диагностики инновационного потенциала научно-образовательной системы региона позволяет более эффективно осуществлять базовые функции управления: мотивирование, контроль и организацию деятельности, а также специальные функции управления - выявление потенциала и ресурса для инновационного развития региона.

В результате исследований выявлено, что разработанная методика экспресс-диагностики, ее организация и проведение позволяет:

- построить систему обратных связей в управлении инновационной деятельностью на всех уровнях;
- обеспечить возможность органам управления власти региона перейти на организацию мониторинга и оценки эффективности создания инновационной системы региона;
- согласовать качественные и количественные показатели успешности формирования инновационной системы региона;
- определить инвестиционную привлекательность научно-образовательных инновационных проектов и коммерциализируемость продуктов и услуг;
- определить влияние инноваций на формирование социально-экономической, в том числе научно-образовательной политики региона.

Таблица

Этапы работы	Содержание
<b>Этап 1.</b>	<p><b>Обоснование методологии экспресс-диагностики и определение параметров оценки.</b></p> <p>На основе выделенных целей необходимо в регионах развивать деятельность по следующим направлениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Стимулировать существующие компании, работающие в регионе к использованию инноваций.</li> <li>- Стимулировать создание малых инновационных предприятий.</li> <li>- Привлекать в регион внешние инвестиции, преимущественно в высокотехнологическую сферу</li> <li>- Создавать эффективно работающую инфраструктуру для развития и поддержки инновационной деятельности в регионе</li> <li>- Создавать систему подготовки кадров для всех видов инновационной деятельности</li> <li>- Повышать уровень инновационной культуры в регионе, обеспечивать информационную поддержку по мероприятиям направленным на создание региональной инновационной системы.</li> </ul>
<b>Этап 2.</b>	<p><b>Определение индикаторов оценки.</b></p> <p>Индикативная оценка перечисленных параметров будет иметь особенности в каждом регионе, но как показал опыт создания региональной инновационной системы в Томской области, в каждом из вышеперечисленных направлений необходимо в регионе оценивать следующее:</p> <p><i>Направление 1:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Наличие кластеров, работающих в ключевых технологических сферах</li> <li>- Наличие системы обеспечивающей участников кластеров информацией об имеющихся завершенных научных разработках и ведущихся научных исследованиях в организациях научно-образовательного комплекса региона</li> <li>- Наличие системы финансовой поддержки НИОКР, ведущихся по заказам компаний, а также системы финансовой поддержки работ студентов, аспирантов, молодых ученых (государственно-частное партнерство)</li> <li>- Наличие системы финансовой поддержки инновационных проектов</li> <li>- Наличие системы финансовой и организационной поддержки проведения совместных семинаров, форумов информационных площадок ученых и предпринимателей.</li> </ul> <p><i>Направление 2:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Создание офисов коммерциализации, инновационно-технологических центров, бизнес-инкубаторов как центров генерации новых предприятий</li> <li>- Формирование каналов финансирования новых предприятий: фонды, венчурное финансирование, бизнес-ангелы</li> <li>- Организация системы продвижения продукции новых предприятий: центры трансфера технологий, наличие регионе системы выхода в международные сети типа RTTN</li> <li>- Организация региональных конкурсов среди молодых инновационных предприятий</li> <li>- Наличие системы обучения для начинающих предпринимателей, например, в виде мастер-классов</li> </ul> <p><i>Направление 3:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Наличие системы обеспечивающей его представление внешним инвесторам как инвестиционно-привлекательного региона</li> <li>- Наличие планов мероприятий направленных на повышение инвестиционной привлекательности региона</li> <li>- Наличие на территории региона международных исследовательских лабораторий, центров</li> </ul> <p><i>Направление 4:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Наличие динамики в создании недостающих элементов инфраструктуры по развитию инновационной деятельности: офисов коммерциализации, бизнес-инкубаторов, центров сертификации, дизайна, маркетинга, по международному патентованию и т.п.</li> <li>- Создание «карты компетенции» имеющихся и создающихся элементов инновационной инфраструктуры.</li> <li>- Наличие системы оценки эффективности действующих элементов инновационной инфраструктуры</li> </ul> <p><i>Направление 5:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Наличие системы подготовки кадров (например, бизнес-команд) для создаваемых новых компаний.</li> <li>- Наличие системы подготовки кадров для растущих инновационных производств (сетевые образовательные программы, центры переподготовки и подготовки кадров для инновационной деятельности).</li> <li>- Наличие системы подготовки высокопрофессиональных консультантов для работы в организациях инновационной инфраструктуры.</li> <li>- Наличие системы подготовки (переподготовки) по основам инновационной деятельности сотрудников средств массовой информации.</li> </ul> <p><i>Направление 6:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Информационная поддержка в средствах массовой информации действия региональных властей направленных на развитие инновационной деятельности в регионе.</li> <li>- Выпуск специализированных информационных бюллетеней.</li> <li>- Проведение региональных инновационных форумов, конференций и т.п.</li> <li>- Наличие системы обмена информацией по развитию инновационной деятельности в регионе с другими регионами.</li> <li>- Мониторинг и оценка реализации процесса развития инновационной деятельности в регионе в средствах массовой информации.</li> </ul>

<b>Этап 3.</b>	<b>Формирование информационной базы.</b> Информационная база для осуществления экспресс-диагностики должна быть сформирована из данных полученных в результате: <ul style="list-style-type: none"> <li>- анализа законодательной и нормативно-правовой базы, регулирующей инновационную деятельность в регионе;</li> <li>- <b>анализа соответствующих данных статистики;</b></li> <li>- изучения материалов/ данных открытых информационных источников, включая Интернет-ресурсы;</li> <li>- проведения рабочих встреч и интервью с представителями Администрации региона, руководителями крупных промышленных, малых и средних инновационных предприятий;</li> <li>- проведения опроса / анкетирования представителей образовательных, научных, научно-технических, производственных, финансовых и инновационных организаций региона;</li> <li>- выборочного посещения и анализа деятельности организаций инфраструктуры поддержки инновационной деятельности (бизнес-инкубаторы, технопарки, центры трансфера технологий, инновационно-технологические центры, консалтинговые организации, и т.д.);</li> <li>- использование результатов аналогичных исследований в регионах.</li> </ul>
<b>Этап 4.</b>	<b>Определение методов и инструментов сбора информации.</b> Основным методом сбора информации при экспресс-диагностике может являться оформление запросов в адрес соответствующих властных структур региона. Это позволяет обеспечить оперативность в получении соответствующей информации. Важным инструментом позволяющим обеспечить сбор необходимой информации по перечисленным в Этапе 2 индикаторам является анкетирование. Для проведения экспресс-диагностики были разработаны соответствующие анкеты по целевым группам или организациям для оценки: <ul style="list-style-type: none"> <li>- инновационного ресурса и потенциала сферы образования субъекта РФ,</li> <li>- потенциала и активности организации инновационной инфраструктуры региона,</li> <li>- инновационного потенциала и инновационной активности предприятия,</li> <li>- инновационного потенциала и активности научной организации (вуза) региона.</li> </ul>
<b>Этап 5.</b>	<b>Анализ полученной информации.</b> Анализ данных, полученных в ходе обработки анкет, экспертных интервью и рабочих встреч, базируется на их статистической обработке и экспертной интерпретации с помощью количественных и качественных методов по алгоритму: <ul style="list-style-type: none"> <li>- описание фактической ситуации;</li> <li>- сравнение фактических показателей/результатов с целевыми (запланированными);</li> <li>- анализ рисков;</li> <li>- формирование и обоснование результатов экспресс-диагностики.</li> </ul>
<b>Этап 6</b>	<b>Разработка рекомендаций по развитию инновационной системы региона.</b> Разработка экспертами рекомендаций по развитию инновационного потенциала научно-образовательной системы по запросу региональных властей может быть сведена к следующему: <ul style="list-style-type: none"> <li>- разработке инновационной стратегии региона на 5-7 лет,</li> <li>- разработке региональной целевой программы по развитию инновационной деятельности на 2-3 года,</li> <li>- разработке региональной целевой программы по развитию малого предпринимательства в регионе на 2-3 года,</li> <li>- разработка региональной целевой программы по созданию системы подготовки кадров для развития инновационной деятельности.</li> </ul>

## Библиографический список

1. Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года. Аппарат Правительства РФ № 2473п-П17 от 05.08.2005 г.
2. Межведомственная программа "Разработка и реализация модели территории инновационного развития на примере Томской области". Результаты 2006-2008 годов. - Томск, 2009.
3. Зинченко, В.И. Концепция и принципы разработки и применения методики комплексной оценки и мониторинга инновационных проектов / В.И. Зинченко, Е.А. Монастырский, С.А. Погребняк, А.Б. Пушкаренко, Н.Е. Родионов, Г.И. Тюльков, А.А. Шапошников, Н.К. Шумихина // Журнал "Инновации". - 2003. - № 6 (63).
4. Прокументова, Г.Н. Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / Г.Н. Прокументова, Л.В. Веснина // Открытое и дистанционное образование. - 2010. - № 1(37).

Статья поступила в редакцию 12.09.10

УДК 376.4:616.31-07

*М.Е. Пермякова, преп. "Центра проблем детства", г. Екатеринбург, E-mail: pme8@mail.ru*

## ВАРИАНТ СКРИНИНГОВОЙ И УГЛУБЛЕННОЙ ДИАГНОСТИКИ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ 7-8-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Предложен вариант скрининговой диагностики, включающей пробу на понимание сложных логико-грамматических конструкций языка и методику "Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица", позволяющий выявлять среди детей 7-8 лет группу риска по трудностям обучения и задержке психического развития. Комплексная нейропсихологическая диагностика позволяет дифференцировать факторы, лежащие в основе трудностей обучения и требующие различного коррекционного подхода.

**Ключевые слова:** трудности обучения, задержка психического развития, понимание сложных логико-грамматических конструкций языка, зрительно-пространственные функции, фигура Рея-Остеррица, нейропсихологическая диагностика.

В последние годы в связи с экологическим и социальным неблагополучием во всем мире наблюдается резкое увеличение числа детей, демонстрирующих выраженные признаки дезадаптивного поведения и трудности обучения. Под трудностями обучения подразумеваются проблемы в учении, которые носят особый, трудно компенсируемый характер и не могут быть преодолены без специальной коррекционной помощи [1; 2; 3]. По данным различных авторов, среди детей младшего школьного возраста дети с трудностями обучения составляют от 15 до 40% [1-5]. Основную часть этой категории детей составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР), которая проявляется или в форме замедленного (по сравнению с нормой) темпа формирования психических функций или в форме парциальной дефицитности или несформированности отдельных когнитивных функций. При выраженной ЗПР специалисты психолого-медико-педагогических комиссий направляют ребенка в класс коррекционно-развивающего обучения. Но большинство детей с ЗПР учатся в массовых классах общеобразовательных школ, причем только часть из них попадает в разряд неуспевающих с первых дней учебы. Например, дети с парциальным отставанием развития отдельных когнитивных функций, которым успеваемость дается ценой физического и психического здоровья, часто в начале учебной деятельности не привлекают особого внимания педагогов и родителей. Но без своевременной помощи, они постепенно переходят в разряд стойко неуспевающих и к концу начальной школы заметно отстают в развитии от нормально развивающихся сверстников [1; 3; 4; 6]. Чем позже диагностируется ЗПР, тем менее эффективна психокоррекционная помощь таким детям, поэтому актуальным является разработка диагностических критериев, позволяющих выявлять детей группы риска по трудностям обучения и ЗПР. Сложность выявления определяется разнородностью причин и проявлений этого типа дизонтогенеза, вариабельностью мозаичной картины сформированности высших психических функций (ВПФ) у таких детей, отсутствием четких критериев ввиду неравномерности развития ВПФ у всех детей этого возраста [1; 2; 3; 7].

Согласно нейропсихологическим исследованиям, основными причинами трудностей обучения являются: 1) трудности поддержания оптимального уровня активности; 2) недостаточное развитие функций программирования и контроля; 3) недостаточная сформированность, зрительно-пространственных и квазипространственных представлений (пространства языка) [1].

Пространственные представления являются одним из базовых компонентов, лежащих в основе формирования всех ВПФ, а также счета, письма, чтения. Для всех видов дизонтогенеза характерен тот или иной тип их нарушений [5; 8]. На сегодняшний день в нейропсихологии разработано две концепции многоуровневого иерархического строения системы пространственных представлений и порядка их развития в онтогенезе [6; 8]. Кратко можно обобщить, что сначала формируются различные уровни и параметры зрительно-пространственных функций, а на их основе - квази-пространственные представления, такие как понимание сложных логико-грамматических конструкций языка (ЛГК). Объединение столь разных, на первый взгляд, функций в единую систему обусловлено результатами клинических исследований об их одновременном нарушении при локальном поражении височно-теменно-затылочных зон мозга и предположении об общем механизме, лежащем в основе их нарушения [9]. В исследованиях последних лет предполагается, что зрительно-пространственные и квазипространственные трудности в большей степени обуславливаются слабостью холистической стратегии обработки информации [1; 8].

Исследования пространственных представлений у нормально развивающихся детей показали, что к 7-8-летнему возрасту структурно-топологические, координатные, метрические параметры зрительно-пространственных функций должны быть сформированы. Позже, в 8-9 лет формируется стратегия зрительно-пространственной деятельности, а проекционные представления к 10-12 годам [10; 8].

Уровень квазипространственных представлений у нормально развивающихся детей 7-8 лет мало изучен. В литературе не представлено однозначных данных, когда детям становится доступно понимание сложных ЛГК, но ряд авторов также называет возраст 7-8 лет [11; 12]. К таким конструкциям в русском языке относятся прямые и обратные флективные конструкции, активные и пассивные инвертированные, временные, предложные, сравнительные конструкции, конструкции родительного падежа [13]. Эти конструкции довольно широко используются в учебниках для первого класса, особенно по математике.

Ряд исследований в рамках специальной психологии и нейропсихологии показали, что специфичкой состоянием пространственных представлений у детей с ЗПР является их недостаточная сформированность на всех уровнях: низкий уровень развития зрительно-пространственных функций, недостаточное понимание и использование пространственных обозначений, трудности в понимании ЛГК [4; 6; 8; 14; 15; 16; 17]. Таким образом, если у ребенка не сформированы все уровни пространственных представлений, его можно с высокой долей вероятности отнести к группе риска по трудностям обучения и ЗПР.

В данной исследовательской работе нами предложен вариант скрининговой диагностики, включающий пробу на понимание ЛГК из комплексной детской нейропсихологической методики Т.В. Ахутиной [18], и методику "Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица" [19]. Выбор этих методик обусловлен тем, что, во-первых, они всесторонне характеризуют состояние всей системы пространственных представлений. Проба на понимание ЛГК традиционно используется в нейропсихологии для диагностики квазипространственных представлений, а методика "Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица" считается самой чувствительной к выявлению несостоятельности зрительно-пространственных функций, в том числе стратегических параметров, не обнаруживаемой другими тестами [8; 10; 20]. Во-вторых, эти методики являются чувствительными к общему уровню когнитивного развития ребенка. Зрительно-пространственные представления являются высшим уровнем развития перцептивной сферы, а понимание ЛГК - одним из высших уровней системы импрессивной речи. Трудности в выполнении этих проб детьми 7-8 лет выявляют даже незначительную интеллектуальную недостаточность [8; 11]. В-третьих, эти методики являются надежными и используются в детской нейропсихологии около 20 лет. На сегодняшний день нейропсихологический подход является наиболее системным в диагностике и коррекции психического развития ребенка. Дальнейшая комплексная нейропсихологическая диагностика уровня сформированности ВПФ у детей группы риска по трудностям обучения и ЗПР позволит определить слабые когнитивные механизмы, обуславливающие эти трудности, что позволит планировать эффективную психокоррекционную работу.

Дизайн исследования содержал три этапа. На *первом этапе* изучалось понимание ЛГК языка посредством скринингового обследования двух групп детей 7-8 лет: 1) 20 детей с ЗПР, обучающихся в первых классах КРО общеобразовательных школ; 2) 395 детей, обучающихся в массовых классах общеобразовательных школ. Проба включает исследование понимания пассивных обратимых конструкций (6 предложений) и предложных конструкций (4 предложения). Правильным ответом считался тот, когда ребенок уверенно, без длительных размышлений и рассуждений вслух, без исправлений показывал на соответствующую инструкции картинку. За каждый правильный ответ из 10 начислялся 1 балл. О трудностях в понимании ЛГК свидетельствуют показатели ниже 5 баллов

Обследование первоклассников с ЗПР показало, что понимание ЛГК у них вызывает значительные трудности - из 20 первоклассников 18 набрали менее 5 баллов, то есть допустили более 50% ошибок - практически пытались угадывать правильный ответ, а два первоклассника набрали по 6 баллов.

Анализ результатов 395 первоклассников из массовых классов показал, что 308 (78%) из них допускают ошибки в понима-

нии ЛГК, что свидетельствует о незавершенности процесса формирования этой функции у детей 7-8 лет. По результатам исследования было выделено три группы испытуемых в зависимости от количества набранных баллов: 1) дети с высоким уровнем понимания ЛГК (87 человек / 22%), набравшие 9-10 баллов; 2) дети со средним уровнем понимания ЛГК, набравшие 6-8 баллов (187 человек / 47 %); 3) дети с трудностями в понимании ЛГК, набравшие менее 5 баллов (121 человек / 31%) - группа риска по трудностям обучения и ЗПР.

Предположение, что дети с трудностями в понимании ЛГК менее успешны в учебе, чем дети с высоким уровнем понимания ЛГК, подтверждается экспертной оценкой успешности в учебе, данной учителями, обучающими обследуемых детей. Среди перво-классников с высоким уровнем понимания ЛГК 33% были отнесены к группе с высоким, 65% к группе со средним и 2% к группе с низким уровнями успешности учебы. У 65% первоклассников из группы риска по трудностям обучения и ЗПР отмечался низкий уровень успешности в учебе, а у 35% - средний.

На *втором этапе* изучалось состояние зрительно-пространственных функций по методике "Копирование сложной фигуры Рес-Остеррица" [19]. Для исследования по результатам предыдущего этапа были сформированы три группы детей. Контрольную группу (КГ-1) составили 20 детей с ЗПР, обучающихся в классах КРО. В экспериментальную группу (ЭГ) было отобрано 44 ребенка (21 мальчик и 23 девочки) из группы риска по трудностям обучения и ЗПР, путем исключения по следующим критериям: несогласие родителей на обследование их детей, наличие у детей диагноза ОНР, левшество детей, воспитание детей в двуязычных и иноязычных семьях. Все эти дети изначально нуждаются в психолого-педагогической помощи. Контрольная группа (КГ-2) состояла из 41 ребенка (21 мальчика и 20 девочек) из группы с высоким уровнем понимания ЛГК.

Ребенку предлагалось скопировать на чистый лист бумаги формата А4 рисунок, который лежит перед ним. Скопированная фигура оценивалась по следующим параметрам: 1) показателю структуры (ПС), который рассчитывается по порядковой шкале от 1 до 13, на основе 24 критериев, направленных на оценку аккуратности соединения и пересечения линий; 2) показателем точности копирования, определяемым путем подсчета количества элементов (линий), представленных на рисунке; 3) показателем ошибок - сумме четырех классов ошибок: *ротаций* (поворот элемента или всей фигуры на 45 и более градусов), *персеверации* (повтор линии или целого компонента фигуры), *смещения* (неверное расположение элемента относительно всей фигуры), *конфлатации* (использование одной линии для представления более одного элемента фигуры); 4) стратегии копирования, определяемой по критерию непрерывности линий 18 элементов. Ребенок может использовать холистическую (последовательный переход при рисовании от целого к фрагментам фигуры); аналитическую (последовательное воспроизведение одного фрагмента за другим); хаотическую (отсутствие ясной последовательности) стратегии.

Сравнительный анализ результатов копирования не выявил достоверных различий между детьми из ЭГ и КГ-1 групп ни по одному параметру. Достоверно худшие результаты у детей из КГ-1 и ЭГ групп по сравнению с детьми из КГ-2 группы выявлены по следующим параметрам: ПС ( $F = 9,06$ ;  $p < 0,05$ ); количеству ошибок по типу смещения ( $F = 6,06$ ;  $p < 0,05$ ); показателю точности структурных элементов основного прямоугольника ( $F = 5,01$ ;  $p < 0,05$ ). Все эти показатели характеризуют структурно-топологические представления, сформированность которых выражается в способности восприятия и передачи целостного, замкнутого образа. Представления о неразрывности объекта, представления "внутри - снаружи" должны быть сформированы у детей к 6 - 7 годам [10]. У детей из ЭГ и КГ-1 групп среднее значение ПС меньше 6 (из 13 возможных), у 68% этих детей были отмечены грубые нарушения целостности фигуры, грубые топологические ошибки.

Оптимальным при копировании фигуры для детей старше 5 лет считается использование холистической и аналитической стратегий с преобладанием холистической. Большинство детей

из КГ-2 используют холистическую (48,8%) и аналитическую (36,6%) стратегии копирования, большинство детей из КГ-1 и ЭГ групп (65% и 45% соответственно) - хаотическую и (25% и 47,7%) - аналитическую стратегию. Преобладание аналитической, а тем более хаотической стратегии копирования принято связывать с низким уровнем развития холистической стратегии обработки информации [21; 22].

Таким образом, дети из КГ-1 и ЭГ групп имеют слабости в обработке зрительно - пространственной информации на уровне структурно-топологических представлений, а также слабость холистической стратегии. Полученные в данном исследовании результаты статистически подтверждают также предположение, что слабость холистической стратегии обработки информации является общим механизмом, обуславливающим зрительно-пространственные и квази-пространственные трудности.

Нужно отметить, что дети, вошедшие в ЭГ, не квалифицированы как дети с нарушением темпа психического развития, но диагностические показатели их сходны с показателями детей с ЗПР из КГ-1 (один к одному), поэтому в перспективе обучения в начальных классах они, вероятнее всего, могут обнаружить трудности в обучении, сходные с трудностями детей с ЗПР, и в принципе могут быть квалифицированы как дети с ЗПР.

На *третьем этапе* исследования была проведена углубленная нейропсихологическая диагностика двух обследуемых групп детей - экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ-2). Цель такой диагностики - сравнение нейропсихо-логических профилей детей из этих групп, выявление слабых компонентов ВПФ у детей ЭГ группы, дифференциация факторов, обуславливающих трудности обучения.

Исследование состояния когнитивных функций проводилось с помощью комплексной детской нейропсихологической методики, разработанной в лаборатории нейропсихологии МГУ под руководством профессора Т.В. Ахутиной [18]. Было использовано 18 проб: *проба Хэда, графическая проба, проба на конструктивный праксис, праксис поз пальцев рук, зрительный гнозис, зрительную память на невербализуемые стимулы, зрительную память на вербализуемые картинки, воспроизведение и оценку ритмов, слухоречевую память, фонематический слух, понимание глаголов, ассоциации, реципрокную координацию, динамический праксис, рисунок стола, понимание сюжетной и серийных картинок, проба на реакцию выбора*.

Каждая проба оценивалась по одному или нескольким параметрам в соответствии с разработанной системой балльной оценки [23]. Общее количество исследованных параметров - 40. Так как для оценки параметров используются разные шкалы измерений, по каждому параметру пробы находился коэффициент успешности выполнения. С этой целью полученный ребенком балл делился на максимальный балл, который мог быть заработан по данному параметру. Таким образом, успешность выполнения пробы по данному параметру могла варьироваться от 0 до 1, где 1 - максимальная успешность. Для каждого ребенка вычислялся *интегральный нейропсихологический показатель (ИНП)* как сумма коэффициентов успешности выполнения проб по всем 40 параметрам, который отражает общий уровень развития когнитивных функций ребенка. Далее был проведен сравнительный анализ успешности выполнения нейропсихологических проб детьми из КГ-2 и ЭГ, а также однофакторный дисперсионный анализ, где фактором служило наличие трудностей в понимании сложных логико-грамматических конструкций.

Сравнительный количественный и качественный анализ результатов, а также однофакторный дисперсионный анализ показали, что дети из ЭГ группы достоверно хуже выполняют 11 проб из 18: на реакцию выбора ( $F=8,91$ ;  $p<0,0037$ ), рисунок стола ( $F=26,97$ ;  $p<0,0000$ ), конструктивный праксис ( $F=24,91$ ;  $p<0,000$ ), пробы Хэда ( $F=52,92$ ;  $p<0,0000$ ), праксис поз пальцев ( $F=9,71$ ;  $p<0,0025$ ), зрительный гнозис ( $F=12,57$ ;  $p<0,0006$ ), воспроизведение и оценку ритмов ( $F=16,57$ ;  $p<0,0001$ ), слухоречевую память ( $F=8,85$ ;  $p<0,0038$ ), фонематический слух ( $F=6,98$ ;  $p<0,0098$ ), ассоциации-действия ( $F=9,83$ ;  $p<0,0024$ ), реципрокную координацию ( $F=9,34$ ;  $p<0,0030$ ).

Среднее значение *интегрального нейропсихологического показателя* (ИНП), у детей КГ-2 группы ( $26,82 \pm 0,67$ ) оказа-

лось достоверно ( $p < 0,05$ ) больше, чем у детей из ЭГ группы ( $23,76 \pm 0,61$ ), что отражает общий низкий уровень когнитивно-го развития детей из ЭГ группы.

Согласно данным нейропсихологических исследований о гетерохронии формирования психических функций, кинестетический праксис, зрительный гнозис, слуховой гнозис, зрительная и слухоречевая память (объем) рано формируются в онтогенезе и обеспечиваются различными мозговыми механизмами. Выполнение проб, направленных на исследование этих функций, доступно детям уже к 5 годам. Позже происходит формирование зрительно-пространственных функций (к 6-7 годам), фонематического слуха (к 7 годам), реципрокной координации (к 8 годам), функций программирования, регуляции и контроля (к 8-9 годам) [4; 8]. Сравнение результатов выполнения нейропсихологических проб детьми из ЭГ группы с возрастными нормативами также показывает задержку развития ряда когнитивных функций у этих детей.

Но тот факт, что среди детей ЭГ группы были дети с высокими значениями ИНП, позволяет предположить, что они попали в выявленную группу риска по трудностям обучения и ЗПР не из-за общего низкого уровня когнитивного развития, а из-за парциальной несформированности пространственных представлений, обусловленной слабостью холистической стратегии. Чтобы проверить это предположение, мы уравнили детей из КГ-2 и ЭГ по ИНП. Для этого из ЭГ группы были исключены дети с низким ИНП, а из КГ-2 группы - дети с высоким ИНП. В результате в экспериментальную (ЭГ-1) и контрольную (КГ-3) группы были отобраны по 25 человек. После проведенного отбора группы достоверно ( $p < 0,05$ ) не отличались по среднему значению ИНП. Среднее значение ИНП у детей из ЭГ-1 группы было равно  $25,24 \pm 0,37$ , а у детей КГ-3 группы -  $25,78 \pm 0,51$ . Далее был проведен сравнительный анализ успешности выполнения нейропсихологических проб детьми из этих групп. Были обнаружены достоверные различия между группами детей только по успешности выполнения двух проб - *пробы на конструктивный праксис* ( $F = 8,93$ ;  $p < 0,005$ ) и *пробы Хэда* ( $F = 18,61$ ;  $p < 0,0001$ ). Эти пробы традиционно используются в отечественной нейропсихологии для оценки состояния зрительно-пространственных функций, что подтверждает предположение о парциальной не-

сформированности у детей из ЭГ-1 группы пространственных представлений, обусловленной слабостью холистической стратегии обработки информации.

#### Выводы

1. Для когнитивной сферы детей 7-8 лет характерна незавершенность процессов формирования и выраженность индивидуальных различий в уровне понимания сложных ЛГК языка

2. Дети с ЗПР испытывают трудности в выполнении пробы на понимание сложных ЛГК языка и копировании сложной фигуры Рея-Остеррица

3. Скрининговая диагностика, включающая эти пробы, позволяет выявить среди детей 7-8 лет группу риска по трудностям обучения и ЗПР. Критериями отбора являются: 1) более 50% ошибок в пробе на понимание сложных ЛГК из нейропсихологической методики Т.В. Ахутиной (1996); 2) использование хаотической и аналитической стратегии копирования, а так же значение показателя структуры ПС  $< 6$  (визуально наблюдаемые грубые структурно-топологические нарушения) по методике "Копирование сложной фигуры Рея-Остеррица"

4. Углубленная нейропсихологическая диагностика выявленной группы детей показала, что трудности обучения у них обусловлены одним из двух факторов, требующих различного психокоррекционного подхода: 1) общей задержкой развития когнитивных функций; 2) парциальной несформированностью пространственных представлений, обусловленных слабостью холистической стратегии обработки информации

Предложенный вариант скрининговой диагностики уровня сформированности пространственных представлений у детей 7-8-летнего возраста может использоваться школьными психологами для выявления в первые недели обучения детей группы риска по трудностям обучения. Дальнейшая комплексная нейропсихологическая диагностика состояния ВПФ у этих детей позволит грамотно спланировать эффективную нейропсихокоррекционную работу с ними. Полученные в данном исследовании результаты о недостаточной сформированности понимания сложных ЛГК у 78% учащихся первых классов общеобразовательных школ могут учитываться при организации учебного процесса и при составлении учебников и учебных пособий для первых классов.

#### Библиографический список

- Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - СПб.: Питер, 2008.
- Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.И. Лубовского. - М.: "Академия", 2006.
- Ульenkova, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульenkova, О.В. Лебедева. - М.: "Академия", 2002.
- Дубровинская, Н.В. Психомоторика ребенка: учебн. пособие / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. - М.: Владос, 2000.
- Корсакова, Н.К. Неудачные дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. - М.: Педагогическое общество России, 2001.
- Семаго, Н.Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н.Я. Семаго, Н.Н. Семаго - М.: АРКТИ, 2001
- Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская. - М.: "Компенс-центр", 1993.
- Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
- Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: "Академия", 2002.
- Манелис, Н.Г. Нейропсихологические закономерности нормального развития // Школа здоровья. - 1999. - №1.
- Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста. - СПб.: Речь, 2006.
- Семаго, Н.Я. Пространственные представления ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго // Школьный психолог. - 2000. - № 34, 35, 37.
- Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии: учебное пособие / А.П. Бизюк. - СПб.: Речь, 2005.
- Дунаева, З.М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития // Дефектология. - 1980. - № 4.

- Лебединская, К.С. Клинико-нейропсихологический анализ аномалий психического развития детей с явлениями "минимальной мозговой дисфункции" / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман, В.Д. Труш // Альманах Института коррекц. педагог. РАО. - 2005. - № 9.
- Меликян, З.А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития / З.А. Меликян, Т.В. Ахутина // Школа здоровья. - 2002. - № 1.
- Манелис, Н.Г. Формирование высших психических функций у детей с задержанным вариантом отклоняющегося развития. Нейропсихологический анализ // Школа здоровья. - 2001. - № 2.
- Ахутина, Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6-8 лет / Т.В. Ахутина [и др.] // Вестн. МГУ. Психология. - 1996. - № 2. - С. 14.
- Bernstein, J.H., & Waber, D.P. 1996. Developmental Scoring System for the Rey-Osterrieth Complex figure/ Professional Manual. Psychological Assessment Resources.
- Ченцов, Н.Ю. Нейропсихологический анализ нарушений пространственных представлений у детей и взрослых / Н.Ю. Ченцов, Э.Г. Симеончик, Л.Ф. Обухова // Ж. "Вестник МГУ", Психология - 1980. - № 3. - серия 14.
- Семенович, А.В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии. Методические рекомендации к нейропсихологической диагностике / А.В. Семенович, С.О. Умрихин. - М., 1998.
- Akshoomoff, N.A., Stiles J. Developmental trends in visuospatial analysis and planning: copying a complex figure / N.A. Akshoomoff, J. Stiles. // Neuropsychology. - 1995. - № 9.
- Ахутина, Т.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки / Т.В. Ахутина, Л.В. Яблокова, Н.Н. Полонская // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. - М.; Оренбург: Изд-во ООИПКО, 2000.

Статья поступила в редакцию 23.09.10



## 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

*Н.М. Генова, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, E-mail: fedorovich59@mail.ru*

### ИНФРАСТРУКТУРА КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА КАК ОСНОВА АДАПТАЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ

В статье рассматриваются возможности структурирования культурного пространства региона, лежащие в основе адаптационных механизмов совершенствования культурной политики. Исходя из понятий «культурное пространство» и «культурная среда региона» систематизируются представления о локализации культурной сферы региона в его культурном ядре. В связи с этим выделяются микро-сообщества, локальные и транслокальные сообщества, выводящие на ключевую идею экологии культурного ландшафта (инфраструктуры культуры) региона с помощью развития историко-культурного потенциала.

**Ключевые слова:** культурное пространство, культурная политика региона, адаптация, инфраструктура культуры, культурное ядро, социально-культурная среда, историко-культурный потенциал, экология культуры.

Наряду с базовым понятием «региональная культурная политика» существует несколько соотносимых понятий, объясняющих структурный подход к его рассмотрению. Прежде всего, это наличие культурной среды в микро-, мезо- и макровыражении. Далее, это наличие культурных ресурсов и культурной индустрии как проявлений культурного потенциала региона. Кроме этого, мы должны иметь в виду, что характеристика культурной политики связана с культурно-творческим потенциалом и культурной эволюцией, свойственной данному процессу. И, наконец, — структурные черты, присущие культурному пространству: инфраструктура культуры и её конфигурация, определённый характер материальных, организационных и социально-личностных факторов, определяющих особенности протекания, а также «образ жизни» и «качество жизни» и «социально-культурный потенциал»; культурное ядро микросообщества, локальные и транслокальные аспекты.

Начнём с ключевого понятия «региональная культурная политика», прежде всего, с его специфической основы — понятия «регион». По мнению В.А. Курячего «регионом» можно назвать «духовно-культурную общность некоего пространства, которая во многом определяется этнокультурным составом аудитории и её историко-культурным потенциалом, но не исчерпывается ими». Скорее всего, как отмечает автор это — «специфический фактор культурного самосознания, характерный для относительно больших групп людей и обусловленный культурно-историческими традициями, образом жизни» [1, с. 8].

Это определение объясняет понятие «регион» как совокупность признаков: обособленность, уникальность, репрезентируемые на определённое устойчивое географическое пространство. Вместе с тем, следует отметить присутствие наряду с этнокультурным и историко-генетическим фактором признак локального своеобразия, т.н. ландшафтность, придающую своеобразия процессу культурного развития. Однако единство социального определения и социальной реализации в культурно-историческом контексте требует сформированного облика культурного пространства, опирающегося на местные традиции, обычаи, способы интеграции. Понятие «регион» опирается, по С.А. Купной основывается на четыре составляющих региональности: а) ландшафт-

ную; б) архитектурно-планировочную; в) этнокультурную; г) историко-культурную локализацию, с которыми смыкается пятый признак-репрезентативность содержания культурного пространства [2, с. 14]. Таким образом, ключевое понятие «региональная культурная политика» по отношению к государственной культурной политике представляет собой специфическое многоуровневое явление, связанное с реализацией культурного потенциала самоорганизующегося пространства культуры региона. Этот подход к осуществлению ориентиров государственного масштаба максимально широк, так как он основан на инфраструктурном потенциале культуры в рамках различных уровней социально-культурной среды как внутри региона, так и между регионами.

Рассмотрим соотношение следующей пары понятий: «культурная среда» — «культурное пространство региона». В силу того, что в неё традиционно включают три уровня: макро-, мезо- и микро, то два последних менее всего соотносятся с государственной культурной политикой, и более всего — с региональной. Вместе с тем необходимо отметить различия в более конкретном выражении объекта культурной деятельности, содержащиеся в понятии «культурное пространство региона», основная разница здесь в том, что объектная и субъектная стороны культурного процесса в наибольшей степени смыкаются. Причина в том, что географическое пространство наполняется исключительно своеобразным *субъектным содержанием*, которое выражается в уникальности традиций, обычаев, обрядов музыкального, танцевального фольклора, устного народного творчества, памятников истории и культуры на природно-ландшафтных территориях, включающих этнокультурное своеобразие и особенности личностного самовыражения. Обозначаются также следующие аспекты локализации культурного пространства: жизнедеятельностный, этнокультурный, историко-культурный, ландшафтно-мемориальный, ментально-личностный [3]. Каждый из них несёт в себе специфические черты, лики, культурный облик. С точки зрения социально-культурного проблемного поля можно говорить также о стечении целого ряда проблем — социальных, социально-демографических, социально-культурных.

Следующее соотношение - понятия «культурные ресурсы» и «культурная индустрия». Первое из них более широкое и уходит своими корнями к другим понятиям, таким, как «*человеческий капитал*» и «человеческий потенциал», «историко-культурный потенциал». Оно соотносится с позиции территориально-средового подхода к объекту региональной культурной политики. На уровне регионально ориентированной макросреды появляются возможности востребовать культурные инновации в рамках локализованной территории. Выявление на этом фоне личностных качеств отдельных граждан, вкладывающих свои культурные достижения в духовную ауру региона, создаёт образцы преемственности культурных инициатив. Включение в процесс новых участников, обладающих повышенной чувствительностью к проблемам и запасам духовной энергетики, позволяет рассматривать их как новое поколение культуры региона и с этих позиций изыскивать дополнительные финансовые ресурсы, преодолевать ведомственную разобщённость учреждений социально-культурной среды и образования. И тогда обозначенное понятие находит себя в выражении как «культурная индустрия». Основные признаки отнесения культурного объекта к разряду культурной индустрии - его стандартизованность, современность, окупаемость, доходность и социально-культурная значимость. Говоря об этом, нельзя забывать о той роли, которую играет индустрия культуры в процессе формирования регионального культурного ландшафта.

Рассмотрим соотношение динамических характеристик региональной культурной политики - «культурно-творческий процесс» и «культурная эволюция». О них можно сказать, что здесь в некоторой степени заложено определённое противопоставление. Постепенные качественные изменения, свойственные культурным процессам, в русле культурной политики связаны с нарастанием предпосылок, которые обеспечивают эффективность реализации программ и проектов в рамках культурной деятельности региона. Анализируя содержание разделов *региональных программ развития культуры*, отметим их некоторого рода идентификацию и унификацию не только по отношению к структуре, которая носит типовой характер, но и в направлениях деятельности, средствах и формах. Развитие программ требует привлечения дополнительных средств из различных источников, в связи с чем достигается способы финансирования из бюджетов разного уровня.

Всё выше сказанное станет ещё более очевидным, если мы рассмотрим задачи культурной политики, влияющие на её *инфраструктуру*. С одной стороны существуют аспекты, имеющие прямое отношение к специализированной культурной деятельности. С другой стороны, существуют позиции, косвенно влияющие на развитие культуры через систему культурно-экономического обеспечения.

«*Культурное ядро региона*» - понятие, обозначающее наличие культурно-ценностной среды деятельности и общения, которая определяет наиболее значимые механизмы самореализации и культурной активизации населения. Содержательной основой «культурного ядра региона» являются профессиональные, политические, любительские, возрастные субкультуры. Микросообщества - своего рода первичные звенья культурной реализации формирующихся в условиях разного качества жизни различных групп населения. Их инициативность и культурная активность определяется интеграцией разноведомственных структур и работой организаций местного самоуправления. Сюда же следует включить и сообщества по месту работы, где возникает дополнительный социально-культурный потенциал, направленный на улучшение качества жизни и ориентированный на проектирование и реализацию корпоративных социально-культурных программ.

*Локальные сообщества* возникают в связи с интеллектуальной, духовной и культурной элитой и включают в себя деятельности людей старшего и среднего возраста, деятельной молодёжи, вокруг институциональных культурных форм, обладающих своеобразием социокультурного обеспечения, стиля творческой деятельности и традициями обмена культурной деятельностью.

*Транслокальные сообщества* - это субкультурные образования, формирующиеся вокруг культурного ядра региона. Они возникают в среде людей с относительно высоким и средним качеством жизни. Их основное назначение - воспроизводство культурно-значимых центров деятельности и общения в регионе 2.

Следующая группа соотносимых понятий касается направлений культурной политики региона. Рассмотрим этот вопрос в дальнейшем на основе концепций региональной культурной политики Омской, Тюменской, Новосибирской областей и Алтайского края, входящих в состав Федерального округа.

Итак, в результате анализа мы пришли к следующим выводам:

*Первое направление* региональной культурной политики связано с социально-культурной экологией, основу которой составляет национально-культурная политика, способствующая возрождению и развитию традиционной основы, культуры полиэтнических, по существу, регионов. В неё входит поддержка инициативных проявлений изобразительного, декоративно-прикладного и других видов искусств, возрождение народных праздников и обычаев, национальных традиций и языка.

*Второе направление* в культурно-политической деятельности в регионе - это создание «культурного образа» городов и населённых пунктов, своеобразное социально-культурное имиджеобразование. Оно строится на основе стабилизации ряда культурных традиций, сопряжённых с базовыми идентификациями в отношении экономического, политического и социально-культурного развития города 3. Например, по отношению к культуре Омска можно иметь в виду следующие образы, дающие представление о приоритетах в развитии культуры:

«Третья столица». Это образ Омска как крупного административного центра.

«Территория пограничного братства» - идентифицирует город как центр меж-дународных культурных и экономических связей с Казахстаном.

«Город - театр в содружестве искусств». Имеется в виду понимание Омска как центра развития искусств с преобладанием театрального.

«Омская крепость» - символ истории сибирской провинции. В это понятие вкладывается и крепость духа, и стабильность в сохранении культурно-исторического наследия.

«Город воскресения веры» - Омск - центр духовной культуры, возрождения православных культурных традиций, памятников христианства, поклонения святым.

«Сокровищница культуры Сибири» - город, владеющий в мощной сети учреждений, театров, библиотек, в музейном пространстве выдающихся художников, актёров, дизайнеров, других представителей культурной элиты.

«Омск - город многонациональной культуры» - подразумевается поликультурное пространство общественных объединений, движений, фестивалей, этноконфессиональных объединений, интегрированных в единое социокультурное сообщество.

*Третье направление культурной политики* - проявление коммерческой деятельности в сфере культуры, поставленной на индустриальном уровне, фандрайзинг, меценатство и спонсорство в социально-культурном потенциале региона. В этом отношении характерна также четвёртая составляющая культурной политики - это широкая сеть некоммерческого партнёрства, включающего телевидение, печатные средства массовой коммуникации, дизайн и рекламу, медиаиндустрию, издательское дело, как ведущих ориентиров информационного сопровождения культурной деятельности.

Чтобы определиться с понятием «структура регионального социально-культурного пространства», рассмотрим исходное культурологическое понятие «инфраструктура культуры». Многоаспектный и всесторонний подход к феномену культуры позволяет (К.М. Хоруженко) представлять в культурной инфраструктуре «систему условий создания, сохранения, экспонирования, трансляции и воспроизводства культурных ценностей», способствующих развитию культурной деятельности [4, с. 59].

Этот подход, с точки зрения регионологии, следует расширить в нескольких направлениях. Во-первых, помимо условий сюда следует включить специфические особенности, традиции в культурной деятельности. формы преемственности культурных ценностей. Во-вторых, здесь речь может идти также и о возрождении, воссоздании, восстановлении культурного облика региона, что можно обозначить понятием «конфигурация инфраструктуры», которое обусловлено генеалогическими социальными и этнокультурными предпосылками.

Следует отметить, что в составе регионального культурного пространства существует верхняя конфигуративная часть, обусловленная региональными чертами и локальным культурно-историческим пространством и нижняя, процессуальная часть, в которой концентрируются объекты культурной индустрии, функционирование которых обеспечивает эффективность региональной культурной политики. Объекты культурной индустрии тесно связаны с субъектами культурной деятельности, которые представляют собой как институциональные, формальные, так и неформальные элементы субкультуры. В различных социально-культурных условиях обнаруживаются аспекты нетрадиционного влияния экономических параметров на культуру и общество. При этом выясняется, что оптимальной основой антикризисного управления для институций культуры, как справедливо заметила И.М. Музалевская, является стратегический подход. При этом определяется ряд стратегических целей и ценностей, стратегических субъектов, объектов и ресурсов. Отсюда становится понятно, насколько важны современной социокультурной ситуации качественные преобразования в культурной сфере человеческой деятельности [5, с. 56-60].

Таким образом, прослеживается связь процессов глобализации с взаимодействием общецивилизационных, национальных и локальных элементов культурного процесса. На рис.1 показана система стратегического развития культурного пространства региона в контексте инфраструктуры культуры.

В верхней его части расположены основные 4 компонента, которые отражают общецивилизационные и локальные процессы культурной эволюции. То есть регионально специфические компоненты являются определяющими в конфигурации культурной инфраструктуры - выражаются в своеобразии культурного облика региона и многообразии его памятников, музеев, библиотечно-информационных и этнокультурных центров, мастерских, организационных систем управления культурными процессами. Процессуальная часть системы представлена культурным пространством региона, которое имеет определенный культурный облик, обусловленный исторически детерминированным локальным культурно-историческим ландшафтом.

С другой стороны, здесь присутствуют как реальные объекты культурной индустрии и субъекты культурной деятельности, так и определенная организационная система традиционных видов занятий, обслуживающего и производственного труда, поддерживающих культурный облик региона и обеспечивающих эффективность культурного обслуживания жителей.

Итак, в составе структуры культурного пространства региона имеется семь компонентов: объекты культурной индустрии, система организации культурной деятельности, ее субъекты и пять стадий культуры творческого процесса, а также системы проектирования, нормативно-правового обеспечения и взаимодействия. В процессе формирования инфраструктуры культуры региона в культурном пространстве региона детерминирована взаимодействием общецивилизационных, национальных и локальных особенностей и определяет в конечном итоге изменчивый характер объектов культурной индустрии, соотносительных с региональной структурой культурной деятельности и циклически повторяющимися стадиями культуротворческого процесса (создание и воссоздание культурного продукта до его трансляции).

Можно определить направления формирования структуры культурного пространства в контексте общей инфраструктуры культуры. К таким направлениям эволюции относятся:

- 1) интеграция общецивилизационных элементов культуры в региональные культурные процессы;
- 2) коэволюция структуры национальных и локальных элементов культурной деятельности;
- 3) культурная идентификация современных образцов культуротворчества с традиционными этнонациональными архетипами;
- 4) культурная диффузия локальной деятельности специфики различных аспектов культурных регионов в мировых культурных процессах;

#### Библиографический список

1. Курячий, В.А. Региональная культурная политика: проблемы формирования структуры: автореф. дис. ... д-ра культурологии. - М., 2005.
2. Купная, С.А. Регионализация в контексте транслокальных сообществ: автореф. дис. ... канд. культурологии. - М., 2006.

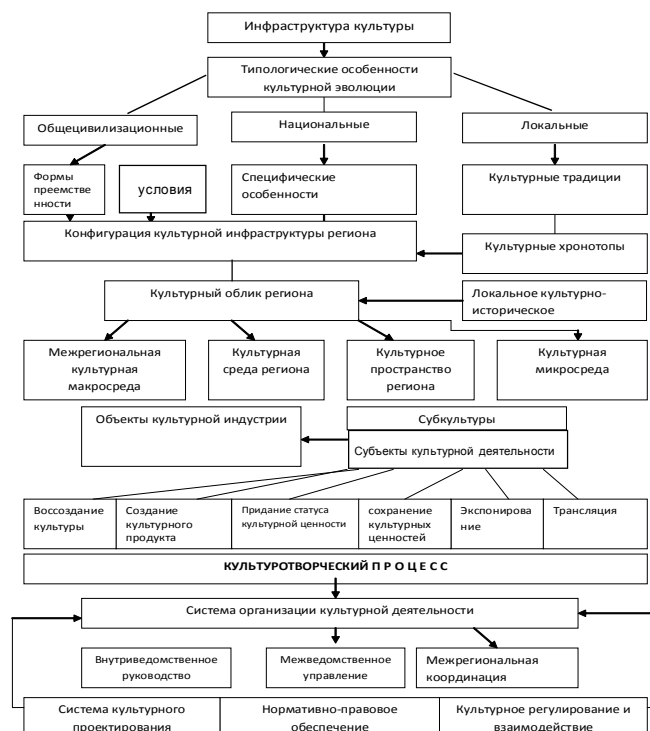


Рис. 1. Система культурно-экологической адаптации культурной политики в процессе стратегического развития культурного пространства и инфраструктуры культуры региона.

5) институционализация и консолидация культурной среды региона и субъектов культурной деятельности;

6) проявление регионального мульти- или транскультурализация, что по теории взаимодействия субкультур К.Э. Разлогова способствует одновременному освоению различной совокупности культурных традиций и эффективно влияет на региональный культурный опыт;

7) обновление и воссоздание объектов культурной индустрии, их идентификация с культурным обликом региона;

8) изменение подходов к культурному проектированию, придания ему более комплексного характера;

9) совершенствование нормативно-правового обеспечения культурной деятельности, всесторонний учет возможностей культурного потенциала региона;

10) повышение эффективности регулирования состояния и взаимодействия межрегиональной культурной среды, способствующие стабилизации культуры с позиции национальной безопасности.

Рассматривая моделирование культурной политики в связи со структурой культурного пространства, следует иметь в виду разные масштабы социально-культурного окружения человека: культурную микросреду, региональную культурную среду и межрегиональную культурную макросреду. Опираясь на положения А. Моля относительно социостатических и социодинамических характеристик в процессе эволюции культуры, необходимо учитывать, что в рамках предмета исследования более приемлемым для анализа процессов взаимодействия в культурной среде является поиск моделей для адаптации, из мультикультурных микродинамических моделей, которые обуславливают возможности анализа духовного развития различные социально-культурные группы" [6]. Очевидно, что необходимым является: полинациональной, регионально специфический, прогрессивно направленный характер процесса, ускоряющий ход эволюции культуры.

3. Тульчинский, Г.Л. Маркетинг в сфере культуры: уч. пособие. - Спб., 2002.
4. Хоруженко, К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. - Ростов/на Дону: Феникс, 1997.
5. Музалевская, И.М. Мировой кризис и стратегии учреждений культуры // Вопросы культурологии. - 2009. - №5.
6. Моль, А. Социодинамика культуры. - М., 1986.

Статья поступила в редакцию 24.06.10

УДК 130:7.046

**Н.И. Макарова**, канд. культурологии, доц. кафедры философии Новосибирского университета экономики и управления, г. Новосибирск, PhD, Monash University, Melbourne, Australia, E-mail: voskresenye@yahoo.com

## ГЕРКУЛЕС КАК ОБРАЗ ИДЕАЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА

В культуре Возрождения и начала Нового времени античный герой Гераклес (Геркулес), причисленный за свои подвиги к бессмертным богам, стал воплощать собой образ идеального современника. В статье рассматриваются характерные черты этого образа, способствующие популярности Гераклеса.

**Ключевые слова:** Возрождение, Гераклес, идеал.

В культуре Возрождения и начала Нового времени античный герой Гераклес (Геркулес), причисленный за свои подвиги к бессмертным богам, стал воплощать собой образ идеального современника. При этом фигура античного героя нередко использовалась для формирования в общественном сознании положительного образа светских и церковных властителей. Какие же качества, приписываемые в это время Гераклесу, способствовали его исключительной популярности? Прежде всего нужно отметить многоликость образа героя, характерную для этого периода. Культура Ренессанса, обращаясь к античности, с особым вниманием относилась к тем мифологическим персонажам, которые обладали многозначностью, неким потенциалом изменчивости. Это позволяло выбранному образу быть выразителем тех идей, которые формировались в общественном сознании в этот период. Вторая важная характеристика образа героя связана с идеей свободного выбора жизненной позиции, в частности выбора между добродетелью и пороком, а также между жизнью активной и созерцательной. Эта идея свободного самоопределения была связана с античным сюжетом "Гераклес на распутье", который обрел свое второе дыхание в культуре Возрождения.

Многозначность образа Гераклеса была заложена еще в античности. Так, идея двух Гераклов встречается в трудах Геродота (ок. 484 - ок. 430 гг. до н.э.), различавшего Египетского Геракла и Греческого. Если Греческий Геракл был известен прежде всего благодаря своим двенадцати подвигам, запечатленным на метапах в храме Зевса в Олимпии (ок. 450 до н.э.), то Египетский Геракл, которого иногда именовали сыном бога Осириса, сблизился с легендарным Гермесом-Трисмегистом, "первым философом" и обладателем тайной мудрости [1, с. 35]. Если же говорить о различии между Греческим Гераклом и Римским Гераклесом, то в Риме стали особенно популярными поход Гераклеса в Испанию за быками Гериона, запрещение человеческих жертвоприношений, практиковавшихся по преданию сабинами, развитие культа поклонения огню, а также победа над Какусом, укравшим быков Гераклеса.

Согласно легенде походы Гераклеса сопровождался основанием городов и правящих династий, в том числе королевских. Древнегреческий историк Диодор Сицилийский (90 - 30 гг. до н.э.) упомянул об основании Гераклом города Алезии, а также о названии Галлии как происходящим от Галата, сына Геракла [2] (об этом чуть ниже). Утверждалось также, что Гераклес положил начало городам Толедо и Сен-Тропе (Heraclia Saccabaria) [1, с. 19]. До сих пор, над входом в некоторые дома Прованса можно увидеть "защитную" надпись, относящуюся к легендарному прошлому, когда Гераклес выступал покровителем земли и народа, сражавшимся с чудовищами: "Непобедимый Гераклес обитает внутри, никакое зло да не войдет сюда!" [3, с. 38].

Древнеримский историк Публий Корнелий Тацит (ок. 56 - ок. 117) в своем произведении "О происхождении германцев и местоположении Германии" упоминает о том, что германцы чтили Гераклеса и приносили ему в жертву животных. Позднее его

считали потомком Туиско, праотца германских народов, пришедшего на территорию Германии "спустя 131 год после великого потопа" [4, с. 1133]. Согласно немецкому гуманисту, историографу Баварии Иоганну Авентину (1477 - 1534) город Нюрнберг был основан сыном этого "Германского Гераклеса".

В Риме Гераклес был также почитаем как божество, дарующее здоровье, и как Гераклес Мусагет, покровитель муз. В этом качестве он изображался подобно Аполлону с лирой и в сопровождении девяти муз. Круглый храм, посвященный Гераклесу Мусагету (Hercules Musarum), был построен возле Фламиниева цирка поководцем Марком Фульвием Нобилиором в честь победы при Магнесии в 189 г. до н.э. Нобилиор питал интерес к литературе и был другом прославленного поэта Квинта Энния (239-169 гг. до н.э.). Культ Гераклесу Мусагету скреплял союз оружия и искусств: Гераклес охраняет покой муз, те же в свою очередь прославляют деяния героя.

В античности появилось также представление о Гальском Гераклесе. В своем произведении "Геракл" греческий софист Лукиан (около 120-180 гг.) описал изображение Геракла, которое он видел в Галлии. На нем герой был представлен лысым стариком с морщинистой кожей, одетым в львиную шкуру, держащим в правой руке палицу, а в левой лук, и с легкостью влекущего за собой радующихся людей посредством тонких цепочек, сделанных из золота и янтаря. Цепочки были прикреплены к ушам идущих следом за Гераклом людей и к языку Геракла. Лукиану местный житель пояснил содержание изображения следующим образом: "Мы не согласны с вами, греками, в том, что Гермес - это красноречие. Мы связываем красноречие с Гераклом, поскольку он гораздо более могущественный, чем Гермес. Не удивляйся, что он изображен стариком, поскольку красноречие, и одно только красноречие, обретает полную силу в старости.... Стрелы Геракла представляют собой слова, ... которые наносят раны в душах" [5, с. 257].

Таким образом, уже в античности образ Гераклеса был многозначен. Герой ассоциировался с силой и мужеством, красноречием, философией и тайным знанием. Он был покровителем искусств, основателем городов и правящих династий. Эта многозначность образа античного Гераклеса в совокупности с опорой на аллегорическое истолкование его деяний, характерное для Средневековья и Возрождения, позволило ренессансным авторам превратить героя в идеальный образ современника. К достоинствам античного героя прибавились христианские добродетели. Гераклеса иногда даже рассматривали как прообраз Иисуса Христа, поскольку герой боролся с силами зла, совершал подвиги и спускался безбоязненно в царство мертвых.

В Испании писатель и ученый маркиз Энрике де Виллена (1384-1434) написал "Двенадцать подвигов Геракла" (Los doce Trabajos de Hercules, 1417). Используя описание этих подвигов в "Утешении философией" Боэция (480-524), он представил изображение каждого мифа в соответствии с характерными для христианской традиции толкования текстов четырьмя уровнями рас-

смотрения: фактическое изложение, аллегорический смысл, моральное истолкование и исторический подход. Главной идеей автора было обращение к отдельным сословиям испанского общества с призывом к добродетели. Например, комментируя мифы о Геракле и Антее, а также о саде Гесперид, автор воззвал к учителям и теологам с увещанием победить "гиганта плотского греха" и "принести золотой плод мудрости" тем, кто идет во тьме [1, с. 34]. В целом, Виллена выступал за аскетическое подавление страстей и подчинение разуму эмоциональной жизни души. Под пером автора Геракл превратился в безупречного рыцаря, искателя мудрости, покровителя народа и защитника государства. Даже по отношению к богине Юноне, которая согласно мифологической традиции жестоко преследовала героя, Геракл ведет себя безупречно и выступает защитником ее достоинства. Характерно, что издание сочинения Виллены 1499 года включило в себя несколько ксилографий, на которых Геракл был изображен как рыцарь в средневековых доспехах [6, с. 104]. Таким образом, герой был представлен автором как герой Реконкисты, освободитель земли и защитник народа, сочетающий в себе идеалы мужества и мудрости.

В Италии была написана "Генеалогия языческих богов" (*Genealogia deorum gentium*, 1360) знаменитым писателем Джованни Боккаччо (1313 - 1375), приобретшая исключительную популярность во многих европейских странах. В Тринадцатой книге своего сочинения Боккаччо перечисляет тридцать один подвиг Геракла. Позднее Колуччо Салютати (1331-1406), канцлер Флорентийской республики и один из первых итальянских гуманистов, описал и прокомментировал такое же количество подвигов в своем трактате "Подвиги Геракла" (*De laboribus Herculis*, 1406). Салютати собрал все известные ему источники, как античные, так и средневековые, для написания своего обширного и несколько перегруженного информацией труда, в котором он попытался сравнить между собой высказывания отдельных авторов и прояснить возникающие при этом противоречия. В своих толкованиях Салютати опирался преимущественно на традицию стоиков. Под его пером Геракл превратился в образец умеренности и сдержанности, а его подвиги были представлены как аллегория победы разума над страстями.

После того как Эразм Роттердамский перевел в 1512 году текст Лукиана на латынь, особую популярность в культуре Ренессанса приобрел Гальский Геракл, ассоциировавшийся с красноречием, образованностью и благоразумием. Именно эти качества героя перечисляет Франсуа Рабле (ум. 1533), знаменитый автор "Гаргантюа и Пантагрюэля", в четвертой книге своего произведения. Французский юрист и историк Этьен Пакье (1529-1615), враг иезуитов и защитник просвещенной монархии, в качестве символа своего красноречия приказал изготовить в 1605 медаль, представляющую его в виде Гальского Геракла [7, с. 250]. Образ этого Геракла был тесно связан с законодательством, что получило отражение в популярной эмблеме итальянского юриста и писателя Джованни Андреа Альчиати (1492-1550). Она изображала героя с его "цепями красноречия", влекущего за собой покоренных слушателей. Комментарий к гравюре, помещенной в "Книге эмблем", изданной Альчиати в 1531 году, превозносил Геракла как превосходного ратора. При этом Альчиати подчеркнул слова древних галлов, утверждавших, что это своим языком, а не своей физической мощью, Геракл способствовал принятию народами законов.

Геракл стал ассоциироваться также со стремлением к универсальному знанию, понимаемому как знание вещей и законов физического мира, а также постижением истины Божественной. Популярность приобрел миф о Геракле и Атласе. Атлас в комментариях на жизнь и подвиги Геракла представлял как мудреца-астролога, посвященный в тайны вселенной. Греческий герой под влиянием учения Атласа возлагал себе на плечи небесный свод - символ Божественной Премудрости. Физическая сила Геракла сравнивалась с мощью разума человека, способного побеждать злое начало внутри себя посредством формирования идеи добродетели и развития воли, способной подчинить разуму телесное начало. Эта образ героя раскрывался в частности с помощью символики атрибутов героя. Так львиная шкура служила знаком "добродетельной души", палица символизировала "спра-

ведливые и честные деяния" героя, а также, согласно "Иконологии" Чезаре Рипы (1560-1622), она ассоциировалась с разумом, благодаря которому человек достигает духовного совершенства [8, с. 262]. Подвиги Геракла истолковывались как единство и борьба противоположностей: тела и души, активной и созерцательной жизни, добродетели и порока [6, с. 101]. При этом, Эразм Роттердамский, обращаясь к образу античного героя, подчеркивал, что его подвиги - это в большей степени деяния духа, нежели тела. На портрете Эразма кисти Гольбейна писатель-гуманист держит книгу, на которой начертаны слова "Подвиги Геракла". Это намек на то, что усилия по филологическим изысканиям подобны подвигам величайшего античного героя, а также указание на веру гуманистов в силу слов, способных "победить чудовищ воображения и укрепить разум" [9, с. 209].

Фигура Геракла успешно использовалась церковной и светской властью для создания образа идеального правителя. Так, образ героя играл центральную роль в украшении водяного театра виллы Альдобрандини, построенной архитектором Джакомо делла Порта (1598-1609) для кардинала Пьетро Альдобрандини (1571-1621), племянника папы Климента VIII (1536-1605). Фигура Геракла символизировала самого кардинала, благодаря действиям которого удалось усилить влияние католицизма за счет возвращения в лоно Церкви короля Генриха IV в 1593 и присоединения в 1598 Феррары ко владениям папы в Италии. В декоративном убранстве виллы Геракл представлял в роли философа, стремящегося овладеть Божественной премудростью, путь к которой лежал через "духовный поиск истины, совершенствование души и подчинение разуму страстей" [10, с. 460].

В современных придворных аллегориях изображение Геракла подчас заменялось изображением правящего монарха. Таковы были сцены, включавшие французского короля Карла VIII (1470-1498), а также императора Максимилиана I (1459-1519) аллегорические портреты королей в образе Геракла. Это портрет Генриха IV, созданный художником круга Туссена Дюбрейля (ок. 1561 - 1602), и гравированный портрет Людовика XIII (1601-1643), выполненный Абрахамом Боссом (1602-1676). Максимилиана I также нередко именовался и изображался на гравюрах как "Геракл Германский" [7, с. 250]. Однако, не только в придворных кругах, но и в широком общественном мнении правитель нередко представлял в образе античного героя. Во время своего въезда в Вену в 1490 году король династии Валуа Карл VIII (1470-1498) был изображен в виде Геракла, воостанавливающего порядок в государстве. Франциск I (1494-1547) также ассоциировался с Гераклом. В 1532 году король изображался в виде античного героя при украшении триумфального входа, приготовленного для въезда королевы Элеоноры Австрийской в Руан. Некоторые даже полагали, что мода, введенная при дворе Франциска носить в ухе золотую цепочку или золотое кольцо, была продиктована мифом о Гальском Геракле [7, с. 253]. Короля именовали в поэзии "Французским Гераклом" даже спустя несколько лет после его смерти.

Знаменитый французский поэт Пьер де Ронсар (1524-1585), возглавлявший объединение "Плеяда", уподоблял Гераклу короля Генриха II (1519-1559) [7, с. 251]. По случаю въезда Генриха в Париж 16 июня 1549 большая статуя Гальского Геракла украшала триумфальную арку. Четыре цепи исходили из уст Геракла, прикрепляясь затем к ушам четырех аллегорических фигур, изображающих разные группы населения Франции: духовенство, аристократию, администрацию и простой народ. Характерные черты статуи и надпись указывали, что это был Франциск I в виде Геракла, обращавшийся к своему приемнику, Генриху II. В одной же из приветственных речей Генрих был назван "новым Гераклом", превзошедшим Геракла Ливийского, воителя, а также и Геракла Гальского, "великого оратора и образцового принца" [7, с. 252]. Французские писатели и гуманисты видели в мифе о Гальском Геракле полезный литературный и художественный образ, способный украсить и возвысить их родной язык, литературу и их королей.

Испанцы же настаивали, что Геракл теснее всего связан с Испанией. Изображение героя часто украшало триумфальные ворота, воздвигаемые для королевских процессий, а королевс-

кий дом Наварры считал Геракла своим предком на том основании, что легендарным родоначальником династии был один из сыновей Геракла. В этом отношении герой стал играть особую важную роль для прославления королей династии Бурбон, которая объединила Францию и Наварру. Изображениями и предметами, связанными с Гераклом - легендарным основателем обеих династий, окружил себя Генрих IV (1553-1610). Согласно толкованию современника, король, изображенный как "Геркулес, обнаженный и положивший палицу на свое плечо левой рукой, правой же влекущий пса Цербера из подземного мира веревкой, означает, что благодаря своей превосходной добродетели принц искореняет пороки из своего народа с помощью благословенных и справедливых законов" [11, с. 183-184]. На одной из медалей Геркулес, поражающий кентавра, символизировал Генриха IV, торжествующего победу над герцогом Савойским (1562 - 1630). Популярность мифа о Гальском Геркулесе достигла вершины в правление Людовика XIV (1638-1715). Медали, выбитые во время правления короля-солнца, нередко изображали Людовика на лицевой стороне и Геракла - на оборотной [7, с. 260].

Второй важной чертой образа Геркулеса, способствующей его популярности в эпоху Возрождения и начала Нового времени, было стремление героя к самоопределению, к свободному выбору жизненной позиции. Эта черта была связана с античной легендой о "Геркулесе на распутье", встречающейся впервые у софиста Продика (ок. 465 - ок. 395) и разработанной подробнее Ксенофонт (ок. 444 - ок. 356). Согласно легенде, молодой герой встретил двух женщин, персонифицирующих "Добродетель" и "Наслаждение" (или "Порок"), каждая из которых убеждала героя следовать ее путем, как наиболее верной дорогой к счастью. Юноша после размышлений выбрал путь "Добродетели". Впоследствии античные авторы трактовали выбор Геркулеса как относящийся также к избранию достойного призвания. Так, Лукиан описывал выбор Геракла как относящийся к предпочтению образования или скульптуры, а Цицерон (106 - 43 до н.э.) истолковывал аллгорию в смысле противопоставления воли родителей и природной наклонности юноши в выборе его жизненного пути [3, с. 42].

В Средние века эта аллегория пребывала в забвении, поскольку она противоречила идее о том, что спасение человека немислимо без действия Божественной благодати - дара Творца. К тому же высшая добродетель ассоциировалась со Вторым ли-

цом Троицы и в этом отношении абстрактная фигура, персонифицирующая "Добродетель", не находила себе позитивного отклика в общественном мнении. В культуре же Возрождения легенда о Геркулесе на перекрестке дорог стала чрезвычайно популярной. К ней обращались философы, поэты и художники. Женские персонажи ассоциировались не только с добродетелью и пороком, но также с активным и созерцательным образом жизни. Они могли персонифицироваться античными богинями Минервой (или Юноной) и Венерой, а аллегория "Геркулеса на распутье" подчас сближалась с мифом о выборе Париса, поскольку в обоих случаях молодой человек стоял перед нелегким решением, что же предпочесть: славу, власть или обладание прекраснейшей из женщин; трудный путь добродетели или легкий путь удовольствий [12, с. 98].

Особенно часто к аллгории выбора Геркулеса обращались в случае наставления молодого человека. Так, Стефан Винанди Пигхиус (1520-1604), писатель и наставник молодого принца Карла Фридриха Клеве, выбрал в качестве заглавия своего описания жизни и путешествий принца "Геркулес Продика" (Hercules Prodicus) [12, с. 95]. В живописи характерным примером является центральная часть росписи Камерино в Палаццо Фарнезе в Риме, выполненная Аннибале Карраччи (1560-1609) для юного кардинала Одоардо Фарнезе (1573-1626). Если учесть, что кардинала сравнивали в стихах с "молодым Алкидом", то композиция Карраччи, безусловно, воспринималась как прославление Одоардо и, одновременно, как напутствие ему следовать по правильному пути - пути Геркулеса [12, с. 95].

Таким образом, в эпоху Ренессанса и начала Нового времени Геркулес был представлен как добродетельный муж и укротитель чудовищ, служивших аллггорией пороков, а также борец против недостойных людей, "восставших против разума". Образ античного героя стал во многом ассоциироваться с гуманистами Возрождения, с их верой в благотворное влияние гуманитарных наук и, в частности, риторики на воспитание человека и развитие общества. Геркулес как законодатель, основатель городов и королевских династий, а также как защитник земли и покровитель искусств, стал символом идеального правителя. Образ великого героя сближился с идеей поиска знания и обретения мудрости. Также Геркулес символизировал человека Ренессанса с его индивидуализмом и верой в собственные силы, в возможность владеть над судьбой.

#### Библиографический список

1. Candelaria, L., 'Hercules and Albrecht Durer's "Das Meerwunder" in a Chantbook from Renaissance Spain', in *Renaissance Quarterly*, 2005. - Vol. 58. - № 1.
2. Диодор Сицилийский. Историческая библиотека. - Вестник древней истории. - 1986. - № 2.
3. Reff, T., 'C?zanne and Hercules', in *The Art Bulletin*, 1966. - Vol. 48. - № 1.
4. Wood, C.S., 'Maximilian I as Archeologist', in *Renaissance Quarterly*, 2005. - Vol. 58. - № 4.
5. The Works of Lucian of Samosata, tr. by H. W. Fowler and F. G. Fowler, Oxford: The Clarendon Press, 1905. - Vol. 3.
6. Morreale, M., 'Coluccio Salutati's "De Laboribus Herculis" (1406) and Enrique de Villena's "Los Doze Trabajos de Hercules" (1417)', in: *Studies in Philology*, 1954. - Vol. 5. - № 2.
7. Hallowell, R.E., 'Ronsard and the Gallic Hercules Myth', in *Studies in the Renaissance*, 1962. - Vol. 9.
8. Waddington, R.B., 'The Iconography of Silence and Chapman's Hercules', in *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 1970. - Vol. 33.
9. Wind, E., 'Hercules' and 'Orpheus': Two Mock-Heroic Designs by Durer', in *Journal of the Warburg Institute*, 1939. - Vol. 2. - № 3.
10. Steinberg, R.M., 'The Iconography of the Teatro dell'Acqua at the Villa Aldobrandini', in *The Art Bulletin*, 1965. - Vol. 47. - № 4.
11. Vivanti, C., 'Henry IV, the Gallic Hercules', in *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 1967. - Vol. 30.
12. Martin, J.R., 'Immagini della Virt?: The Paintings of the Camerino Farnese', in *The Art Bulletin*, 1956. - Vol. 38. - № 2.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 130+006.91:261

Е.А. Полякова, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: elena2873@mail.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ ЦЕРКОВНЫХ МУЗЕЕВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ (НА ПРИМЕРЕ ЦЕРКОВНО-АРХЕОЛОГИЧЕСКОГО КАБИНЕТА ТОМСКОЙ ДУХОВНОЙ СЕМИНАРИИ)

В данной статье автор на примере церковно-археологического кабинета Томской духовной семинарии рассматривает историю развития социокультурных функций церковных музеев в дореволюционный и современный периоды. На основе исторической реконструкции и анализа социокультурных функций, автор определяет перспективы развития коммуникативных возможностей церковных музеев.

**Ключевые слова:** культура, социокультурные функции, функция документирования, образовательно-воспитательная функция, церковно-археологический кабинет, охрана памятников, древлехранилище, церковное историко-археологическое общество, коммуникативные возможности церковных музеев.

Особенностью каждого отдельно взятого социокультурного института являются его функции по отношению к обществу. Еще со времен древнегреческих храмовых протомузейных собраний сложились те функции, которые стали главными для современных музеев - документирования и образовательно-воспитательная. Но поскольку музей по своей сути учреждение идеологическое, то он очень чутко реагирует на все происходящие в обществе изменения. В связи с этим в каждый отдельно взятый период та или иная функция приобретает определенное значение. Для подтверждения вышесказанного следует обратиться к опыту церковных музеев, находящихся на современном этапе в процессе создания или воссоздания. Выбранный в качестве примера Церковно-археологический кабинет Томской духовной семинарии (далее ЦАК ТДС) наиболее показателен, так как позволяет в комплексе проследить развитие социокультурных функций в разные исторические периоды.

Церковно-археологический кабинет Томской духовной семинарии, был открыт 4 октября 2008 года по инициативе архиепископа Ростислава, ректора Томской Духовной Семинарии. Благословение было дано патриархом Алексием II, которого и считают главным основателем музея [1]. Возникновение ЦАК при ТДС является не случайным, а продолжает дореволюционную традицию. В 1916 г. в г. Томске был создан епархиальный археологический музей церковных древностей, идея открытия которого зародилась еще в 1913 г. [2, с. 1462]. Причины его создания кроются в общероссийской тенденции сохранения древностей. С конца XIX века активизировалась памятничкоохранительная деятельность Святого Синода. Императорская археологическая комиссия сохранения древностей отмечала, что в 1884 г. высшим церковным начальством были даны охранительные распоряжения, в коих было предписано: "реставрацию монументальных памятников древности производить только по предварительному соглашению с Императорской археологической комиссией и ..... с Императорской академией художеств". В 1903 г. Св. Синод издал предписание "составить особые описи древностей по монастырям и церквям, где таковые древности имеются, и сосредоточить копии этих описей в московской патриаршей библиотеке". В предписании было оговорено, что отчуждать какие-либо древности указанные в описи без разрешения Св. Синода запрещено, а Указы от 1909 и 1910 гг. повелевали "при возобновлении старинных церквей, древний, как наружный, так и внутренний вид сохранять тщательно и не допускать без разрешения духовной власти произвольных поправок и перемен". В связи с этим, в 1912 г. Св. Синод призвал епархии к повсеместному созданию археологических обществ "в целях ознакомления духовенства с известными древностями, а равно и заинтересовании его в сохранении церковной старины", а вскоре были предприняты меры по теоретической подготовке - в семинариях стал читаться курс церковной археологии [3, с. 329].

Еще одной причиной появления музея стала деятельность Томского церковного историко-археологического общества (ТЦИАО), открытого по инициативе Преосвященнейшего Мефодия епископа Томского и Алтайского. 17 марта 1914 г. Преосвященнейший Мефодий подал в Св. Синод рапорт с "ходатайством об утверждении представленного проекта устава Томского церковного историко-археологического общества" [4, с. 469]. В томских епархиальных ведомостях от 1 ноября 1914 г. (№ 21) был опубликован, утвержденный Св. Синодом Устав томского церковного историко-археологического общества, в котором подчеркивалось, что основными целями Общества было совместное с Алтайской Духовной миссией "изучение церковно-религиозной жизни Томской епархии" и "исследование, охранение и собирание памятников местной церковной древности и истории" [5, с. 471]. В Уставе также были оговорены способы достижения поставленных целей, согласно которым члены Общества должны были исследовать архивы церквей, монастырей, духовно-учебных заведений и "делать выемки" наиболее важных в историчес-

ком отношении письменных документов, и при обязательном согласии владельца передавать их в древлехранилище, являющееся местом хранения "памятников церковной старины, древностей первобытной истории и вообще предметов археологического и исторического значения" [5, с. 471-472].

В мае 1916 гг. состоялось торжественное открытие Томского церковного историко-археологического общества, на котором присутствовали Преосвященнейший Анатолий, Епископ Томский и Алтайский (преемник Преосвященнейшего Мефодия), Преосвященнейший Гавриил, Епископ Барнаульский, товарищ министра народного просвещения В.Т. Шевяков и представители местных учебных и духовных заведений [6, с. 335-336].

На общем организационном собрании Общества, состоявшемся 22 мая, были избраны председатель, которым стал Преосвященнейший епископ Гавриил, члены совета общества и заведующие библиотекой и древлехранилищем. С точки зрения настоящего исследования представляется интересным тот факт, что именно на этом собрании было принято решение об открытии епархиального археологического музея церковных древностей (древлехранилища). Причины открытия музея раскрываются в публикациях ежегодника "Томские епархиальные ведомости" за 1914-1916 гг., в которых сказано, что, ТЦИАО просто обязано устроить древлехранилище, "поскольку церковные древности незаметно гибнут естественным путем, уступая место движению культуры: вместо маленьких церквушек возникают большие храмы... все старое ветшает и разрушается" [7, с. 409]. В связи с этим на этом общем организационном собрании был избран заведующий древлехранилищем - протоиерей С. Дмитриевский. Устав ТЦИАО, свидетельствует, что экспонатами данного музея стали "памятники церковной старины, древности первобытной истории и вообще предметы археологического и исторического значения" [5, с. 472], которые были собраны в результате исследования архивов церквей, монастырей, духовно-учебных заведений.

Председатель, члены совета общества и заведующий древлехранилищем обсудили первоочередные задачи совместной деятельности, которые сводились, во-первых, к изучению литературы касающейся истории Томской епархии, во-вторых, к работе с библиографическими указателями по археологической тематике для выяснения степени изученности губернских древностей, в-третьих, к непосредственному сбору памятников древности силами духовенства и исследователей общества, в-четвертых, к научному изучению собранных материалов. На собрании также были оговорены и потенциальные объекты музейного документирования, которые могли быть представлены иконами, церковной утварью, рукописями, облачением, описаниями памятников древности с мест их нахождения, фотографиями церквей, часовен и тех ценных икон, которые нельзя было изъять в древлехранилище [7, с. 408-410].

История сибирского края как части России, начавшаяся со времен Ивана Грозного, давала основания предполагать существование на ее территории памятников XVI-XVIII вв. Членами Общества было установлено, что в Томске имелась церковь, современная его основанию; монастырь времен Алексея Михайловича. Кроме того, своим историко-культурным наследием располагали такие города как Кузнецк (1618 г.), Барнаул (1730 г.). Проведенные предварительные исследования свидетельствовали, что на территории губернии можно обнаружить различные древности из центральной части России. Во-первых, на территории епархии, достаточно долгое время жили московские служилые люди, чье социальное и имущественное положение было на достаточно высоком уровне. Они ввозили значительное количество богослужебных предметов, которые после их отъезда передавались другим лицам. Во-вторых, в епархию прибывали патриархи - епископы и митрополиты, которые исходя из своего статуса, не могли не иметь церковных раритетов. В-третьих, в Сибирь бежали раскольники-старообрядцы и ссылались име-

нитые граждане, которые, учитывая психологию людей того времени, скорее отказывались от домашнего скарба, чем от икон и богослужебных книг.

В связи с этим, члены общества надеялись обнаружить грамоты, акты и памятники деятельности святых Патриархов; иконы лучших московских мастеров Прокопия Чирини и Никиты Павловца; иконы строгановской школы; иконы царской иконописной школы под управлением С. Ушакова. Кроме того, Сибирь располагала и собственным уникальным собранием, которое свидетельствовало о жизни и духовном подвиге местных митрополитов, святых угодников, насельников. В губернии велась вековая просветительная деятельность православных проповедников среди язычников - на территории томской епархии около 90 лет действовала православная духовная миссия [3].

О серьезном отношении и научном подходе к документированию и изучению памятников древности свидетельствует выступление директора Томского Технологического института г. Карташова, который не только спрогнозировал возможные сложности в работе Общества, но и предложил конкретные меры по их преодолению: "духовенство и даже специально командированные члены общества на первое время будут в затруднении по определению археологической ценности памятников, поэтому необходимо издать популярные брошюры, по возможности с рисунками для ознакомления с признаками памятников древности. А так как церковные памятники древности разнообразны: рукописи, здания, иконы, св. одежды, утварь, и так как оценка их археологического значения требует различных специалистов, то полезно было бы поручить составление нужных брошюр именно по разным специальностям разным лицам. ... Поэтому для продуктивности работы Общество должно выделить из себя комиссии: для разработки литературы вопроса, для изучения архитектуры и иконописи, для исследования рукописей и т.д." [7, с. 409].

Говоря о просветительной деятельности, то она была свойственна Обществу, а не древлехранилищу и осуществлялась в форме публичных чтений и лекций обзорного характера, ориентированных на неподготовленную томскую публику, а также посредством издания результатов научных исследований по церковной истории и археологии местного края [5].

Как показывают вышеприведенные факты, основной ролью взятой на себя ТЦИАО и древлехранилищем, было сохранение памятников церковной старины. В 1916 г. в Томских епархиальных ведомостях была напечатана статья заведующего древлехранилищем, протоиерея С. Дмитриевского, в которой давался краткий обзор церковно-охранительной деятельности. Ссылаясь на труды новгородского церковно-археологического общества, он описывает случай, как один инок, для того чтобы облегчить себе труд по разбору архива, свалил древние рукописи в реку Волхов. Рассуждая о проблеме охраны памятников и факторах способствовавших их разрушению С. Дмитриевский отмечает, что "письменные памятники попадали то в реку, ... то на подтопку печей, то на базары как ненужный хлам, а сколько еще архивов тлеет без призора под колокольнями и на чердаках монастырей .... иконы часто перемалевывались, храмы уничтожались или так "реставрировались" что от прежнего вида не оставалось и следа" [3, с. 334]. Еще одной проблемой, были спекулянты, которые пользуясь неграмотностью общества, скупали за бесценок иконы, утварь, книги и вывозили их за границу, где перепродавали иностранным коллекционерам. Проанализированный протоиереем Сергием фактический материал привел его к выводу о том, что одним из способов решения проблемы является создание епархиальных археологических комитетов, которые должны будут "привести в известность, описать, собрать и охранять эти памятники". Но, как отмечал протоиерей С. Дмитриевский, это могло стать эффективным только при наличии хорошо организованного надзора и понимания ценности охраняемых объектов, а русское духовенство не получало в рамках своего образования сведений по археологии и соответственно не было подготовлено к решению поставленных задач. В связи с этим, абсолютно обоснованным и важным стало распоряжение (1912 г.) Св. Синода о повсеместном создании епархиальных археологических обществ

"в целях ознакомления духовенства с известными древностями, а равно и заинтересовании его в сохранении церковной старины", а также теоретической подготовке духовенства.

В декабре 1917 г. заведующий древлехранилищем обратился к духовенству и мирянам Томской губернии с просьбой о помощи в охране памятников церковной старины, в связи с участвовавшими случаями посягательства на памятники исторического и художественного значения, а также случаи порчи и хищения церковного имущества. Ссылаясь на распоряжение из центра, С. Дмитриевский от имени археологического общества обратился в Томскую епархию с просьбой, "чтобы все причты и приходские советы приняли меры к сохранению памятников, а о посягательстве на них с чьей либо стороны немедленно уведомлять общество". Кроме того, Дмитриевский рекомендовал "для лучшей сохранности" пересылать вышедшие из церковного употребления старинные вещи, книги, грамоты, иконы, складни, антимины. Также он предлагал составлять подробные описи и фотографировать церковные здания снаружи и внутри и предоставлять все археологическому обществу, поскольку, именно так люди "снимут с себя великую ответственность перед родиной и наукой за сохранность ценных древних памятников" [8, с. 338]. Других сведений о судьбе древлехранилища ТЦИАО автором обнаружено не было и, скорее всего, после установления советской власти он был уничтожен, как имеющий непосредственной отношение к Русской Православной Церкви.

Таким образом, на основании вышеуказанных фактов можно утверждать, что томскому древлехранилищу была свойственна первичная музейная функция - документирования, заключавшаяся в выявлении предметов музейного значения, их изучении и сохранении в рамках музеефицированных коллекций. Конкретных сведений подтверждающих (или опровергающих) наличие в древлехранилище визуальных и вербальных форм музейной коммуникации автором обнаружено не было, в связи с этим не представляется возможным установить, были ли собрания древлехранилища закрытыми (фондовыми) или открытыми для широкой публики. Но учитывая опыт других древлехранилищ того периода можно предположить, что материалы демонстрировались достаточно узкому кругу посетителей (духовенству, ученым) и были скомпонованы при помощи комплексно-тематического принципа и систематического метода, а показ икон, возможно, осуществлялся посредством "ковровой" развески (например, как в древлехранилище Московской духовной академии).

В советский и постсоветский периоды музеев, аналогичных томскому древлехранилищу, на территории региона не существовало вплоть до конца первого десятилетия XXI века. Продолжателем дореволюционной традиции стал музей при Томской духовной семинарии, являющийся классическим типом церковно-археологического кабинета. Данный музей имеет свою особую структуру, обусловленную сформировавшимися тематическими коллекциями, наиболее крупной из которых является коллекция икон. Также в экспозиции музея представлены коллекции богослужебных книг, церковного металла, тканей и мемориальная коллекция Святейшего Патриарха Алексея II.

Характеризуя деятельность ЦАК ТДС можно констатировать, что для него характерны документирующая и образовательно-воспитательная социокультурные функции. Если сравнивать функции документирования дореволюционного и современного музеев, то становится очевидным тот факт, что комплектование в древлехранилище велось более системно и предусматривало не только хранение, но и научное исследование собранных материалов [7]. Современный же музей интересен тем, что сфера его документирования не ограничивается только Томской областью, а охватывает Сибирь и некоторые регионы европейской части России; что же касается изучения собранного материала, то оно пока не ведется. С точки зрения автора, причина этого заключается в долгом времени существования и в отсутствии в штате научных сотрудников или профессиональных музейщиков.

Что же касается образовательно-воспитательной функции, то в древлехранилище она отсутствовала - лекции и чтения уст-



раивались ТЦИАО и носили обзорный характер. По мнению Преосвященнейшего Анатолия, в области иконописи содержательная сторона лекций должна была касаться общерусской традиции, сибирский материал должен был войти эпизодично, в контексте развития церковного искусства [9, с. 744-747]. Лекции по архитектуре должны были носить сравнительный характер для более полного понимания отличий между русской и западной традицией культового зодчества (например, "Церковное западно-европейское и византийское зодчество") [10, с. 768].

Характеризуя образовательно-воспитательную функцию ЦАК ТДС, следует отметить, что она осуществляется в рамках экспозиционно-выставочной деятельности и представлена классической музейно-педагогической формой - обзорной экскурсией. Несмотря на это у музея сформировался собственный круг посетителей. Анализ отчетов посещаемости музея показал, что в первый год существования (с октября 2008 г. по октябрь 2009 г.) аудиторию музея составили две большие группы. В первую вошли люди профессионально связанные с РПЦ (611 чел.), среди которых студенты семинарии (61 чел.), члены православных общин и организаций (550 чел.). Вторая группа - светские посетители (816 чел.), представленные школьниками (110 чел.), студентами (404 чел.), преподавателями вузов (18 чел.) и одиночными посетителями (284 чел.) [1]. Даже при наличии одного контрольного текста экскурсии, составленного самим архиепископом Ростиславом, экскурсионный материал адаптируется для каждой конкретной группы по степени ее воцерковленности. Для тех посетителей, чья образовательная, профессиональная деятельность непосредственно связана с церковью (43%) процесс музейной коммуникации в большей степени носит историко-краеведческий и персонализированный характер. Для другой части аудитории (светской), составляющей ее большинство (57%), коммуникация ведется с целью просвещения, воспитания, формирования новых знаний и носит более конкретный характер.

Несмотря на то, что образовательно-воспитательный потенциал музея весьма значителен, что обусловлено широкой тематической структурой, но он не реализован даже на половину. Так, например, в экспозиции музея представлено около 120 икон распределенных на четыре тематических комплекса. В первом представлены иконы Спасителя (14 ед. хр.), древнейшей среди которых является образ начала XVI в. - Спас - Мокрая Борода, с которым, предположительно, казаки-первопроходцы шли на томскую землю. Второй комплекс включает иконы Божьей Матери (21 ед. хр.), представленные тремя основными типами одигитрии, оранта и умиление. Примечательным является наличие в разделе католической иконы - "Коронование Девы Марии". Третий раздел представляет иконы святых (16 ед. хр.). Здесь находится старейшая икона-врезка "Николай Угодник" (лик - первая четверть XVI века, рама - XIX в.). С точки зрения техники интересна новгородская табличка "Пророк Илия". Последний комплекс посвящен иконам праздников (14 ед. хр.). Уникальность данного раздела в том, что в нем представлены работы первых томских иконописцев Кротова ("Вознесение" 1604 г.) и Панкрасова, основателя томской иконописной школы, ("Обретение Животворящего Креста", "Благовещение"). С данным разделом тематически связаны 2 макета храма церкви Троицы Живоначальной 1604 и 1654 гг. и походный иконостас XIX в., сделанный по образцам XVI в. Жемчужной соборной церкви считаются царские врата XVII века ярославско-ростовской школы (атрибуция ГТГ). Данные врата, распиленные на 6 частей, были обнаружены во время таможенного досмотра при попытке вывоза их за границу. Патриарх Алексий II передал врата томскому владыке, и они после реставрации заняли почетное место в музее. Многообразие иконографических памятников томского музея может служить базой для проведения различных тематических лекций (или других форм), например, с целью изучения сюжетов православной иконографии. Одной из главных особенностей церковного музея может стать умение представить икону как подготовленной, так и неподготовленной аудитории. В отличие от светских, зачастую трактуемых иконописцев как вид изобразительного искусства, древнее художество, церковные музеи способны сфор-

мировать к ней отношение как к особому священному действию. Размещенные в экспозиции музея иконы, посредством раскрытия своего сакрального смысла, образов и сюжетов, запечатленных мастерами способны значительно повысить культурно-образовательный уровень посетителей. Безусловно, обстановка храма наиболее точно соответствует прочтению смысла иконы, но постигать этот смысл лучше в музее, чье пространство более приспособлено для культурно-образовательной деятельности. Научить, особенно светских посетителей, видеть в иконе Божественный Первообраз, который выводит сознание человека в мир духовный, показывает "тайные и сверхъестественные зрелища", помочь воспринять ее как некий факт божественной действительности, объяснить трепетное отношение к иконе в православном учении, разъяснить ее сакральный смысл, сюжет, символику деталей и цвета. Все эти задачи должны стать наиболее важной составляющей музейно-педагогической деятельности церковных музеев, которые играют роль своеобразных "ликбезов" для современного общества.

Помимо икон, в экспозиции музея представлена достаточно разнообразная коллекция церковного металла, включающая литые иконы и распятия XIX века, складни и нательные образки XVII века. Церковная утварь музея весьма интересна, так как содержит настоящие раритеты, среди которых потир, принадлежавший Иоанну Кронштадтскому, богослужебные предметы из самого древнего томского храма (Троицы Живоначальной) и кадило XVIII века. Данный раздел также обладает высокой степенью информативности: на его базе для светской части аудитории можно проводить музейные уроки, в которых рассказывать о значении, символике и основных этапах Божественной литургии, и познакомить с ее вещественными составляющими: кадило, потир, напрестольный крест. Обязательным условием проведения Божественной Литургии является наличие антиминса, который в данном музее представлен в разделе церковных тканей. Помимо антиминса принадлежавшего преподобному Макарию (Невскому), в данном разделе демонстрируются воздухи и плащаница (XVIII в.), переданная Патриархом Алексием II. На материалах этого экспозиционного комплекса в процессе демонстрации церковного облачения (стихарь дьяконский, епитрахиль, фелонь; облачение патриарха Алексия II в пору его служения Митрополитом Новгородским и Ленинградским, патриарший куколь) есть возможность рассказывать об иерархии церковных служителей, вплоть до патриарха. Материалы данного раздела, наглядно демонстрирующие различие между дьяконским и священническим облачением, помогут сориентироваться (в процессе экскурсии) в их служебных функциях.

Говоря о коммуникационных возможностях церковных музеев, нельзя не остановиться на письменных источниках, составляющих весьма важную часть информационного пространства. В ЦАК ТДС наряду с достаточно распространенными церковными книгами, такими как напрестольное Евангелие, Псалтырь, Жития, еромлоги, написанные "крюковым" и "топорным" письмом, встречаются и настоящие раритеты: Острожская Библия Ивана Федорова; Елизаветинская Библия; Четыи Миней принадлежавшие царевне Софье Алексеевне с ее записями, сделанными в период заключения в Новодевичьем монастыре; опубликованные письма Макария Глухарева с автографом Макария Невского. Материалы данного комплекса способны не только расширить представления о богослужебных книгах, но и сориентировать посетителя по вопросам их использования в ходе проведения тех или иных служб, повысив тем самым их культурно-образовательный уровень.

Все вышеизложенное подтверждает перспективу развития образовательно-воспитательной функции церковных музеев. Именно данный тип музея способен не только наиболее гармонично познакомить посетителей с православной историей и культурой, но и ликвидировать пробелы в знаниях о сюжетах иконографии, церковной иерархии, порядке Божественной литургии. Такой музей способен подготовить человека, ранее не бывавшего в храме, к его посещению [11, с. 155-157].

Подводя итоги можно констатировать, что в периоды формирования и воссоздания церковных музеев (древлехранилищ) первоственной была функция документирования, обеспечивавшая охрану церковного историко-культурного наследия. На современном этапе, когда уже сложилась основа фонда, на первый план должна выйти и начинает выходить образовательно-воспитательная функция, потенциал которой обусловлен сосредоточением в экспозиционно-выставочном пространстве самых раз-

личных музейных предметов, обладающих высокой степенью информативности и экспрессивности. Визуальная коммуникация должна быть дополнена различными музейно-педагогическими формами, рассчитанными на различные категории аудитории, и использовать не только монологическое изложение материала, но и практические методы, предусматривающие получение знаний "через руки".

#### Библиографический список

1. ЦАК ТДС. Отчеты посещаемости музея за 2008-2009 уч. г.
2. Открытие епархиального дома и епархиального братства трезвости // Томские епархиальные ведомости. - 1913. - № 24.
3. Дмитриевский, С. Доклад при открытии Церковного историко-археологического общества // Томские епархиальные ведомости. - 1916. - № 10.
4. Указ Его Императорского Величества, Самодержца Всероссийского, из Святейшего Правительствующего Синода, Преосвященному Анатолию, Епископу Томскому и Алтайскому // Томские епархиальные ведомости. - 1914. - № 21.
5. Устав Томского церковного историко-археологического общества // Томские епархиальные ведомости. - 1914. - № 21.
6. Из епархиальной хроники: торжественное открытие Томского церковного историко-археологического общества // Томские епархиальные ведомости. - 1916. - № 10.
7. Организационное собрание Томского церковного историко-археологического общества // Томские епархиальные ведомости. - 1916. - № 11.
8. Дмитриевский, С. Вниманию духовенства // Томские епархиальные ведомости. - 1917. - № 23.
9. Из епархиальной хроники: Собрание правления Томского церковного историко-археологического общества // Томские епархиальные ведомости. - 1916. - № 6.
10. Из епархиальной хроники: Лекции по археологии // Томские епархиальные ведомости. - 1916. - № 22.
11. Полякова, Е.А. Культурологические проблемы взаимодействия музея и церкви: история и современность // Мир науки, культуры, образования. - 2008. - № 5.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 130+398.22(519.3)

*С.М. Белокурова, м. н. с. отдела ООНИР АлтГАКИ, г. Барнаул; М.Ю. Шишин, д-р филос. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com*

## ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС КУЛЬТУРНЫХ УНИВЕРСАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПАДНО-МОНГОЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ)

Культура, благодаря неоднородности содержит в себе универсалии, устойчивые формы, которые сохраняются во времени и являются формообразующими элементами культуросождения. На материале эпоса западных монголов выделены универсалии осевой текст, Родина, воин, медиатор и определен их онтологический статус, связь с эйдетической реальностью.

**Ключевые слова:** западно-монгольский эпос, софийное направление в философии, культурные универсалии.

*Статья выполнена при поддержке гранта  
РГНФ № 08-04-92306 а/Г*

Философия культуры в настоящий момент сосредоточивается на ряде крупных проблем, и в частности, на проблеме неоднородности культуры и обнаружении в ней устойчивых образований, неких универсалий, которые играют ключевую роль в культуросождении. Некоторые народы, в том числе и населяющие Западную Монголию и Алтай ойраты, сохранили многие черты традиционной культуры, что позволяет легче обнаружить эти константные формы, вскрыть механизмы их образования и онтологический статус. Исследования, которые ведутся ныне этнографами и историками культуры, показывают, что богатой сферой экспликации культурных универсалий может быть героический эпос народов Алтая, в котором сохранилось немало подобного рода феноменов.

Героический эпос ойратов выбирается нами в качестве объекта культурософического анализа с целью обнаружения константных форм культуры по ряду причин. Во-первых, это уникальное духовно-культурное наследие монголов, и его собиранием, интерпретацией, переводом занимались многие российские ученые такие, как Г.Н. Потанин, Б.Я. Владимирцов, С.Ю. Неклюдов, а также современные монгольские авторы Б. Катуу, М. Ганболд, опубликовавшие ряд крупных исследований. Ими было установлено, что эпические сказания не только отражают реальную и сакральную историю народа, но в нем проявляются элементы

иерогамии и теофании, антропо-и космогенеза, отразились этноэтические представления. Однако при наличии богатого эмпирического материала по фольклору и культуре западных монголов в целом, оно не получило философского осмысления и интерпретации, а это в свою очередь оставляет не раскрытыми важные семантические слои текстов, и их значение как осевых и формообразующих элементов в культуре также остается не проясненным.

Во-вторых, культурфилософский подход к текстам героического сказания позволяет увидеть в них феномены культуры особого значения. Как известно, в культуре западных монголов большую роль играли контакты с Тибетом, с его религиозно-философскими школами. Многие духовные и светские лидеры прошли подготовку в крупнейших монастырях Тибета, например, Зая Пандита Найхамчамцо, разработавший письменность западных монголов, до сих пор являющуюся связующим элементом калмыков в России и ойратов в Монголии и Китае. Таковыми личностями комментировались и переводились на родной язык важнейшие философские трактаты Тибета. Анализ источников показывает, что уровень философской мысли в этой среде посвященных монахов был весьма высок, но, говоря современным языком, это была элитарная философская культура, и она не захватывала широкие слои населения.

Что касается героического эпоса, то мы можем рассматривать его в качестве особой формы философствования. Основанием для такого утверждения будут следующие соображения.

Тексты эпических сказаний имеют ключевое значение для ойратской культуры. Такого рода формообразующие элементы встречаются в культуре и у других народов. Например, Е.Н. Трубецкой убедительно показал, что икону можно рассматривать как особого рода умозрение ? умозрение в красках [1, с. 225]. Но если возможно умозрение в красках, то возможно и умозрение в звуке.

Подчеркнем здесь принципиальное отличие данного "философствования" от философствования подлинного. Их отличает не только то, что художественное философствование отражает синкретизм архаической культуры, язык и методы, но и то, что для философии классической миф и символ являются средством лучшего изложения идеи (например, миф о пещере Платона), а у сказителей нет ничего, кроме мифа. Сам Платон утверждал, что поэт ? это не мудрец. Он в экстазе и в интуиции получает знание, а рационально интерпретировать его не может [2, с. 75].

Близость и различие этих двух форм философствования отмечал и П.А. Флоренский. Он писал: "Разница - лишь в том, что философ отвлеченнее, нежели народ. Там, где магическое мировоззрение ссылается на прямые факты и переживания, философ хочет д о к а з ы в а т ь логически" [3, с. 165].

Исполнение героического эпоса сказителями в Монголии туулчи, а на Алтае кайчи ? то не просто элемент фольклора. В них в художественной форме нашли отражение фундаментальные представления о мироздании. Можно утверждать, что с онтологической точки зрения сказитель в акте умозрения (особый по форме познавательный акт), обладая мистической интуицией, "схватывает" и передает в художественной форме предельно общее, объективно сущие для него феномены надмирного инобытийного плана. Это некая эйдетическая реальность, которая требует своего осмысления, и к ней с разных сторон устремляются ученые, мыслители и художники. Мы не ставим целью подробнее рассмотреть данный вопрос в статье, лишь только констатируем, что созерцаемое для сказителя - истинная реальность, и это надо учитывать в рациональных реконструкциях.

Анализ монгольских и алтайских эпических сказаний, комментариев которые сказители дают к ним показывают, что во время исполнения сказания прозревается иная, эйдетическая реальность. Та же интуиция позволяет ему не только достигать высокого уровня в творчестве, но и наделяет его особыми познавательными способностями в повседневной жизни. Сказители очень часто выступают в роли врачей и очень точно предсказывают многие события в реальной действительности.

В эпическом сказании отражаются и основные духовные ценности народа, и можно сказать, что сказитель и сами сказания являются актуальным воплощением этих ценностей. Определив героический эпос ойратов в качестве формы философствования, необходимо определить, в русле какой философской традиции возможен наиболее продуктивный поиск и анализ универсалий культуры в нем заключенных.

Решение этой задачи усложняется тем, что собственно философий культуры столько же, сколько определений культуры. Под объектами культуры ныне представляется практически все. Плюрализм культурософских концепций достиг предельного состояния, и поэтому стоит стратифицировать сами концепции. Очевидно, что анализ феноменов культуры с опорой на концепции классического и постклассического периода, постмодернистских или основанных на русской религиозно-философской традиции, дадут разные результаты. По нашему мнению, раскрытие онтологического статуса, глубинных семантических слоев в эпических сказаниях, определение сущности и механизма формирования универсалий культуры продуктивнее всего решается в рамках платонической философской традиции. Г.Г. Майоров в этой связи отмечает, что философия понимается различно в рамках трех основных направлений - "софийного", "эпистемического" и "технематического" [4, с. 38]. Софийное понимание философии связано с осмыслением идеи "софии=мудрости" [4, с. 39] как абсолютного знания, доступного только Богу [4, с. 39]. И философия, как "любовь к мудрости, если и не позволяет обладать абсолютной истиной... все же позволяет находиться в ее свете,

постоянно приближаясь к ней, просветляясь и все более уподобляясь Богу" [4, с. 39]. Эта целостная философская система детализировала понимание Абсолюта, и в его интерпретации идеи Абсолютного Добра, Абсолютной Истины и Абсолютной Красоты представляют собой триединый софийный идеал. Другой важный момент заключается в том, что Платон расширил спектр выразительных средств философии. Кроме знаменитых диалогов, в которые Платон включал поэзию, прозу, эпос и драму, им был создан новый жанр - философский миф, что насыщало философское умозрение образностью и делало более ярким [4, с. 41]. Анализ текстов эпических сказаний, в которых в яркой художественной форме представляются идеалы красоты, добра и истины конкретного народа наилучшим образом соответствует данной философской традиции.

Аргументируем эту позицию с другой точки зрения. П.А. Флоренский в работе "Смысл идеализма" рассматривает "платонизм не как определенную, всегда себе равную систему понятий и суждений, но как некоторое духовное у с т р е м л е н и е, как указующий перст от земли к небу" [5, с. 70]. В другой работе "Общечеловеческие корни идеализма" П.А. Флоренский дополняет: "Стремление Платона к цельному знанию, к нераздробленному единству миро-представления находит в себе точный отклик во все-объемлемости и органическом единстве первобытного миро-созерцания. Безграничная вера Платона в силу человеческого духа есть прямое отражение народной веры в возможность т в о р ч е с т в а силою мысли. Признанию магии, как нарочито-философской способности, соответствует народное представление о познании в чудесническом озарении. ... Магическое миро-созерцание не укладывается на рассудочной плоскости. Вот почему, попытка изложить его отвлеченно, систематически ведет к построению многих, не совместных между собою рассудочных схем, - осколков цельной системы. Совершенно то же - и с системой Платона" [2, с. 166]. Таким образом, первой точкой соприкосновения платонической философской системы и философствования в рамках традиционного мировоззрения является синкретизм и иррациональность мировосприятия. Главное, что хотелось бы подчеркнуть - Платоновская линия в философии позволяет наиболее адекватно понять, что видит и куда возносится сказитель в акте своего умозрения. Второй момент - стремление к художественному оформлению результатов такого мировосприятия с учетом того уточнения, что мы сделали выше: миф, как форма изложения в традиционной форме художественного философствования и миф, как средство изложения сложной идеи в философии как таковой.

Итак, подытоживая все вышесказанное, можем сделать несколько выводов. Во-первых, платоническое направление в философии, обладая высокой степенью "сродства" с опытами философствования в рамках традиционного мировоззрения, является наиболее приемлемой системой для культурофилософского исследования эпического наследия народов, в том числе и западных монголов. Во-вторых, если рассматривать платонизм с точки зрения П.А. Флоренского, то есть не как чисто философскую систему, а как определенную форму мирозерцания, то мирозерцание человека-носителя традиционной культуры, каковыми являются кочевники Алтая и Монголии, можно близко платоническому. В-третьих, опираясь на платоническую традицию, не отрицающую художественного оформления философского умозрения, героический эпос ойратов в рамках данной парадигмы может быть исследован как своего рода философское повествование. Определим теперь и основные универсалии культуры, играющие ключевую роль в культурогенезе ойратов это осевой текст - героическое сказание, образ героя-воина, образ Родины и образ сказителя-медиатора.

Тексты эпосов, как своего рода умозрения, конечно, обладают определенной спецификой, которую необходимо оговорить. Во-первых, сюжеты эпосов почти аналогичны, герои также словно "кочуют" из одного сказания в другое, различаются лишь имена и детали. Это наводит на мысль о существовании некоего протоэпоса, возможно, существовавшего ранее, а похожие сюжеты и набор персонажей позволяет сделать вывод о существо-

вании культурных универсалий, принимаемыми всеми членами данного этнического сообщества. Во-вторых, эпос из всех жанров богатейшего монгольского фольклора наиболее соответствует умозрению (в софийном понимании), поскольку является сакральным жанром. В частности в работе Б.Я. Владимирцова говорится о том, что "ойратские певцы никогда не позволяют себе как-нибудь сокращать, изменить самый сюжет эпопеи, выбросить тот или другой эпизод; это считалось делом недостойным, даже греховным" [6, с. 348]. И, наконец, в-третьих, важнейшую роль в исполнении и существовании эпоса-тууль играет сказитель (туульчи). Что же касается эпоса как жанра, то мы позволим себе остановиться на этом вопросе несколько подробнее.

Нам близка позиция Б.Я. Владимирцова, который полагал, что язык сказания есть "живой литературный язык" [6, с. 353] и А.Б. Лорда, считавшего, что каждое исполнение сказания является одновременно и актом его воссоздания [7, с. 156]. По мнению Б.Я. Владимирцова, этот язык, достаточно архаичный, передается по традиции из поколения в поколение вместе с произведениями устного народного творчества. В монгольском фольклоре существует два вида сказаний - ульгэр (сказка, легенда) и тууль (сказание, эпос). Любопытную и точную трактовку различия между двумя этим жанрами нам довелось услышать от одного из жителей г. Ховда в Западной Монголии: "Ты можешь петь ульгэр, я могу петь ульгэр, а тууль может петь только особенный человек". Традиции сказительства у потомков ойратов существуют до сих пор, в частности, в Западной Монголии, где наиболее прочные позиции искусство туульчи (сказителя) занимает среди бантов, урянхайцев, дэрбэтов. Нынешние потомки ойратов, знакомые с этим искусством, указывают на сакральный характер создания тууль. Так, например, указывается, что для того, чтобы начать петь тууль, нужна "сила неба". Владимирцов достаточно подробно изучал искусство ойратских туульчи, и им было сделан ряд важных наблюдений. Автор прослеживает мощное влияние индийской поэтики на ойратский героический эпос, которое, безусловно, было привнесено вместе с распространением буддизма в Западной Монголии. Так, например, очень часто среди женских персонажей встречаются "горячие поклонницы буддийских святых" [6, с. 363]. В художественном отношении буддийское и индийское влияние выражается в литературных приемах - "украшениях" (характерных эпитетах, метафорах, олицетворениях).

Ойратские сказания подразделяются на несколько категорий [6, с. 357]. К первой группе относятся сказания с мощной мифологической составляющей. В этих сказаниях действуют небесные силы, духи, сыновья неба. С распространением буддизма вместо прежних божеств в сказаниях появляются ламаистские святые, а иногда и сам Будда в особой кочевнической трактовке. Так, например, в эпосе "Дайни-Кюрюль" сказитель выводит образ Будды-учителя, к которому за советом отправляется отец главного героя. Интересно то, что образ этот, имеет две ипостаси: с одной стороны, это мудрый учитель-наставник, а с другой - самый почетный гость на пиру Далай-хана. Можем сделать вывод о том, что, несмотря на богатую символическую атрибутику, сопровождающую образ, Будда-учитель, это, прежде всего, личность обладающая сверхчеловеческой мудростью.

Ко второй категории относятся сказания, сюжет которых происходит в мире реальных людей. Главными героями здесь становятся богатыри- аристократы, совершающие подвиги, добывающие славу. Мифологический элемент в этом случае не исключается.

Третий вид сказаний - новеллы, отличающиеся лирическим характером: здесь нет описаний сражений, битв, бранных подвигов. В таких сказаниях содержатся богатые описания кочевой, мирной жизни, рассказывается о рождении богатыря и его поездках в дальние страны.

Нами были проанализированы шесть эпосов ("Бум-Ердени, лучший из витязей, сын Бурхан-хана и Бурам-ханши", "Дайни-Кюрюль", "Кигийн-Кийтун-Кэжэ-Тэмюр-Зэвэ", "Егиль-Мерген", "Ергиль-Тюргюль", "Шара-Бодон") в переводе Б.Я. Владимирцова и выявлены четыре универсалии, которые мы подробнее рассмотрим ниже.

Первым стоит определить *осевой текст*. Под осевым текстом мы понимаем сюжетно связанную последовательность символов, образов и ситуаций, ценностно важных для данного сообщества. По мнению А.В. Иванова, "стержневой текст традиционной культуры представляет собой вечно живого "спутника" и "собеседника" для носителя данной традиции; он сопровождает его от рождения до самой смерти" [8, с. 181].

Во многих традиционных культурах осевой текст кодифицирован, существует в виде самостоятельного произведения, например, "Бхагавадгита" для индуистской культуры, "Одиссея" и "Илиада" для античной Греции. И в том, и в другом случае это миф, получивший блестящее литературное воплощение. В наследи западных монголов мы такого не находим. Но мы также можем с уверенностью говорить, что именно миф стал основой для всех героических эпопей ойратов. Онтологическая связь мифа с осевым текстом очевидна, поскольку миф в понимании М. Элиаде, есть некая модель для подражания, кодекс поведения для всех членов сообщества. Эта модель реализуется в многочисленных ритуалах, в которых снова и снова воспроизводят действия божеств-создателей, героев-демиургов, сами акты воссоздания. Реальность мифической истории для представителей данной культуры неоспорима, потому что она связана с деятельностью богов. И сказания, повествующие о событиях реальной истории, есть сказания истинные (в отличие от сказаний вымышленных, в которых главными героями являются не боги и не герои) [9, с. 33-37]. Анализ эпических сказаний позволяет сделать ряд важных выводов, раскрывающих онтологический статус осевого текста. Во-первых, героические эпопеи ойратов, безусловно, являются производными от некоего протозпоса или единого мифа, так как в них содержатся ведущие мифические категории: элементы космогонии (борьба космических и хтонических сил); наличие мифического времени ("В то время, когда гора Сумеру была малым перевалом..."); бинарная композиционная логика (оппозиции "свой / чужой", "верх / низ" и др.) наличие образов-медиаторов; мифическое пространство, линия духовного восхождения главного героя. Во-вторых, в эпосе отражен один из важнейших обрядов "перехода" - инициации. В-третьих, сакрализация текста эпоса, его исполнения, личности исполняющего формируют своего рода ритуал, или же, по М. Элиаде, актуализируют акты "Священной истории" народа. В связи с этим мы можем говорить о том, что осевой текст ойратской культуры, несмотря на отсутствие кодифицированного текста, вычитывается через многочисленные героические эпопеи, а поскольку вариант каждой эпопеи во многом зависит от исполнителя - туульчи, то осевой текст является постоянно актуальным, живым, подверженным изменениям в частностях, но остающимся неизменным в самом основном: утверждении высоких идеалов доблести, любви к своей земле, справедливости. Таким образом, осевой текст, это средство объединения реального плана и идеального, горного и дольного.

*Родина.* Данная универсалия может быть выведена как из эпосов, так и из малых жанров ойратского фольклора - ёроолах, магталах и песнях. Понятие Родины, "Золотых кочевий" (алтан нутаг) в монгольской культуре имеет определяющее значение, однако в региональном контексте приобретает новое звучание. Дело в том, что устойчивая культурная связка "Алтай - Хангай", воспеваемая и идеализируемая в различных фольклорных жанрах, является привнесенным элементом. На территории Алтая ойратские племена появляются только при правлении Чингисхана и первых чингисидах, сама этническая общность формировалась в лесистой местности Забайкалья и верховьев Енисея. Иными словами, Алтай - Хангай - это вновь приобретенная родина, в определенном смысле земля обетованная. И, на наш взгляд, именно это обстоятельство задает идеалистическую основу для формирования культурной универсалии.

Традиционно каждое из сказаний начинается с описания родных кочевий богатыря - главного героя произведения. Данные фрагменты, входят в зачин каждого тууль, предваряя дальнейшее развитие сюжета. Интересен тот факт, что сказитель, говоря о родине героя, описывает идеальную территорию, хотя и с конкретными географическими названиями - Алтай и Хангай.

Анализ текстов показывает, что слово "Алтай" устойчиво фиксируется с двумя образными категориями - вертикалью, лексически выраженной через слова "возвышается", "поднимается", "возвышенности", "утесы" и т.д., и белым цветом ("белеет", "снеговые хребты", "ледяные обухи"). Ойратские сказания раскрывают образ Алтая, в котором сочетаются и мужское начало (вертикаль), и женское (белый цвет), что в свою очередь символизирует источник жизни [10, с. 202]. После описания гор, сказители подробно рассказывают о богатых долинах, степях, пустынях (гоби), раскинувшихся между Алтаем и Хангаем. Степь - символ горизонтали, то есть женского начала и желтый цвет (аналог золотого) формируют еще одну грань образа Алтая. Это родная земля, представляющая высшую и истинную ценность. Лейтмотивом через текст эпосов и песни проходит и тема исцеления. Сказители повествуют о нектарных водах Алтая и Хангая, целебных травах. Очевидно, что исцеление в данном случае связано не только и не столько с физическим состоянием человека, но и с восстановлением его духовного равновесия, которое может наступить только при возвращении на родную землю. Не случайно каждый зачин заканчивается ярким аккордом, прославляющим "отчизну" Алтай и Хангай, причем сказитель не указывает на то, чья это отчизна. Из текста сказания впоследствии становится ясно, что это место рождения героя, но из зачина это не очевидно, и в первых строках мы видим как будто глубоко личное отношение туульчи к земле, которую он восхваляет, отношение к *своей* отчизне. Вновь в данной универсалии проявляется двуипостатная природа - есть Алтай идеальный, надмирный, и есть его отражение, проекция в реальной действительности

*Воин.* Образ воина в культуре кочевников Центральной Азии настолько значителен, что мы вправе говорить о формировании культурной универсалии, которую можно рассматривать с нескольких позиций.

1. Воин - образец воинской доблести и силы.
2. Воин - защитник родной земли
3. Воин - "божество, принявшее в время облик обитателя среднего мира" [11, с. 171].

Все эти три ипостаси отражены в эпосе. У героя, как правило, чудесное рождение, он наделен волшебными качествами. В возрасте трех лет он отправляется побеждать чудовищ или добывать себе невесту. И в том и в другом случае его действия предопределены, и герой действует по заранее заданной траектории. Траекторию задает наставник (родители, дядя), он же выбирает коня герою и экипирует для похода. Интересно, что когда герой отправляется совершать свои подвиги, непосредственной угрозы для его родины нет. Враг является врагом уже потому, что он принадлежит к другому миру - не сакрализованному, хаосу. Сам герой - фигура достаточно не самостоятельная: совершая свой путь, он движется по инерции, обязательным персонажем эпоса является помощник богатыря - конь, наставник (табунщик), второй богатырь.

Образ последнего весьма примечателен, является одним из ключевых в анализируемых эпосах и весьма специфичной ипостасью концепта воина. Наиболее существенный момент: это поединок двух равных по силе богатырей - главного героя и его противника. Особенность такого поединка заключается в том, что исходом его всегда является братание богатырей. Богатыри не являются антагонистами, и братание может происходить не только после поединка. Особенно это касается сюжета, когда главный герой братается с несколькими богатырями. Важным представляется то, что в тууль может не быть антигероя (например, "Шара-Бодон"), но момент братания присутствует. Анализируя образную структуру ойратского эпоса, Б.Я. Владимиров отмечает,

что "этот особый эпический тип - богатырь, друг главного героя, - появляется точно для того, чтобы оттенить всю непрерывность главного героя, подчеркнуть его ничем не сокрушимую волю к достижению поставленных себе целей.... Эти "вторые богатыри" ... обладают большей душевной гибкостью, большей утонченностью натуры" [6, с. 362]. Образ двойника в монгольском эпосе приобретает тем более важное значение, что сюжет о богатырях-побратимах восходит к древнейшему и исторически важнейшему монгольскому сочинению "Сокровенному сказанию монголов" (1240 г.), повествующему о жизни Чингис-хана. В "Сказании" наряду с главным героем Чингис-ханом выступает и его побратим, а затем и противник, Джамуха. Однако, в отличие от "Сокровенного сказания" ойратские тууль не разрушают братского единства двух богатырей. Можно сделать вывод о том, что универсалия воина, этическая по своей сущности, в ойратской культуре приобретает новое значение - баланс сил, дружба и братство сильнейших, что воспринимается как гарантия мира в регионе. И, наконец, союз богатырей - это еще и демонстрация положительных качеств, необходимых каждому воину.

*Медиатор.* Представленные выше универсалии формируют своего рода эйдетический контекст, который должен быть транслирован для членов сообщества. Таким связующим звеном является посредник - медиатор - лицо, связующее мир идеальный и реальный. Проблема медиации весьма существенная в традиционной культуре. Медиативной функцией наделяются герои эпосов, способные к превращениям, так называемые трикстеры. Приняв иной облик, герой словно попадает в другой мир. Это самое простое понимание медиации. Более сложная ипостась связана личностями-медиаторами. Это, прежде всего, шаманы и сказители. Медиативные функции шамана и сказителя подробно рассмотрены в работе Л.П. Гекман "Мифопоэтика народов Сибири: персонификация и модель мира", мы же остановимся на ряде других моментов, связанных со сказителями - туульчи. В отличие от шаманов, которые могут быть как "белые" так и "черные", туульчи всегда работают со знаком "плюс", поскольку соприкасаются не столько с миром духов, сколько с осевым текстом, отражающим высшую эйдетическую реальность. Туульчи во время исполнения сказаний воспроизводят события истинной, "священной", истории народа и делают окружающих свидетелями этих событий. Однако, если тууль есть акт творчества, зрители присутствуют не только при воспроизведении, но и при созидании эйдетической реальности, а это уже акт творения - сюжет космогонической мифологии. Кроме этого медиатор в данном случае еще и интерпретатор: через сказания раскрываются универсалии воина и Родины, транслируется осевой текст. Особенность медиатора-туульчи (как и его аналогов в других традиционных культурах) в том, что он является представителем синкретического искусства. В его творчестве задействованы и слово (текст эпоса), и музыка (сопровождение на товшууре), и вокал (горловое пение), и своего рода театральное действо (строго определенный состав слушателей, ночное время исполнения). Синкретизм - необходимое условие сакрализации самой личности туульчи.

Таким образом, из всего вышесказанного видно, что при исследовании устойчивых образований в культуре - универсалий в рамках платонической линии в философии вскрывается их сложный онтологический статус - связь с миром эйдосов - эйдетической реальностью; в гносеологическом плане их можно рассматривать в качестве особого рода синтетических форм постижения бытия; а в этико-аксиологическом плане они являются проекциями в конкретной культуре народов западной Монголии Истины, Добра и Красоты.

#### Библиографический список

1. Трубецкой, Е.Н. Смысл жизни. - М.: Республика, 1994.
2. Платон. Апология Сократа // Собр. сочинений: в 4 т. - М.: Мысль, 1994. - Т.1
3. Флоренский, П.А. Общечеловеческие корни идеализма // Собр. сочинений: в 4 т. - М.: Мысль, 2000. - Т. 3 (2).
4. Майоров, Г.Г. Три типа понимания философии в истории европейской культуры (Сознание у подножия Абсолюта) // Алтай-Космос-Микрокосм. - 1998.

5. Флоренский, П.А. Смысл идеализма // Собр. сочинений: в 4 т.- М.: Мысль, 2000. - Т. 3 (2).
6. Владимирцов, Б.Я. Работы по литературе монгольских народов. - М.: Восточная литература, 2003.
7. Лорд, А. Сказитель. - М.: Восточная литература, 1994.
8. Иванов, А.В. Введение в текстологию традиционных культур (на примере "Бхагавадгиты" и других индийских текстов) / А.В. Иванов, В.В. Меликов // Вопросы философии. - 1999. - №11.
9. Элиаде, М. Аспекты мифа. - М.: Академический проект, 2001.
10. Жуковская, Н.Л. Кочевники Монголии. - М.: Восточная литература, 2002.
11. Гекман, Л.П. Мифопоэтика народов Сибири: персонификация и модель мира. - Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 130.2

*Р.Н. Иванов, асп. ОМГУПС, г. Омск, E-mail: romshow@mail.ru*

## КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ

На фоне ускорения социокультурного развития, всеусложняющейся дифференциации, плюрализма и фрагментарности мира, утрате стабильности и определенности, отрицании фиксации наступает кризис идентичности под тотальным влиянием массовой культуры, которая стирает общепринятые грани и трансформирует привычный образ индивида.

**Ключевые слова:** массовая культура, идентичность, децентрация, фрагментарность, кризис.

Неуверенность в будущем, отсутствие перспективы - симптом кризиса: кризиса личности и кризиса культуры. Пафосом модерна, Нового времени была борьба с традицией, предрассудками и суевериями во имя прогресса, здравого смысла, науки, свободы личности.

Прежде всего, распад прежней картины мира приводит к кризису коллективной идентичности, что порождает возникновение множества групповых и субкультурных картин мира. Кризис коллективной идентичности оборачивается активностью маргинальных типов мировосприятия, которые перемещаются с периферии в центр. Таким образом, кризис идентичности порождает принципиально новую психологию. Очевидно, что если общество раздробляется на множество групп и субкультур, то происходит ослабление общественной солидарности, которое оборачивается социальной анонимией, когда острое ощущение одиночества способствует увеличению, как доказывает Э. Дюркгейм, самоубийств, "бегству от свободы", как доказывал Э. Фромм.

Что касается принятого в анализе структуры идентичности различия "индивидуального" и "социального" уровней, "социальной" и "персональной" идентичности, то В.С. Малахов пишет: "Если персональная идентичность представляет собой совокупность характеристик, сообщающих индивиду качество уникальности, то социальная идентичность - результат идентификации (отождествления) индивида с ожиданиями и нормами его социальной среды. Абсолютно разделить эти два уровня идентичности (интерпретируя персональную в качестве внутренней, а социальную - в качестве внешней) нельзя: представления индивида о себе самом, воспринимаемые им как его собственные и неотделимые от его самости, являются результатом интериоризации социальных отношений" [1, с. 78].

Когда распадается традиционная система ценностей, следствием этого становится распад общепризнанных ценностей и кризис идентичности. Распад происходит на уровне не только коллективного, но и индивидуального сознания. Согласно сложившимся в психологии представлениям, "Я-концепция" - это образ, который каждый человек имеет о себе самом. Однако этот образ создается не самим человеком, а другими, в данном случае социальной группой, представлением о которой человек является. Следовательно, это проекция представления о конкретном человеке, сложившегося в групповом сознании. Распадается общество, распадается и группа, занимающая в этом обществе определенное место. Следствием этого является распад "Я-концепции" человека.

У человека может возникать чувство нетождества с собой, или ощущение несоответствия своему образу себя, или чувство выпадения из реальности, даже отсутствия себя в жизни, хотя возможны и иные формы переживания неопределенности своего

положения в мире. Проявления кризиса идентичности могут быть различны, так что может даже появиться сомнение, не является ли такое обобщение столь разных явлений искусственным. Сегодня ни у кого из нас нет заранее данного определения сущности другого, и поэтому обобщающую разные ситуации модель приходится конструировать по косвенным признакам - симптомам, которые одни лишь, и указывают на являющее себя через них общее.

Кризис идентичности не проявлялся до тех пор, пока оставались относительно стабильными социальные страты, идентификации с которыми был вынужден достигать человек. Когда же темп изменения социальной структуры сделал очевидной ее динамику в пределах одного поколения, самоидентификация предстала в качестве проблемы самодетерминации. Таким образом, насущность исследования самоидентификации задана не только как научная проблема, а самой эпохой, принуждающей человека к самоопределению.

Что же происходит с идентичностью в современном "мире"? Как показывает анализ Бергера и Лукмана, "растет общее осознание релятивности всех миров, включая и свой собственный, который теперь осознается, скорее, как один из миров, а не как Мир. Вследствие этого собственное институциональное поведение понимается как "роль", от которой можно отдалиться в своем сознании и которую можно "разыграть под манипулятивным контролем" [2, с. 77].

Происходит распад социальных связей и институтов, способных помочь индивиду обрести свою идентичность. Место общностей органического типа занимают общности механические, почти случайные, "толпообразные". Это трудовой коллектив на производстве, поток пассажиров в транспорте, покупателей в магазине и т.д.

А.Б. Гофман отмечает, что "массовая культура - это особое состояние культуры в кризисный период общества, когда развивается процесс распада ее содержательных уровней" [3, с. 17]. Функционируя, она лишается сущностного содержания, и, в частности, традиционной морали. Сейчас массовая культура проникает практически во все сферы жизни общества и формирует единое семиотическое пространство.

Любая ссылка на традиции в оправдание своего поведения или убеждений становится подозрительной как возможное проявление неосознаваемых влечений, она может быть признана лишь в качестве рефлексивно опосредованной. Не только для детей, но и для взрослых жизнь начинает представляться произвольно комбинируемой, как конструктор.

Невозможность определения центра бытия и, как следствие, достижения внутренней устойчивости компенсируется многообразными способами, например, поиском острых ощущений. Этой

цели могут служить агрессия, развлечения, приключения, которые, взаимодействуя с иным, отталкиваясь от него, отрицая иное, позволяют на время почувствовать себя. Такую возможность (почувствовать себя) лучше обеспечивает обращение человека за подтверждением себя на основе контраста к "низовым", наиболее элементарным формам самопереживания, находящим отражение в массовой культуре. Огромное количество людей вместо того, чтобы прожить свою интересную жизнь, живет чужой стандартной. Современная индустрия массовой культуры, отвечая на запросы публики, все более эксплуатирует наркотические функции искусства, создавая грандиозные шоу не как зрелище, которое смотрят, а как пространство, в котором живут.

Культура, как духовное самостроительство человека, творчество, как метафизическая миссия и задача, сменяется массовой культурой как эффективным средством бегства от себя и мира, культурой, как общедоступными радостями фантомного бытия. История индивидуализма приходит к парадоксальному рубежу: когда человек существует и не существует в одно и то же время.

Проблема идентичности неразрывно связана по сути с онтологической проблемой безопасности, основанной, как считают Э. Эриксон и Э. Гидденс, на базовом доверии. "В контексте современной неопределенности базовое доверие постоянно подвергается сомнению, жизнь индивида проходит в ожидании постоянного присутствия непредвиденных событий. Траектория "Я" строится на идее многоэтапного жизненного цикла, на включении опыта прошлого и предвидения будущего на фоне исторической рефлексивности" [4, с. 95].

"Хотя кризис традиционного уклада переживался не раз. Впервые, по имеющимся письменным свидетельствам, кризис традиционного уклада произошел в самых различных цивилизациях древнего мира между VII-II вв. до н.э., этот временной промежуток Карл Ясперс обозначил как "осевое время" [5, с. 32]. В этот период по разным причинам, рушится представление о непосредственной сакральности социального порядка, и в результате появляется потребность в его обосновании.

Человеку остается только подвергать все сомнению, когда распадаются или переопределяются системы общностей с устойчивыми ценностями и нормами, когда связи между ними ослаблены. Даже вопрос о прирожденных статусах, таких как пол, раса, этничность, считавшиеся еще недавно неизменными, стал в некотором смысле неопределенным.

Факт что мы живем в многокультурном, взаимозависимом мире, предполагает, что понять и изменить его можно, только учитывая плюралистическую перспективу. Жизнь нашего современника как кочевника, не подчинена ясно обозначенной осознанной цели, ей наиболее соответствует определение "траектории", а не карьеры или личностного роста. Социально-психологически номадизация выражается, с одной стороны, в том, что современный человек получает больше возможностей выступать самостоятельным и ответственным источником своего поведения, а с другой стороны - в возникновении разорванного, непрерывного и не согласованного с собой "Я".

Многочисленные примеры того, что сегодня образ человека размывается и разрушается ежечасно, и происходит это в рамках повседневной жизни, можно наблюдать в таких массовых явлениях современности, как реклама, растущая технизация жизни, постоянное увеличение роли информационных технологий в науке, производстве, быту.

Характерным явлением нынешней повседневности, трансформирующим переживание человеком самого себя, выступает всеобъемлющая пронизанность современной жизни техникой. Техника, с одной стороны, упрощает и делает более однородными многообразные взаимодействия человека с явлениями природы, со временем, с другими людьми, произведениями искусства, с другой стороны - усложняет их, фрагментирует на разные зоны технического освоения, поскольку овладение одним видом техники, не означает овладения другим. Одновременно и фрагментируется и образ мира, причем увеличение масштаба не открывает перспективы выхода к уровню элементарности, оно лишь воспроизводит новую сферу фрагментации, как в геометрии. При-

чем техническое опосредование нивелирует одни и создает или акцентирует другие различия между всем, что опосредствуется, а потому меняет принцип логической упорядоченности мира и его языковой оформленности.

Настойчивое желание не думать о превратностях судьбы - признак неустойчивости переживания себя, оно говорит о трудности принять реалии собственного существования. В феномене секвестрации опыта фиксируется неуверенность переживающего субъекта и в своем присутствии в переживаемой реальности, и в самой реальности, тем самым фиксируется отсутствие того, что делало очевидным онтологический дуализм субъекта и объекта. Акцентирование внимания на образе себя, задача рефлексивного контроля за ним свидетельствует о размывании собственной идентичности "Я".

Лишая человека чувства укорененности в пространстве и времени, массовая культура включает его в игровую ситуацию, уничтожающую разницу между игрой и реальностью. Тем самым она иллюзорно компенсирует ему реальную ограниченность, и, прежде всего - подчиненность монотонности жизни.

Результатом является замыкание человека в мире потребительских ценностей "краткой перспективы", либо вообще извлеченных, какой бы-то ни было перспективы. Выдвижение на первый план культуры игры - зрелища идет в паре с уменьшающимся значением труда. С массовой культурой связана новая идеология счастья. Счастье как особое эмоциональное состояние оказывается легко моделируемым, а соответственно - транслируемым и усваиваемым. Массовая культура освобождает особые психические механизмы человека. Она предлагает не только более интенсивную жизнь, но и другую.

Начинается поиск стабильных, проверенных ориентиров. Таковыми ориентирами чаще всего выступают элементы традиционной культуры, "культурное наследие". Обращение к культурному наследию означает использование в новых условиях достижений и исторического опыта данной культуры. Современные условия определяют необходимость постоянной "расшифровки" прежнего культурного опыта, приспособления к новой ситуации. Обращение к культурному наследию призвано обеспечить поддержание привычных символов, норм и ценностей, сложившихся в обществе.

Границы "своего" и "чужого" стираются, среди различных групп распространяются однообразные стандарты и символы. СМИ, миграционные потоки, глобализация распространения культурного продукта привносят новые символы, ценности, стандарты поведения, сформировавшиеся как элементы чужеродных культур. В процессе заимствования они вытесняют многие традиционные элементы культуры, кажущиеся непривлекательными и невостребованными.

Закономерно происходит стирание различий не только в одежде или пище, но и в культурных и поведенческих стереотипах, которые нередко навязываются чужеродной культурой. Само общество при этом распадается на множество слабо интегрированных групп, отличающихся различными критериями идентичности. То, что мы называем массовой культурой, не культура, а среда, в которой одни культуры гибнут, другие трансформируются, третьи начинают быстро развиваться.

"Вненаходимость" относительно всех культур, свобода жить выбирать из "универсальной символической палитры" потенциальных культурных признаков с учетом смысловой подвижности подразумевает состояние человека, основанное на свободе как преодолении замкнутости традиций, языковых и ценностных детерминаций, то есть конструктивной свободе, которую не провозглашают, а которой стремятся. Утративший ценностную трансцендентно-экзистенциальную "центровку" человек не знает, что ему делать, с легкостью меняет поверхностные ориентиры с одних на другие, отдаваясь течению моды. Весь стиль жизни современного человека способствует распадению его образа. Индивиду становится трудно ощутить даже свою отчужденность от собственной жизни. В результате сглаживания акцентов исчезает возможность выделить центр бытия, что в традиционном обществе составляло основу образа человека.

Это имеет прямое отношение к ощущению безопасности. Ощущение того, что каждый раз ты встречаешь одно и то же, создает ощущение безопасности. Человек же по своей природе иррационален, несмотря на то, что современный мир старается избавиться от неожиданностей. Именно общая единая культура

дает возможность осознать, кто мы есть в современном мире. Вновь открывая это, мы открываем самих себя, аутентичное личное "Я". В условиях современной массовой культуры осознание идентичности представляет своеобразный ответ на вызов, несущий нечто новое и неизвестное.

#### Библиографический список

1. Малахов, В.С. Идентичность // Новая философская энциклопедия. - М, 2001. - Т. 2.
2. Бергер П. Идентичность / П. Бергер, Т. Лукман // Избранные произведения. - Ростов н/Д, 1997.
3. Гофман, А.Б. Мода и люди: новая теория моды и модного поведения. - М.: Наука, 1994.
4. Гидденс, Э. Модерн и самоидентичность // Современная теоретическая социология: Энтони Гидденс. Реферативный сборник / под ред. Ю.А. Кимелева. - М, 1995.
6. Ясперс, К. Смысл и назначение истории. - М, 1994.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 130:390

*Г.И. Белошанка, канд. пед. наук, доц. кафедры СурГПУ, г. Сургут, E-mail: gbeloshapka@yandex.ru*

## О СУЩНОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЧЕЛОВЕКА И КУЛЬТУРЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы установления сущностной взаимосвязи человека и культуры национальной общности. Автором предпринята попытка исследовать эти вопросы на стыке трех дисциплин - антропологии, философии и этнографии, изыскания по этому поводу находятся в рамках взаимосвязи феноменов "человек" - "культура" - "национальная (этническая) общность". В статье выявляются общие точки соприкосновения во взглядах на культуру, тем самым взаимодополняется инструментарий обозначенных наук в подходе к анализу культуры национальной (этнической) общности.

**Ключевые слова:** национальная общность, этническая культура, этнокультурное взаимодействие.

Многие годы ученые, философы и культурологи исследуют вопрос механизма взаимодействия человека и культуры. В настоящее время важным, мы считаем изучения вопроса установления сущностной взаимосвязи человека и культуры национальной общности помимо признания, с одной стороны, факта его детерминации культурой, с другой - опосредования им тесной связи данной общности и культуры. Данное обстоятельство еще не может позволить обнаружить противоречия в реальном существовании культуры.

Исследования подобных вопросов невозможно найти в рамках одной науки, их поиск продуктивен на стыке, по крайней мере, трех дисциплин - антропологии, философии и этнографии, наши изыскания по этому поводу находятся в рамках взаимосвязи феноменов "человек" - "культура" - "национальная (этническая) общность". Задача заключается в том, чтобы обнаружить общие точки соприкосновения во взглядах на культуру, взаимодополнить инструментарий обозначенных наук в подходе к анализу культуры национальной (этнической) общности. И в этом состоит большая трудность, ибо предметы исследования этих трех наук разделены, автономны. Поэтому необходимо предпринять попытку к интеграции знания с целью обогащения данных подходов.

Говоря об антропологическом понимании культуры, следует отметить подход, предложенный американским антропологом Ф. Боком: "Культура в самом широком смысле слова - это то, из-за чего ты становишься чужаком, когда покидаешь свой дом. Культура включает в себя все убеждения и все ожидания, которые высказывают и демонстрируют люди ... Когда ты в своей группе, среди людей, с которыми разделяешь общую культуру, тебе не приходится обдумывать и проектировать свои слова и поступки, ибо все вы - и ты, и они - видите мир в принципе одинаково, знаете, чего ожидать друг от друга. Но, пребывая в чужом обществе, ты будешь испытывать трудности, ощущения беспомощности и дезориентированности, что можно назвать культурным шоком" [1, с. 17]. В этом определении подчеркнута та особенность культуры, которая характеризует отличие одного этноса от другого, одной социальной группы или общности от другой.

В философии наибольшее распространение получили следующие концепции культуры: 1) как совокупности созданных материальных и духовных ценностей, что соответствует достигшему или аксиологическому, подходу; 2) как творческой деятельности человека деятельностный подход; 3) как знаковой системы. Кроме того, понятие "культура" все чаще используется для характеристики творческих сил и способностей человека, его единства с природой и обществом. Такое многообразие подходов обусловлено сложностью философского осмысления этого феномена, а также различиями в исследовательских целях. Культуру можно рассматривать с разных сторон, что, естественно, допускает и плюрализм мнений.

Аксиологическое понимание культуры как совокупности созданных продуктов, материальных и духовных ценностей позволяет рассматривать культуру как специфическое социальное явление, в котором реализованы, воплощены сущностные силы человека. Однако ее нельзя считать лишь совокупностью готовых продуктов, она представляет собой непрерывный процесс возникновения, становления, самодвижения и изменения. Даже прошлое наследие культуры не остается неизменным, а находится в постоянном движении, переосмысливается, переоценивается и обнаруживает новые возможности в современном контексте. Ценности культуры, созданные произведения которой не только претерпели изменения при исполнении на протяжении многих веков, но и как бы заново интерпретируются в русле современных знаний истории и культуры.

Деятельностный подход также не может достаточно полно выражать всего многообразия проявлений культуры. Понимание ее как творческого аспекта человеческой деятельности представляется довольно узким, ибо отражает один лишь процесс производства, в то время как она включает в себя неразрывное единство процессов хранения, распространения, потребления и освоения.

Определенную значимость имеет концепция о диалогичности культуры (М.М. Бахтин), в основе которой вместо абстрактного понятия "деятельность" используется более конкретное "взаимодействие" предполагающее наличие разных субъектов, связанных между собой отношениями диалога, общения. По его мне-



нию, "чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже ... между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость односторонности этих смыслов, этих культур.... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются" [2]. Теория взаимодействия М.М. Бахтина позволяет рассматривать ее как процесс и результат взаимодействия разных культур. И диалог представляется плодотворным, обеспечивающим открытости культур разных народов для их взаимообогащения и самостоятельного развития. Культура не является феноменом изолированным, ее социодинамика осуществляется во взаимодействии и взаимовлиянии с другими типами культуры.

В семиотическом подходе к культуре как к знаковой системе она определяется, по мнению Лотмана Ю.М. как "ненаследованная память коллектива, выражающаяся определенной системе запретов и предписаний", или как естественно и исторически сложившийся механизм коллективного разума, обладающий коллективной памятью и способный осуществлять интеллектуальные операции [3].

Рассмотренные концепции представляют собой исследование разных способов функционирования культуры в обществе. Все они отражают последовательность культуротворческой деятельности, включающей в себя творческую переработку информации, ее накопление, воплощение новых идей, знаний, ценностей, норм, образцов в материальные формы, определение способов их трансляций, восприятие и освоение информации субъектом и ее превращение им в личный опыт, т.е. интериоризацию в соответствии со своей системой ценностей.

В этнографии мы можем выделить трактовку культуры, даваемая Э.С. Маркаряном: культура как специфический способ деятельности людей [4; 5]. Согласно такому определению, которое автор классифицирует как функциональное, технологическое, элементы культуры выступают в качестве специфических средств человеческой деятельности, выполняющих функции ориентации в окружающей среде и ее освоения, коммуникации, регуляции действий в пределах социального целого и т. д.

Иными словами, в соответствии с технологическим взглядом на культуру она предстает как средство, инструмент адаптации и освоения человеком мира. Такое ее понимание согласуется с этнографической картиной мира: этносы, осваивая территории, накапливают опыт жизнедеятельности в том или ином регионе планеты, т. е. создают культуры. Подобное представление охватывает важную сторону культуры и, безусловно, является позитивным знанием. И это главный аспект этнографического подхода к культуре, аспект, необходимый для дальнейшего ее анализа.

Но каким образом работает этот инструмент, каков механизм приведения его в действие? На этот вопрос технологический подход ответа не содержит. Здесь он обнаруживает свою недостаточность, а потому должен быть дополнен. Развивая технологическую трактовку культуры, можно следующим образом осуществить переход к философско-социологическому пониманию этого феномена.

Адаптация, самоопределение человека в мире специфичны - связаны с осознанием результатов своей деятельности, накопленного опыта, с приданием им смысла, с постановкой целей, т. е. опосредованы ценностным отношением к действительности. Механизм создания и межпоколенной трансмиссии культуры - ценностный; он осуществляется через осмысление опыта и воспитание воспримника, субъекта действия, способного адекватно освоить этот опыт и трансформировать его сообразно меняющимся природным и социальным условиям. Таким образом, главным звеном в механизме существования культуры является сам человек со специфическими качествами субъекта, носителя культуры.

В чем заключаются эти качества? Для человека как субъекта культуры необходимо, прежде всего, во всей возможной полноте и глубине воспринять своеобразие опыта данной культуры. Кроме того, важны творческое переосмысление и переработка ее исторического наследия. И, наконец, существенно понимание перспектив развития общества (общности): соответствия творчес-

кой деятельности человека не только ближайшим задачам и потребностям, но и его перспективным целям в установлении целесообразных, гармоничных отношений с миром, т. е. ответственность человека. Эти три компонента: знание (понимание), деятельность (в том числе творческая) и ответственность - характеризуют человека как целостное существо - самоорганизующуюся систему.

По нашему мнению, приобретая данные качества человек (индивид) развивается как субъект культуры от первоначально-го природного состояния. Интенсивное освоение человеком культурного наследия и реализация себя как универсального творческого существа, приводит нас к пониманию культуры человека и ее общественной значимости до масштабов конкретного общества (общности), а общество (общность), в свою очередь, - до совокупного масштаба своей истории.

Исходя из определения данного понятия, эффективность действия механизма культуры находится в прямой зависимости от степени универсализации человека. Следует уточнить, что функционирование и развитие культуры не есть самоцель; культура сама, как говорилось ранее, является инструментом самоопределения человека в мире. Данное обстоятельство позволяет трактовать сущностное свойство самой культуры, в универсальном развитии человека. Такова диалектика взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности человека и культуры.

В соответствии с этой диалектикой человек представляется и как средство культуры, и как ее цель. Выступая в качестве средства, человек должен обладать именно теми свойствами, характеристиками, чтобы он мог выполнить роль воспримника и передатчика культуры. Но выработка самих этих свойств означает, что человек овладевает опытом внебиологической защиты от опасностей мира, от природной и социальной стихии. То есть каждый индивид, вступающий в жизнь, получает в свое распоряжение потенциал культуры, накопленный тем или иным обществом (общностью), в рамках которого данный индивид живет. В таком качестве человек является целью культуры.

В обосновании роли человека как главного звена в механизме культуры, функционирующей через человека и для человека путем его универсального развития, в доказательстве того, что универсальность и целостность человека являются целью и характеристикой его как субъекта культуры, и заключается вклад подхода с позиций философского исследования в разработку общего междисциплинарного инструментария.

Признание человека целью культуры означает, что она представляет собой как бы защитный пояс для человека: осваивая весь арсенал средств культуры, совокупность технологических приемов - систему материальных и духовных ценностей и норм, необходимых для жизнедеятельности в определенных социальных и природных условиях, приобретая навыки деятельности и общения, человек тем самым овладевает инструментом, способом самоопределения в мире, т. е. становится универсальным. Культура как защитный пояс есть постоянный поиск и нахождение оптимальных взаимоотношений между человеком и природой, личностью и обществом, человеком и человеком, гармонии человека с самим собой, взаимоотношений, имеющих конкретную привязку к определенному пространству и времени.

Понимание культуры как защитной системы человека, суть которой заключается в универсальном развитии самого человека, содержит в себе возможность стыковки ценностного и технологического, функционального подходов к феномену культуры, ключ к выработке в рамках взаимодействия двух наук - философии и этнографии - общего инструментария данного изучения.

Итак, существование любой культуры взаимообразно связано с универсальностью человека, включающей ряд ранее названных признаков: освоение богатства выработанных общественных ценностей, норм; творческое отношение к миру как способность реагировать на изменение социальных и природных детерминант; ответственность за результаты, экологическое мышление.

Присутствие всех этих признаков является обязательным, ибо только вместе они свидетельствуют о целостности человека.

Каждый из признаков дополняет другие, а все в комплексе они - необходимое условие целостности и универсальности человека как главного фактора существования и развития любой культуры. Только в этом случае человек в полной мере представляет собой социокультурное существо.

Формирование человека происходит в рамках системы ценностей, господствующих в данном обществе. Эта система как ценностный механизм саморегуляции жизнедеятельности и есть внебиологический способ адаптации и самоопределения человека в мире в процессе освоения им различных территорий, регионов планеты. Но, будучи сама явлением надстроечным, т.е. опосредующим, система ценностей должна отражать и соответствовать глубинным основам жизнедеятельности человека в конкретном историческом пространстве и времени. Это соответствие заключается в постоянном нахождении оптимума во взаимоотношениях природного и социального начал в жизнедеятельности человека, в соблюдении меры при прогрессирующем усилении воздействия человека на природу, в формировании здорового образа жизни. В рамках именно такого соответствия и может воспитываться универсальный человек, когда каждому индивидууму сообщается глубинная программа жизнедеятельности, целесообразной в данной природной и социальной среде.

Итак, коротко логическую цепь рассуждений по стыковке философского и этнографического подходов можно изложить следующим образом. Культура представляет собой внебиологический способ адаптации и освоения человеком мира. Внебиологический характер этого способа заключается в выработке ценностного механизма поведения человека и его отношения к окружающей природной и социальной среде, а также к самому себе. Культура, таким образом, выполняет роль защитного пояса человека в контексте его самоопределения в мире. Но поскольку способ внебиологический, то он не задан от природы и ему нужно обучать, его нужно актуализировать в каждом конкретном случае. Обучение осуществляется путем воспитания самого человека, его формирования в рамках системы ценностей, соответствующей условиям жизнедеятельности в определенном пространстве и времени, путем развития в человеке специфических качеств. Только в комплексе эти качества характеризуют человека как существо универсальное - полноценный социокультурный субъект, обладающий глубинной программой жизнедеятельности. И наилучшая, оптимальная программа жизнедеятельности в соответствующих пространственно-временных условиях вырабатывалась и сообщалась человеку в рамках именно этнической общности в силу ее всеобъемлющей, комплексной привязки к человеку и длительного периода обживания конкретной природной среды.

Но соответствие системы ценностей глубинным основам жизнедеятельности человека в регионе, так же как и воспроизведе-

ние и развитие определенных качеств у восприимчивости культуры и, следовательно, передача ему программы жизнедеятельности, - эти узловые моменты механизма культуры, несмотря на его внебиологический характер, не должны рассматриваться только в их социальной обусловленности, что является упрощением. Природные предпосылки не есть лишь внешние границы, а, напротив, внутренние детерминанты культуры национальной общности. И это отражается в самом определении ее признаков (территория, психический склад), указывающих на ее связь с природой. Культура - феномен социальный, но биологическое в снятом (превращенном) виде присутствует в нем. Биологическое, и шире - все природное, зримыми и незримыми нитями связано с социальным, преломляется в самом существе, в самом теле культуры. Поэтому так своеобразны, например, культурные комплексы различных регионов: Сибири, Азии, Америки и др.

Следовательно, рассуждая о культуре национальной общности, нельзя ограничиваться только рамками гуманитарных наук. Совершенно очевидна необходимость поиска путей сотрудничества между обществоведами (философами, культурологами и этнографами) и представителями естественных наук (в первую очередь биологами, антропологами) в понимании столь сложного феномена. Тем не менее, приходится констатировать, что в настоящее время к такого рода контактам больше готовы представители естествознания. Ими уже достигнуты определенные результаты, в то время как обществоведы сдержанно относятся к вопросам интеграции знания, и, как правило, дальше признания связи социального и биологического в абстрактной постановке дело не идет.

И до сих пор еще встречаются попытки сведения культуры к ее духовной сфере, что закрепляет отрыв социального от биологического, культуры от природы, ведет к отказу от анализа всей сложности явлений и процессов, а в конечном счете - к волюнтаризму в культурной политике.

Несомненно, проблема соотношения культуры и природы исключительно сложна, но это не означает отрицания попыток использовать позитивные знания других наук, включая их в активный научный оборот, и ставит вопрос о поэтапном решении столь многоаспектной проблемы.

Культура любого народа имеет мощную природную базу, вызревает во взаимодействии человека с определенной природной средой. Все громадное здание культуры национальной общности состоит из структурных компонентов, каждый из которых не только связан прямо или косвенно с любым другим (ибо культура - система), но также в той или иной степени с природой: от непосредственных материальных контактов (пища, одежда, строительные материалы) до опосредованных, духовных - одухотворения явлений природы. Но и те и другие компоненты прошли через сознание, и имеют статус ценностей.

#### Библиографический список

1. Бок, Ф. Цит.: Ионин Л.Г. Социология культуры. - М., 1996.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Художественная литература, 1986.
3. Лотман, М.Ю. Заметки о философском фоне тартуской семиотики // Лотмановский сборник 1. - М., 1995.
4. Маркарян, Э.С. Очерки теории культуры. - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1969.
5. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ. - М.: Мысль, 1983.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 130: 39 + 008

*О.В. Первушина, канд. культурологии, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com*

## ВРЕМЯ КАК ПОНЯТИЕ И ФЕНОМЕН В РАМКАХ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ

В статье излагается проблема реактуализации культурного опыта и культурных традиций с позиций феноменологического и культурологического подходов. Время, темпоральность рассматриваются как значимые факторы, определяющие явление неотрадиционализма в современной постинформационной культуре.

**Ключевые слова:** время, память, образ, традиция, неотрадиционализм, реактуализация культурного опыта, феноменология культуры, темпоральность.

Создаваемое современной европейской культурой глобальное информационное и культурное пространство не только задает ситуацию унификации культурных норм и ценностей, но и обнаруживает тенденции к реализации и проявлению неповторимых этнокультурных черт и особенностей в форме сохранения и воспроизводства языка, традиций, обычаев, обрядов и т.д., которые вбирают в себя как универсальное, так и уникальное, специфическое. Проблема сохранения в современной культуре уникального, неповторимого, отражающего жизненный мир и исторический путь этносов сегодня не только инициируется представителями духовно-культурной элиты, этническими социально-культурными образованиями, но и, по мнению Г.Л. Тульчинского, предпосылки этого процесса имеют место в самом пространстве современной культуры [1, с. 39], где альтернативой глобальному выступает локальное, наряду со "вселенским" сосуществует "родное" (по Вяч. Иванову). Проблема реконструкции, реактивации культур ушедших эпох, вобравших в себя исторический и духовный путь этноса в пространстве современной глобальной информационной или постинформационной культуры, является, несомненно, актуальной, так как процессам глобализации не только и не столько противостоит, сколько сопутствует процесс партикуляризации культур. А этот процесс связан в большей степени с обращением к историческому прошлому, к социальной памяти поколений, культурному опыту, который имеет не только мемориальное значение, но и осознаваемую далекими потомками необходимость его воспроизводства, сохранения и актуализации в современной культуре.

Известный медиевист А.Я. Гуревич в своей работе "Категории средневековой культуры" выделяет следующие универсальные категории культуры, которые, как он подчеркивает, являются базовыми при реконструкции культуры ушедших эпох и одновременно определяющими категориями человеческого сознания: "время, пространство, изменение, причина, судьба, число, отношение чувственного к сверхчувственному, отношение частей к целому" [2, с. 15]. Эти категории в каждой культуре определяют картину мира, запечатлены в знаковых системах культуры: языке, мифологии, религии, науке и т.д. А.Я. Гуревич называет эти категории универсальными потому, что они присущи человеку на любом этапе его истории, хотя и изменчивы по своему содержанию. Это и определяет первостепенную важность исследования подобных категорий для понимания культуры и общественной жизни в разные исторические эпохи.

Проблема времени как фундаментального понятия, феномена и универсальной константы, определяющей способ конституирования картины мира этносом, заслуживает специального рассмотрения и анализа в подходах к постановке и исследованию проблемы реактуализации культурного традиционного опыта. На возможность обнаружения данной культурной тенденции в опыте восприятия современным человеком времени обращал внимание М. Пруст, замечая, что в различных типах культурно-исторического мировосприятия обнаруживается обостренное внимание "к времени, омывающему и изменяющему людей, общества, нации" [3, с. 226]. Именно осознание необходимости преклонения перед "неповторимой обновляющей силой Времени" [3, с. 228] порождает феномен темпорализма, который вместе с тем является универсальной устойчивой константой формирования традиций в структуре культуры.

Время относится к тем реалиям, которые с глубокой древности определяли смысловое поле человеческого мировосприятия. В истории философской и культурологической мысли сложилось немало концепций, рассматривающих категорию времени с различных точек зрения, отражающих различные представления о нем в разных типах культур и интерпретации времени как такового (Аристотель, Гегель Г., Кант И., Дильтей В., Хайдеггер М., Тойнби А., Шпенглер О., Бахтин М.М., Вернадский В.И. и др.).

Феноменология культуры - область понимания и изучения культурных явлений и процессов с позиций феноменологического анализа, который позволяет взглянуть на проблему времени, при-

близиться к его реконструкции иным путем, чем традиционные классические подходы, выдвигая на первое место проблему психологического переживания времени [4, с. 129-136; 5, с. 106-117].

Э. Гуссерль, являясь создателем данного научного направления, специально рассматривал проблему времени, выдвигая её как ключевую категорию в системе феноменологического анализа. С феноменологической точки зрения Гуссерль рассматривает время как время-сознание, т.е. речь идет о субъективном, внутреннем переживании времени, "времени, в котором не существует ни секунд, не тысячелетий". Гуссерль разделяет понятия субъективного и объективного времени, ставит вопрос о строгом различии этих категорий. Он вводит понятие "феноменологическая редукция времени", которое использует с целью исследования времени как субъективной реальности: для объяснения процессов последовательности, протяженности времени; интерпретации какого-либо явления как временного или того, как конституируется время на различных его уровнях. А также с помощью феноменологической редукции, путем вскрытия смыслов и значений архаических форм культуры Гуссерль обосновывает возможность вернуться к донаучной картине мира, к "до-объективному" знанию, очистив сознание современного человека, его живой человеческий мир от напластований, объективированных абстракций науки и стереотипов, порожденных массовым сознанием.

Излагая свою концепцию времени, Э. Гуссерль утверждает: "Я сознаю мир, бесконечно распростершийся в пространстве, бесконечно становящийся и ставший во времени... мир с его твердым бытийным порядком простирается в безграничное" [6, с. 249-250]. Гуссерль размышляет об уникальной способности человеческого сознания вмещать одновременно различные временные пласты, тем самым переживая состояния темпорального расслоения: "...во всякий миг бодрствования наличествующий для меня мир обладает бесконечным в две стороны временным горизонтом - своим известным и неизвестным, непосредственно живым и неживым прошлым и будущим... Я могу менять свое местоположение во времени и пространстве, могу направлять свой взгляд туда и сюда, вперед и назад во времени, я могу доставлять себе более или менее ясные и содержательные восприятия, призывать что-либо в настоящее, или же могу создавать более или менее ясные образы, придавая наглядность, в прочных формах пространственного и временного мира, возможному и предположительному" [6, с. 250-251]. Здесь Гуссерль явно обращает внимание на уникальную способность человеческого сознания не только воспринимать наличное, актуальное бытие через процесс рефлексии и переживания, но и в своем восприятии обращаться к времени ушедшему, к событиям, не имеющим место в эмпирической наличности, но имеющим место в памяти как свойстве человеческого сознания, способном сделать время обратимым.

С помощью редукции времени как исследовательского метода, утверждает Гуссерль, можно выявить первичные формы осознания времени, к которым относится память, ожидание, фантазия и т.д. Субъективное, "внутреннее время" отождествляется Гуссерлем с глубинными слоями сознания и в этом своем качестве отражает не только духовные устремления индивида, но и духовное состояние сообщества, народа, этноса, к которому он принадлежит: "Мудрость и миросозерцание в этом определенном, хоть и охватывающем собой целое множество типов и ценностных степеней, смысле, не является простым деянием отдельной личности... они принадлежат культурному обществу и времени; и по отношению к их наиболее выраженным формам имеет полный смысл говорить не только об образовании и миросозерцании какого-либо отдельного индивидуума, но об образовании и миросозерцании времени" [6, с. 229]. Именно в этом смысле и значении в исследовании этнических традиционных культур феноменологическая методология может рассматриваться как актуальный способ исследования, так как она нацелена на воспро-

изводство феноменов, различных форм смыслообразования, вскрытие этого смыслового слоя, который предшествовал научному познанию мира, то, что по Гуссерлю обозначается как "дообъективное" представление.

Выделяя память, Гуссерль обращается к категории образа, утверждая, что особенность человеческого сознания состоит в том, что деятельность сознания позволяет иметь образы не только, например, формы предмета, но и его длительности и движения. Иными словами, образ рассматривается как внутренний субъективный способ переживания времени, так как именно образ "указывает на нечто лежащее за его пределами, - это нечто может быть постигнуто благодаря переходу в иной способ представления, в способ представления "самого" дающего созерцания" [6, с. 273].

С понятием памяти и образа в феноменологическом учении о времени связано понятие фантазии. Под фантазией Гуссерль понимает не какой-то определенный процесс фантазирования, а процесс первичного воображения, т.е. способность сознания создавать образы. Так же как память, фантазия характеризуется Гуссерлем как представление. Сущностной характеристикой фантазии он считает способность творить новое, но не из ничего, а на основе данного. Гуссерль рассматривает и сравнивает два способа воспроизведения - воспоминание и фантазию. На этот аспект исследования в изучении времени, рефлексии и сознания в феноменологии Гуссерля обращает внимание В.И. Молчанов, приходя к выводу, что Гуссерль сближает воспроизведение и фантазию. Рассматривая воспроизведение как представление, Гуссерль указывает на необходимость работы фантазии в данном процессе, т.е. фантазия необходима для работы памяти, более того, она всегда присутствует в восприятии субъекта [7, с. 116].

Таким образом, выстраиваясь в один ряд - память, образ, фантазия - с феноменологических позиций воплощают смыслообразующую функцию времени, обнаруживая, что любая фиксация смысла, любое смыслообразование есть процесс, с помощью которого происходит как бы приостановка темпорального потока сознания, образуется определенная темпоральная конфигурация, иными словами, возникает смысл, который понимается как "приостановленное время". Именно в формах традиционной этнической культуры, в культурных архетипах, мифологических структурах и мотивах зафиксирован этот смысл, а значит, и образ и объективный факт онтологичности времени данной культуры.

В рамках парадигмы феноменологического исследования современный французский философ Ф. Жюльен в книге "О времени". Элементы философии "жить"", соединяя феноменологический и культурологический подходы, сравнивая европейское и китайское понимание времени, обращается к образу "сезона" как ярко выраженному смысловому знаку темпоральности, организующему и направляющему повседневную жизнь китайцев. Жюльен пишет, что "сезон представляет собой общую рубрику, под которой пересекаются по принципу аналогии и в соответствии с надлежащим качеством самые разные линии эволюции, звезды и животные, ноты и тональности, имена и числа, места и боги... сезон является упорядочивающим принципом мира, или, скорее, он каждый раз создает свой мир в соответствии с определенной экологией..." [8, с. 62]. Темпоральный образ "сезона" аккумулирует пространственно-временной континуум китайской культуры, являясь основой жизнеустойчивости данного культурного мира.

Вслед за Гуссерлем, являясь его последователем, представитель французской экзистенциальной феноменологии М. Мерло-Понти рассматривает время как измерение человеческой субъективности, утверждая, что оно не является частью объективного мира, так как связано с процессами смыслообразования в человеческом сознании: "Нужно понимать время как субъект, а субъект как время... Субъективность... осваивает или проживает время и совпадает со связностью жизни" [9, с. 534]. Время рождается из первичного опыта человека через отношение к окружающему миру, к его вещам, которые сами по себе как таковые лишены прошлого и будущего и пребывают в настоящем.

Время рождается тогда, когда человеческая субъективность наделяет эти объекты смыслом, то есть начинает ориентироваться в обстоятельствах настоящего [9, с. 521]. Но вместе с тем речь идет не о том, чтобы свести феноменологию времени к идее субъекта, но, напротив, субъективность возникает из времени, из попытки его понимания, переживания и осмысления. С большой долей вероятности можно предположить, что это понимание первичного субъективного темпорального опыта у Гуссерля, Мерло-Понти близко пониманию дологического времени у Л. Леви-Брюля как первичного дообъективного времени [10, с. 7-8], которое не является только достоянием далекого прошлого, а, по мнению Мерло-Понти, присутствует в любом опыте времени. Прошлое, которое принадлежит мифическому времени, времени до времени, которое предшествует жизни, возможно, не является только достоянием ушедших эпох, глубокой древности, а может приобретать черты актуальности в момент рефлексии субъекта, эмпирически и социально присутствующего в наличных пространственных измерениях.

Время в представлении М. Мерло-Понти не просто поток, объективный процесс, который движется независимо от субъекта и только воспринимается и регистрируется человеческим "я". Время рождается из связи человеческого "я" с окружающим миром, с теми вещами и объектами, с которыми оно непосредственно вступает во взаимодействие или только воздействует на них в одностороннем порядке. Исследователь творчества М. Мерло-Понти Я.Г. Бражникова [11, с. 73] вычленяет в философском наследии ученого идею архитектурного прошлого и обращает внимание на категорию "дообъективное время", которое в представлении М. Мерло-Понти не является только прошлым, прошедшим, необратимым, а значит, исчерпавшим себя, оно присутствует в любом опыте времени, являясь актуальным в зависимости от обстоятельств и векторов движения того или иного общества и культуры. Это время Мерло-Понти называет мифическим временем, временем до времени, временем, которое предшествует жизни, началу истории; он называет это время вертикальным, отличая его от горизонтального, понимаемого как состоящего из отдельных фрагментов, отрезков, которое подлечит сиюминутной фиксации, исследованию, движению.

Мифическое вертикальное время понимается как некая устойчивая константа, которая имеет свойство воспроизводить себя в актуальном настоящем, как время, предшествующее миру и жизни, как время, которое сохраняется, вероятно, на уровне "коллективного бессознательного" по К. Юнгу [12, с. 100; с. 121].

К проблеме исследования механизма воссоздания в современной культуре мифологических мотивов, культурных архетипов и традиционных категорий так называемого "дологического", "начального времени" обращаются в своих работах К. Леви-Стросс, Э. Кассирер, Ф. Лосев, М. Элиаде. К. Леви-Стросс писал об универсальных, вневременных структурах человеческого мышления, которые находят выражение в обычаях, мифах, языке различных народов [13, с. 211-212]. Иными словами, широко известные теоретические концепции указанных авторов сближают понимание мифического времени как первофеномена, как универсальной устойчивой константы, которая имеет свойство к реактуализации и реинтерпретации в пространстве современной культуры, необходимость воспроизводства которого может быть обусловлена глубинными причинами существования человеческого сообщества.

М. Мерло-Понти называет вертикальное время неразрушаемым или архитектурным прошлым, которое отправляет нас в пространство "до времени", в мифическое измерение. Очевидно, что здесь речь идет о времени, которое является "временем культуры", оно обратимо в отличие от социального исторического времени, может направляться вспять, к своему предбытийному основанию, где настоящее "знает" как прошлое, так и будущее. И в этой ситуации обращение к прошлому возможно не только одним способом - восприятием через линейную модель времени, но в разных типах культур имеют место и циклическая, и волновая и др. модели восприятия времени, где в обращении к прошлому важны смыслы, которые оно несет, и формы, в кото-

рые эти смыслы облачены. Таким образом, Мерло-Понти своим анализом показывает принципиальную открытость настоящего, каких-то его мгновений, отрезков времени и фрагментов прошлого, а прошлое понимает как неотъемлемый элемент настоящего, как устойчивую культурную константу, которую наследует будущее.

Память Мерло-Понти понимает как составляющую вертикального измерения времени, как способ, сохраняющий в настоящем присутствие прошлого. Для обозначения данного процесса он вводит категорию "встроенной памяти", с помощью которой прошлое рассматривается как неотъемлемая часть настоящего [11, с. 76]. Мерло-Понти специально обращается к феномену памяти, утверждая, что она не может быть сведена только к процессам фиксации опыта, универсальному знанию. Он считает, что память следует понимать как составляющую вертикального измерения времени, как способ актуализации прошлого в пространстве настоящего и не только, но и как способ актуализации самого настоящего. Мерло-Понти приходит к выводу, что представление о настоящем не может ограничиваться представлением о каких-либо ситуациях, фрагментах, отрезках времени, которые могут фиксироваться памятью и присоединяются к другим моментам прошлого. Он считает, что в настоящем всегда присутствует прошлое. М. Мерло-Понти пишет, что применительно к понятию времени "оправдана метафора реки - не в том смысле, что река течет, а в том, что она составляет единое целое" (прошлое, настоящее, будущее. - О.П.) [9, с. 533]. Более того, ученый замечает, что историческую память отличает незавершенность события и процесс завершенности даже значительно отдаленного прошлого может принадлежать настоящему. Иными словами, всякий раз переживаемое в настоящем событие прошлого получает возможность завершения, но не исчерпанность, так как каждое последующее поколение переживает его по-своему, а значит и завершает по-своему в соответствии с принятыми ценностными представлениями и смысловыми ориентирами.

Этот взгляд на феномен памяти приобретает сегодня особое значение, так как очевидным является тот факт, что самосознание человека современной постмодернистской культуры лишено предбытийного содержания, так как для него прошлое перестало быть неотъемлемой частью настоящего, а устремленность в будущее целиком и полностью определяет его существование. Мерло-Понти говорит о распадении феномена "встроенной памяти", для которой прошлое является неотъемлемой частью настоящего. Анализ прошлого, построенный на аналитико-логическом способе и подходах (периодизация, хронология и др. способы анализа сложившегося представления о прошедшем времени) не исчерпывают всю сложность отношений человека с прошлым. Помимо дистанцирующей и универсализирующей типов памяти, через которые разворачивается время прошлых эпох, памяти, исторически сложившейся в системе традиционных классических воззрений, как утверждает Мерло-Понти, есть "непрерывность живой памяти". Память, которая обращается к своим историческим и мифологическим основам, воплощается в стремлении воссоздать опыт своих предков, среду их существования через систему воспроизводства обычаев, традиций, ритуалов, обнаруживает, на первый взгляд, не всегда понятное стремление буквально реконструировать по мельчайшим деталям быта, костюма, утвари и т.д. историко-культурную среду не как среду мемориальную, реликтовую, а как живую память "здесь" и "сейчас", каждым актом воспроизводства осуществляющую процесс "встроенности памяти" в наличный культурный контекст и общественный порядок существования [14, с. 8].

Характеризуя современную европейскую социокультурную ситуацию в категориях О. Шпенглера "апполоновская душа" и "фаустовская душа", мы помним о том, что бесконечность как бесконечность познания и устремленность человека в будущее является, по убеждению Шпенглера, прасимволом современной европейской культуры. Соответственно, сознание представителя современной европейской культуры в своих ценностных представлениях и предпочтениях, устремляющееся в будущее меньше значения придает настоящему и мало ориентируется на свое

прошлое. Обращенность к вечно актуальному грядущему, осознание непреходящей значимости предстоящего приводит к формированию такой культурной модели времени, где единственной актуальной реальностью является будущее при исчезающем настоящем и погруженным в пространство небытия прошлым. Иными словами, "определяющим модусом времени становится... то, чего нет" [15, с. 18]. Возможен ли в современной культурной ситуации взгляд в прошлое, который можно уподобить "обратной перспективе" по Н. Трубецкому, когда взгляд современного человека из настоящего устремлен в прошлое и прошлое понимается не как символический образ того, что было и предано забвению, а то, что встроено в настоящее и является его неотъемлемой, "живой" частью? На этот вопрос не может быть дан однозначный ответ, так как в современной российской социокультурной ситуации имеют место разновекторные направления развития форм традиционной культуры и трансляции культурного опыта, но обращает на себя внимание тенденция, которую характеризует и определяет устойчивый взгляд в прошлое. Во второй половине 80-х годов XX века интерес к традиционным мотивам начинает занимать заметное место в российском социокультурном пространстве [16; 17, с. 143-151].

Рассматривая феномен значимости ценностей традиционной культуры для современного человека, анализируя ситуацию, в которой память о прошлом не просто переживается как этическая проблема отношения детей, внуков к памяти отцов и дедов, а как представление, восприятие, освоение и включение данного культурного опыта в реальность настоящего культурного существования мы обращаем внимание на тенденцию реактуализации культурного опыта, которая получила наименование неотрадиционализма [18, с. 3-4]. Под неотрадиционализмом понимается включение в современную культуру различных разнообразных, часто системно не связанных между собой элементов исторических традиций многократно реинтерпретированных, мифологизированных. Неотрадиционализм - не целостная система, а многочисленные рефлексии, интерпретации, референции к диалогическим текстам культуры.

Понятие неотрадиционализма еще не приобрело устойчивого категориального статуса в культурологии, поэтому определение его сущностных характеристик должно быть предметом специального самостоятельного анализа, но очевидным является тот факт, что изучение особенностей темпорального восприятия культурного опыта, его наследования и реактивации в настоящем представляют собой проблему для специальных междисциплинарных исследований.

Крупнейший представитель философской герменевтики французский философ П. Рикёр, уделяя проблеме времени особое внимание в разрабатываемой им концепции интерпретации культурных форм и текстов, стремился раскрыть проблему темпоральности как одну из существеннейших основ деятельности человека в культуре. Задачу герменевтического исследования Рикер видит в том, чтобы обосновать роль человека как субъекта культурно-исторического творчества, в котором и благодаря которому осуществляется связь времен, связь поколений. В своих работах Рикёр сравнивает два специфических представления о времени: время космическое (глобальные временные циклы) и время человеческое (время, где протекает быстротечная человеческая жизнь). Далее он пишет, что "для овладения безмерностью космического времени и быстротечностью людской жизни человечество создало символические структуры", которые и позволяют примирить бесконечное с конечным, вечное с преходящим, глобальное с индивидуальным [19, с. 12]. Таким образом, культурный текст в форме мифологических структур и мотивов, обрядов, ритуалов, традиций и т.д. есть определенный способ проникновения в вечное непреходящее прошлое, которое благодаря творческой деятельности субъекта становится достоянием его личного переживания и тем самым, обогащая и развивая культурный опыт прошлого субъект "встраивает" этот темпоральный опыт в контекст настоящего существования, тем самым осуществляя "непрерывность живой памяти" по Мерло-Понти.

Сегодня мы уже не можем трактовать время только как необратимый единый поток движения от прошлого к настоящему и будущему. Распредмечивание представлений о социальной реальности и природе, новые подходы к истолкованию событийности на основе экзистенциальной феноменологии и герменевтики,

новые способы жизни, новые возможности соотношения архаического, традиционного и инновационного в жизни современного общества обуславливают становление новой культурной реальности, где измерение динамики, темпоральности культурных процессов будет осуществляться на других основаниях.

#### Библиографический список

1. Тульчинский, Г.Л. Массовая культура как воплощение гуманизма просвещения, или почему российское общество самое массовое? // Философские науки. - 2008. - № 10.
2. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. - М., 1972.
3. Пруст, М. Обретенное время. - М., 1999.
4. Качераускас, Т. Феноменология времени и пространства // Вопросы философии. - 2005. - № 12.
5. Любинская, Л.Н. Проблема времени в контексте междисциплинарных исследований / Л.Н. Любинская, С.В. Лепилин. - М.: Прогресс-Традиция, 2002.
6. Гуссерль, Э. Избранные работы / сост. В.А. Куренной. - М.: Издательский Дом "Территория будущего", 2005.
7. Молчанов, В.И. Исследования по феноменологии сознания. - М.: Издательский Дом "Территория будущего", 2007.
8. Жюльен, Ф. О "времени". Элементы философии "жизни". - М.: Прогресс-Традиция, 2005.
9. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия. - СПб.: "Ювента", "Наука", 1999.
10. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. - М.: Педагогика-Пресс, 1999.
11. Бразникова, Я.Г. "Память и история. К идее архитектурного прошлого в философии М. Мерло-Понти" // Логос. - 2004. - № 1 (41).
12. Юнг, К.Г. Психология бессознательного. - М., 2001.
13. Леви-Стросс, К. Структурная антропология. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
14. Никонова, С.Б. Современная культура: от модернистской демифологизации к новому мифологическому мышлению? // Вопросы культурологии. - 2010. - № 5.
15. Гайдено, П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке. - М.: Прогресс-Традиция, 2006.
16. Традиционная народная культура: региональные проблемы поддержки и развития: материалы международного научно-методологического семинара. - Новосибирск, 2009.
17. Шмелева, Н.Д. Проблемы российского самосознания: архаическое, традиционное и инновационное начало // Философские науки. - 2010. - № 4.
18. Николаева, Е.В. Неотрадиционализм в культуре повседневности (Российская версия конца 20 века): автореф. дис. ... канд. культурологии. - М., 2004.
19. Рикёр П. В согласии со временем // Курьер ЮНЕСКО. - 1991. - Июнь.

Статья поступила в редакцию 15.08.10

УДК 070.1

*Ж.В. Пампура, асп. КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: nenarokova@yandex.ru*

## ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ И ПЕРЕДАЧИ СМЫСЛОВ В КОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССАХ В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В данной статье рассматривается проблема моделей коммуникации и трансляции смыслов по отношению к институту СМИ. Даны определения медиакультуры и медиалогии. Медиаформат представляется как медиастратегия для репрезентации определенных смыслов, что позволяет рассмотреть медиакультуру как часть общей культуры.

**Ключевые слова:** модель коммуникации, трансляция смыслов, медиалогика, медиаформат, медиакультура, семиотический подход, конструирование символического порядка.

Исследователи разных направлений отмечают, что значительная часть современной культуры и "культурных смыслов" в обществе сегодня транслируется посредством средств массовой информации (СМИ). Между тем, в учебниках по культурологии чаще всего либо отсутствует раздел о СМИ, либо он ограничивается двумя страницами, не определены понятия "медиакультура", "медиаформата". В работах исследователей получает негативную оценку усиливающая роль электронных и Интернет СМИ, и как следствие массовизация культуры, медиатизация политики и социальных отношений. Несмотря на все обилие метафор в исследованиях о СМИ про "четвертую власть", "независимую прессу" сегодня остается необходимость разобраться с ролью самого института прессы, не прибегая к оценочным категориям.

В данной статье для изучения СМИ предлагается применение междисциплинарного подхода, в том числе с использованием средств семиотики. СМИ одновременно являясь экономическим, политическим и социокультурным институтом, поэтому подходы к его изучения могут быть различными (как к элементу

политической системы, институту гражданского общества, механизму предоставления информации).

Чаще всего СМИ определяются как средство распространения информации, обращенное к массовой аудитории, доступное для всех, профессионально выстраивающее само производство и распространение информации. Впрочем, в определение, по нашему мнению, следовало бы добавить - "не просто распространение информации, но и трансляцию смыслов".

Современные СМИ выполняют намного больше функций, чем простая репрезентация реальности. В современных теориях коммуникации сообщения СМИ рассматриваются как часть процесса, с помощью которого индивиды конструируют события. СМИ выражают коллективные желания, надежды, страхи и, следовательно, выполняют ту же функцию, что мифы в традиционном обществе. Г. Почепцов, так пытается разобраться в причинах мифологизации действительности: "Массовые коммуникации мифологизируют окружающую действительность также в следующем аспекте. Газеты, новости на телевидении имеют ограниченный объем для размещения сообщений. Однако в мире проис-

ходит миллиарды событий, которые в результате должны превратиться в десяток новостей. Этот процесс выбора в основе своей мифологизирует действительность, потому что мы начинаем руководствоваться уже имеющимися представлениями об организации мира, под который мы подводим те или иные факты" [1, с. 182].

Несмотря на то, что жанр новостей подчеркивает реальный характер происходящего, по мнению Г. Почепцова, производство новостей мало чем отличаются от художественных коммуникаций или науки истории, которая также направлена на мифологизацию действительности. Причины такого явления лежат, по мнению автора в природе "семиотического", которое позволяет "экономить ресурсы, кодируя социальный опыт в большом количестве виртуальных миров. Мир хочет учиться на чужих ошибках. Это ему позволяет сделать семиотические механизмы, которые в состоянии кодировать и создавать условия для раскодировки больших объемов информации" [1, с. 176].

Таким образом, становится понятным, что в сторону семиотизации общества подталкивает необходимость облегчения условий хранения информации в индивидуальной и социальной памяти. Понять процессы, связанные с деятельностью СМИ, в медиакультуре, можно приняв во внимание общую тенденцию трансформации знания в информацию. Культурологи отмечают смену модели познания, где становятся важными такие модели информации - компьютерная база данных и Интернет. "Тенденция последних десятилетий - это попытка трансформировать знания в унифицированную и обезличенную информацию, которая в большей степени, нежели знание, поддается хранению и передаче без искажения. В самом деле, знание как таковое не может быть без потерь переведено в цифровой вид, ибо оно предполагает целостность, которая во многом сочленена с субъективными факторами" [2, с. 370].

В процессе создания новостей медиа вынуждены тематизировать события, новости отбираются в соответствии с логикой формата, не вся информация обладает ценностью, не всю ее можно эффективно представить на экране, например. Телевидение, например, презентует не рациональные денотанты, не реальное событие, а образ, ориентируясь, по М.Маклюэну, "на развитое "акустическое мышление" аудитории. Массовая коммуникация способна проектировать среду, как комплекс социокультурных практик, устанавливая не просто технические коммуникативные отношения, но и выполняя роль интерфейса" [3, с. 35].

С точки зрения Ж. Бодрийера, современная культура, политика, экономика - это "культура знаков". Он отмечает начавшийся в обществе процесс "медиазации". Согласно Бодрию, сегодня - это сумма знаков, производимых электронными коммуникациями, которые не представляют реальность, а симулируют ее. Все что показывают с экрана, перестает быть "зеркалом действительности", стираются различия между реальностью и симулякрами [4, с. 193].

Несмотря на популярность утверждений о том, что символические знаки заменяют реальность, заметим, что изменения коснулись все-таки, прежде всего технологической компоненты, что, безусловно, отразилось на содержании новостей и на медиаформатах (или медиаформатах). В свою очередь, технологическая компонента значительно увеличила степень проникновения во внутрикорпоративные форматы, видоизменив их. Возрастание роли СМИ, в частности, можно объяснить заимствованием логики и форматов СМИ другими институтами. В последние годы XX столетия и в начале нового века активно обсуждают стратегии "коммуникативного поведения"; предпринимаются попытки объяснить предпочтения аудитории в терминах "организационных культур". Исследователи настаивают, что значения создаются и меняются в ходе общения; они никогда не даны объективно и не могут быть раз и навсегда установлены. Объяснительной базой воздействия СМИ становится не сообщение, а участие индивида в социальных связях, взаимодействиях. Рассмотрим некоторые их наиболее значимых теорий этого направления.

Характеризуя коммуникацию в самом общем виде и отличая ее от общения, как такового К.Черри (1969 г.) сводит ее теоретический анализ к проблеме знаковых систем, с помощью которых она осуществляется. Автор фундаментального труда "О человеческой коммуникации", К. Черри, пишет, что коммуникация является по своей сути общественным делом. Понимание коммуникации как соучастия позволяет людям чувствовать себя единым целым. Поэтому социальную группу, общество, культуру правомерно определять как людей в состоянии коммуникации [5, с. 77].

Один из подходов к анализу феномена массовой коммуникации был сформулированный Холлом в 1980. Этот подход сформулирован на примере телевидения, но она может быть применена к любым СМИ. Концепция основывается на базовых принципах структурализма и семиотики, согласно которым любое смысловое сообщение конструируется из знаков, имеющих явные и подразумеваемые смыслы (в зависимости от выбора, который делает "кодировщик"). Холл доказывает, что реципиент декодирует текст, исходя из собственного опыта, знаний и структуры значений. Различные по-разному воспринимают сообщения СМИ. Получатели могут читать между строк и даже "переворачивать" намеченное сообщение [5, с. 99 - 101]. Предложенную Холлом модель дополнил Фiske положением о том, что аудитория постоянно изменяет и отклоняет любую доминирующую идеологию, отраженную в содержании СМИ. Последние разработки подтверждают, что "тексты" СМИ - это не просто закодированные смыслы, но конструкции, комбинирующие закодированный текст со смыслами, атрибутивными тексту его "читатели". По Фиске, тексты СМИ - это продукты читателей. ТВ-программа становится текстом в момент чтения, т.е. тогда, когда ее взаимодействие в одной из многочисленных аудиторий активизирует какие-нибудь смыслы, которые она способна вызывать. Фиске вводит понятие "дискурс", определяя его как язык или систему репрезентации, которая развилась в ходе социальных процессов и которая создает и поддерживает набор смыслов относительно какого-то важного предмета. По Фиске, множественность смыслов (полисемия) текстов - не просто демонстрируемый факт, но существенная характеристика СМИ, делающая их популярными среди самых широких слоев населения [6].

Особый интерес представляет точка зрения ученого-семиотика Е. Никитиной, которая предлагает наиболее общий взгляд на проблему коммуникации и трансляции смыслов - рассмотрение категории смысл по отношению к разным типам коммуникации на протяжении всего процесса человеческой эволюции. Например, при линейной схеме коммуникации, в которой минимальный набор составляющих включает отправителя, адресата, сообщение, контекст или целесообразность коммуникативного акта, смысл как изначальный замысел текста составляет содержание душевной жизни отправителя сообщения. В эпоху тотальной образованности, когда всякий может "сделать" текст, на смену авторитету Автора приходит авторитет Читателя. В рамках данного подхода на смену понятию "автор" приходит понятие "скриптор". Именно читатель становится источником "смысла". И тогда у текста появляются столько смыслов, сколько читателей. Смысл вообще может не извлекаться, а текст наполняется смыслом - вне постановки вопроса о правильности некоторому исходному "истинному" значению. Каждый читатель, овладевая произведением налагает на него определенную схему смысла. Фигура читателя конструируется, как фигура "не потребителя, а производителя текста". Отправитель сообщения и адресат начинают работать в режиме автокоммуникации. Принципиальное изменение в анализе коммуникационных процессов произошло с введением понятия обратной связи. Обратная связь делает коммуникацию двусторонним процессом диалогом, позволяя каждой из сторон корректировать свои действия и цели. Циклическая модель коммуникации выявляет ее бесконечный процесс, когда отправитель и получатель информации периодически меняются ролями [7, с. 264 - 269].

Таким образом, мы видим, что любая коммуникационная нормально функционирующая система предполагает и говорящего, и слушателя. У смысла коммуникативная природа, то, что ни какой вопрос не отвечает и ни к кому не обращено не может быть смыслом. В свое время М. Бахтин по этому поводу писал следующее: "Смысл потенциально бесконечен, но актуализироваться он может лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы с вопросом внутренней речи понимающего. Каждый раз он должен соприкоснуться с другим смыслом, чтобы раскрыть новые моменты своей бесконечности (как слово раскрывает свои значения только в контексте)" [8, с. 350].

Итак, смыслы возникают только в диалоге, вне диалога смысл может существовать только в превращенной форме - в форме значений знаков. Большой вклад в философию диалогизма внесли М. Бубер, М. Бахтин, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, К. Эбнер. С нашей точки зрения, если говорить о проблеме коммуникации и трансляции смыслов применительно по отношению к СМИ, то определенные смыслы передаются именно через определенные медиаформаты. Для определенная медиаформата исследователи чаще всего обращаются к работам Г. Зиммеля еще в 1950-е годы заявившего, что форма является не структурой в себе, а процессуальной структурой, благодаря которой совершается социальное действие. Таким образом, формат представляется как медиастратегия для репрезентации определенной темы. Правила формата в основном не фиксируются профессионалами в повседневной практике, но становятся важной частью допустимого характера коммуникации. На деле формат - это то, что позволяет отличить шоу от новостей. Стандартизированные процессы телевизионного формата, например, реализуются посредством использования грамматических правил, охватывающих синтаксис и флексию, т.е. организацию материала и внешнюю интонацию - ритм, темп. В электронных медиа они переводятся в драматические сцены с развивающимися событиями, действиями, редактирование, особенность экранного языка (освещение ракурсы, звуковые эффекты, смена планов). Исторически производи-

тели новостей и аудитория пришли к взаимопониманию относительно того, что каждой телевизионной форме соответствуют специфические приемы. Медиаформаты одинаково знакомые как медиапроизводителям, так и аудитории, формируют не только особый способ медиавосприятия, но и могут быть описаны как медиакультура. В широком смысле медиакультура относится к таким институтам, которые развиваются благодаря использованию технологий медиа. Медиалогика существенно трансформировала организационные и содержательные принципы этих институтов, и каждый такой институт стал частью медиакультуры.

Таким образом, применение семиотического подхода в отношении СМИ оправдано, если речь идет о выявлении роли прессы в создании знаковой реальности, и о процессе трансляции смыслов посредством электронных СМИ. Занимаясь вопросами взаимодействия языков культур, семиотика не может ограничиваться формальной стороной знака, она обязательно вступает в зону смысла. Такое понимание семиотики позволяет преодолеть известную путаницу между понятиями распространение информации и осуществление коммуникации среди профессионалов в медиасреде. В связи с этим распространение информации ошибочно отождествляется, по сути, с коммуникацией. Наблюдения позволяют сделать вывод, что разные люди по-разному могут интерпретировать сообщение, придавая ему разные смысловые значения. Смысл как конструкт понимающего/непонимающего сознания возникает в коммуникативном акте. Закрепляясь знаком, смысл может превратиться в значение, стать социальным достоянием, отложиться в памяти. Подход к СМИ как институту, который транслирует смыслы, а не просто распространяет информацию, является более общим и позволяет рассмотреть медиакультуру как часть общей культуры и в разрезе уже отмеченных культурологами общекультурных тенденций: прагматическая направленность, примат экономики и производства, технизм, убыстрение прогресса и т.д. Такой подход позволяет уйти от ненужных дискуссий и оценочных характеристик при изучении института СМИ.

#### Библиографический список

1. Почепцов, Г.Г. Семиотика. - М.: СмарТБук, 2009.
2. Солонин Ю.Н. Культурология / Ю.Н. Солонин, М.С. Каган. - М.: Высшее образование, 2007.
3. Калмыков, А.А. Интернет-журналистика / А.А.Калмыков, Л.А.Коханова. - М.: 2005.
4. Бодрийяр, Ж. Реквием по медиа. К критике политической экономии знака. - М.: Библион-Русская книга, 2003.
5. Терин, В.П. Массовая коммуникация. Исследования опыта Запада. - М.: Изд-во Московского Ин-та социологии РАН, 1999.
6. Fiske, J. Television culture. - London, 2003.
7. Никитина, Е.С. Семиотика: учеб. пособие / Е.С. Никитина. - М.: Академический проект; Трикста, 2006.
8. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1979.

Статья поступила в редакцию 15.06.10

УДК 9:008

**П.Б. Уваров**, канд. ист. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: pbuvar@mail.ru

## **"КОГДА ИСТИНА ОБНАРУЖЕНА, ОНА НАЛАГАЕТ ОГРАНИЧЕНИЯ НА МЫСЛИ ЛЮДЕЙ" (К ВОПРОСУ КОРПОРАТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ)**

В работе осуществляется анализ корпоративных интересов интеллигенции, связанных с сохранением условий ее функциональной востребованности, автономности и мобильности.

**Ключевые слова:** интеллигенция, определенность/неопределенность, коммуникация, репрезентация, информатизация.

В настоящее время можно констатировать складывание достаточно сложной историографической ситуации относительно изучения темы корпоративных интересов и мотиваций интеллигентской активности. Как правило, обращаясь к этим вопросам, мы сталкиваемся либо с отсутствием сколько-нибудь развернутых научных суждений на эту тему, либо с фактическим отрицанием наличия у интеллигенции автономных, отдельных от иных

социальных групп, слоев, интересов. Например, один из наиболее концептуальных интеллигентоведов современной России А.В. Квакин считает достаточным упомянуть "интересы России и ее общества" [1, с. 33] в качестве ведущих приоритетов отечественной интеллигенции. Такой взгляд на проблему вызывает определенные вопросы, особенно, с точки зрения объективных, устойчивых социально-функциональных практик интеллигенции,



которые ее институционализируют в качестве определенного социального "тела". Уже сам процесс легитимации этих практик, их совершенствование, вне зависимости от уровня осознанности и формализации, безусловно, привлекателен для интеллигенции. Например, когда В.И. Ленин утверждал, что интеллигенция "потому и называется интеллигенцией, что всего сознательнее, всего решительнее и всего точнее выражает развитие классовых интересов и политических группировок во всем обществе" [2, с. 30-31], то это не означает отсутствие собственных, отдельных интересов у интеллигенции, а лишь указывает на одну из сфер их реализации. На наш взгляд, сложившаяся историографическая ситуация по вопросу корпоративных интересов интеллигенции связана со следующими обстоятельствами:

1. Сложность строгого самоописания как такового, хорошо известная в историографии применительно к мемуаристике. Сложности подобного рода имел в виду С.Л. Франк, касаясь вопросов методологии общественных наук: "Обществоведение отличается той методологической особенностью, что в нем субъект знания в известном отношении совпадает с его объектом. Исследователь муравейника не есть сам участник муравейника, бактериолог принадлежит к другой группе явлений, чем изучаемый им мир микроорганизмов, обществовед же есть сам - сознательно или бессознательно - гражданин, т.е. участник изучаемого им общества" [3, с. 36]. С этой точки зрения, чем более субъект знания конгруэнтен объекту, сроднен ему, тем сложнее занять позицию внешнего объективного наблюдения.

2. Именно природа интересов интеллигенции такова, что при отсутствии внешней точки отсчета, велик соблазн объективации и универсализации собственных социальных стремлений, за счет снижения уровня их противопоставленности остальной части общества и, в этом случае, придания им статуса максимального благоприятствования.

3. Проблема интересов интеллигенции синтагматична общему состоянию разработки вопроса. "Ускользящая" социокультурная идентификация, непроясненность генетических оснований и объективной функциональности создает благоприятные условия для камуфляжа реальных социальных притязаний и, одновременно, общим понятийным контекстом сдерживает исследовательский прорыв на этом отдельном направлении.

В рамках предлагаемого нами историко-теоретического подхода [4] интеллигенция рассматривается в качестве социальной группы, функцией которой является производство, хранение, тиражирование и реализация информации, что ставит ее в диспозицию информационного посредника в рамках современного общества. Более того, перефразируя предложенное определение интеллигенции за счет замены термина "информация" понятием, объясняющим саму информационную потребность, мы получаем функционально более адекватную дефиницию. В условиях современного (новоевропейского) общества интеллигент - это тот, кто производит, хранит, тиражирует и реализует "определенность" требуемого формата. Действительно, деятельность интеллигенции в таких объективных институционализованных формах общественной коммуникации, как наука, СМИ, искусство и образование может быть рассмотрена в качестве "торговли определенностью", но с заложенным механизмом одновременного "производства неопределенности". "Производство неопределенности" уже заложено в самой противоречивой природе явления и понятия "информация". Весьма односторонне понятие "информация" связывается исключительно с "уменьшаемой неопределенностью", что игнорирует способность новой информации генерировать новую неопределенность, часто заставляя пересматривать структуру известного (определенного) вплоть до ее разрушения, без всякой гарантии окончательности и вновь полученных результатов. Кроме того, можно выделить и другие причины сохранения в рамках современного информационного/инновационного общества некоего постоянного "коэффициента неопределенности":

1) отсутствие незыблемой точки отсчета, смыслового центра, способного масштабировать реальность в любом требуемом формате, с предельной степенью определенности;

2) вне зависимости от интенсивности познавательности усилий, общество, лишенное абсолютной системы координат, способно множить лишь относительные, ситуативно ограниченные сведения об окружающем, пригодные для использования в прикладных целях или условных метафорических (научных) построениях, но не способные служить созданию полноценного (т.е. осмысленного) режима определенности. С точки зрения когнитивной психологии, познавательная активность подобного рода обречена на производство не столько знаний о мире, сколько их симулякров-репрезентаций. "Репрезентации, - пишет известный французский психолог Ж.Ф. Ришар, - с точки зрения их природы необходимо отделить от знаний и верований. Репрезентации - это конструкции, зависящие от обстоятельств. Они построены в конкретном индивидуальном контексте для специфических целей: для осведомленности в данной ситуации, для того, чтобы быть готовым к требованиям текущей задачи <...> Таким образом, по своей природе они очень специфичные, детализированные и непрочные. Репрезентация тут же модифицируется, если изменилась вся ситуация или элемент ситуации, на который ранее не обращали внимание, вдруг стал заметным. Репрезентации имеют переходный характер: когда задача закончена, они заменяются другими репрезентациями, связанным уже с другими задачами" [5, с. 5]. Иными словами, репрезентации - это ситуативные знания, нередко полезные, но непригодные по своей природе служить основой определенным мировоззренческим конструкциям, тем более к смысловой ориентации человека и общества. Давление репрезентативного знания на людей приводит к тому, что Дж. Траут называет "информационным хаосом": "Переизбыток информации чреват серьезными проблемами. Становится очевидным, что многомиллиардные вложения в компьютеры не позволили усовершенствовать процесс корпоративного "мышления". Как раз наоборот. Я начинаю подозревать, что чем больше информации выдают компьютеры, тем большая сумятица возникает в головах у людей" [6, с. 15-16]. Автор влиятельной концепции "позиционирования" прямо указывает на рост неопределенности в связи с т.н. "информационным взрывом": "В знаменитом трактате "Математическая природа коммуникаций" (1949) его авторы определили информацию как "то, что уменьшает неопределенность". А значит, великий "информационный век" является ни чем иным, как всплеском не-информации. Мы имеем дело не с "информационным взрывом", а оказались погребенными под лавиной данных" [6, с. 20];

3) не только наука, формируемая ситуативными ментальными конструкциями, оказывается генератором неопределенности, но и сама повседневная социальная активность человека, основанная на ситуативном типе поведения. Личность, смыслом жизни которой является стремление к автономизации и самовыражению, является фактором неопределенности для окружающих ввиду того, что само основание ее поведенческой динамики принципиально отрицает абсолютную, интегрирующую, надличностную "систему координат".

Кроме того, исторический парадокс заключается в том, что состояние определенности бытия входит в противоречие с корпоративными интересами инфо-посредников/интеллигенции, которые, как у любого посредника, заключаются в стремлении как можно дольше сохранять системные условия, когда его медиативные функции социально востребованы и непротестивно реализуются:

*А. Условие функциональной востребованности.* Востребованность интеллигенции коренным образом зависит от сохранения состояния тотальной неопределенности существования, которое является для инфо-посредников социо- и функциогенным. Кроме того, от режима неопределенности всецело зависит аксиологический статус интеллигента в обществе, его самоидентификация и личные предпочтения. Современное общество, в силу привычки, не в полной мере осознает, насколько новоевропейский человек, зажатый в тиски ощущения абсолютной неопределенности внешнего мира и внутренней ограниченности собственной компетенции, оказывается зависим от информационного медиатора. При этом, очевидно, что наличие абсолютной истины как

определенности, резко уменьшает потребность в информации, а значит, и в самих информационных посредниках. Еще Ф. Бэкон заметил, что "когда истина обнаружена, она налагает ограничения на мысли людей" [7, с. 354]. И, наоборот, отсутствие абсолютной истины для инфо-посредника операционно перспективно, так как обеспечивает бесконечное воспроизводство социальной потребности в его услугах в совокупности с бесконечным количеством вариантов ее удовлетворения. Такая ситуация полностью соответствует догадке Ч. Беккариа о том, что "заблуждение обладает свойством делиться до бесконечности" [8, с. 235]. В этом же смысле, уже М. Монтень, в эпоху Большого Барокко утверждал, что "противоположность истине обладает сотней тысяч обличий и не имеет пределов" [9, с. 137]. Поэтому не случайно, что неопределенность в качестве главного операционного ресурса рассматривалась инфо-посредниками как безусловная ценность. Еще Л. Шестов в начале прошлого века писал следующее: "Истины нет - остается предположить, что истина в переменчивых человеческих вкусах" [10, с. 100]. В своей работе "Апофеоз беспочвенности" он прямо обожествляет неопределенность [с древнегреческого *apothoeis* - "обоготворение, обожествление" - П.У.], заявляя, что "человек волен так же часто менять свое "мировоззрение", как ботинки или перчатки" [10, с. 51]. При этом Л. Шестов являлся принципиальным сторонником сознательного "производства неопределенности" для поддержания "коэффициента неопределенности" в обществе: "Во всем, на каждом шагу, при случае и без всякого случая, основательно и неосновательно следует осмевать наиболее принятые суждения и высказывать парадоксы. А там - видно будет. <...> Все суждения имеют право на существование, и если уже говорить о привилегиях, то нужно отдать предпочтение тем, которые теперь наиболее всего находятся в загоне..." [10, с. 54, 172] При всей нарочитой эксцентричности одного из предшественников и провозвестников постмодернизма, новоевропейское знание было обречено идти этим путем не столько целенаправленно и осознанно, сколько в соответствии с "законом производства неопределенности", по которому производство репрезентаций вне абсолютной системы координат контрарктивно; тем более знание гуманитарное. Более того, Л. Шестов "опоздал" со своим призывом лет на шестьсот, так как уже в эпоху Возрождения представители протоинтеллигенции не только осознавали перспективность неопределенности секулярного бытия, но и прекрасно умели этим пользоваться. М.Л. Андреев справедливо заметил: "Гуманисты одинаково непринужденно выказывали себя республиканцами и монархистами, защищали политическую свободу и осуждали ее, становились на сторону республиканской Флоренции и абсолютистского Милана. Они, вернувшие на пьедестал идеал римской гражданской добродетели, даже не думали подражать своими любимым античным героям в их верности идее, родине, долгу" [11, с. 339]. Обескураживающей беспринципностью представителей возрожденческой протоинтеллигенции в той или иной степени возмущались практически все исследователи данной эпохи, недооценивая как раз своеобразную принципиальность такой позиции для формирующейся корпорации информационных посредников. М.Л. Андреев, в целом разделяя хрестоматийно-апологетическое отношение к эпохе Возрождения, позволил себе весьма тонкое замечание по поводу природы протеистичности гуманистов: "Любимым жанром гуманистической литературы был не трактат, где автор выражает свое мнение напрямую, а диалог, где автор передает (или делает вид, что передает) мнения других лиц. И если, скажем, в диалогах Платона позиция автора всегда и однозначно совпадает с позицией одного из собеседников (Сократа), то во многих гуманистических диалогах ее бывает трудно или вообще невозможно вычленишь: создается впечатление, что автор и не стремится ее заявить, а дорожит именно множественностью позиций" [11, с. 341]. В разной степени множественностью позиций "дорожили" Ф. Петрарка, Н. Макиавелли, Л. Валла, К. Салютати, П. Аретино и многие другие. (Кстати, в биографии К. Салютати мы находим эталонный пример "мно-

жественности позиций" до степени противоположности - речь "О превосходстве наследственного королевского правления над выборным" и речь "О превосходстве выборного королевского правления над наследственным") [12]. Правда, нам кажется, что разгадка данного феномена ближе к более жесткому, нежели у Л.М. Андреева, интерпретационному варианту: деятели Возрождения совершенно откровенно упиваются овладением всеми "точками зрения" как высшей целью деятельности инфо-посредника. Эта цель не изменилась со времен простодушного ремесленника П. Аретино - сохранение неопределенности мира как главного профессионального ресурса. В соответствии с этим главная задача для интеллектуала/интеллигента не искать истину, а компетентно контролировать вечный процесс ее поисков;

Б. Условие функциональной автономности. Стремление к сохранению неопределенности существования как главного для себя социо- и функционного состояния заставляет интеллигенцию активно противостоять редактуре инфо-пространства со стороны определенностных по своему характеру традиционных социальных структур и, в первую очередь, со стороны религии. При этом даже инновационные (т.е. посттрадиционные) социальные структуры встречают мощный отпор со стороны интеллигенции при самых слабых попытках внешней цензуры информационного пространства. Интеллигенция стремится к монополизации инфо-коммуникаций в рамках современного общества точно так же, как отдельный человек современного общества стремится к максимальному личному могуществу - средству, обеспечивающему автономизацию человеческой личности в качестве генерального смысла ее существования. Главный информационный удар естественно, был нанесен по религии, точнее, по ее позициям смысло- и структурообразующего начала в традиционных обществах, главного гаранта господства определенности в пространстве реальности. Еще М.А. Бакунин обратил внимание на эту сторону религии, прямо несогласующуюся с социально-мировоззренческой систематикой секулярного новоевропейского общества. В своей работе "Федерализм, социализм и антитеологизм" он утверждал: "Если Бог - все, то реальный мир и человек ничто. <...> Не в обиду будь сказано всем полу-философам, всем так называемым религиозным мыслителям: существование Бога обязательно предполагает отречение от человеческого разума и человеческой справедливости; оно является отрицанием человеческой свободы и неизбежно приводит не только к теоретическому, но и к практическому рабству. И если мы не хотим рабства, мы не можем и не должны делать ни малейшей уступки теологии, ибо в этом мистическом и строго последовательном алфавите всякий, начав с А, неизбежно дойдет до Я [курсив наш - П.У.] и всякий, кто хочет поклоняться Богу, должен отказаться от свободы и достоинства человека. Бог существует, значит, человек - раб. Человек разумен, справедлив, свободен; значит, Бога нет. Мы призываем всех выйти из этого круга..." [13, с. 43, 44]. Впрочем, нам не интересна история воинствующего атеизма и антиклерикализма. М.А. Бакунин интересен для рассматриваемой нами темы не столько констатацией несовместимости традиционной религиозности и современного общества, сколько четким осознанием корпоративных интересов интеллигенции в этом вопросе. И эти интересы заведомо превалируют над так называемыми "интересами народа": "Нам чрезвычайно важно освободить массы от религиозных суеверий, и не только из-за любви к ним, но также и из-за любви к самим себе, ради спасения нашей свободы и безопасности [курсив наш - П.У.] Но эта цель может быть достигнута лишь двумя средствами: рациональной наукой и пропагандой социализма" [13, с. 46]. Интересно, что новоевропейский идеологический проект "рациональной науки" именно привлекателен для М.А. Бакунина как интеллигента своим неопределенностным потенциалом: "Гипотезы рациональной науки, исходящие не из трансцендентной системы, а из синтеза, являющегося не чем иным, как резюме или общим выражением множества доказанных на опыте фактов, никогда не могут иметь такого императивного обязательного харак-

тера, поскольку они всегда выдвигаются таким образом, что их можно отбросить сейчас же, как только они окажутся опровергнутыми новыми опытами" [13, с. 47]. Недовольство инфо-посредника звучит и в словах З. Фрейда, обращенных к религии, которую он считал единственным "серьезным врагом" [14, с. 401] науки: "Каковы бы ни были ценность и значение религии, она не имеет права каким бы то ни было образом ограничивать мышление, а также права исключать себя из сферы приложения мышления" [14, с. 407]. Провозглашение интеллектуальной юрисдикции "новоевропейской науки" над религией, превращение религии в "еще один" информационный сегмент является вполне логичным стремлением для коммуникатора-интеллекта. Особенно ярко агрессивное неприятие традиционных религии и церкви проявилось в рамках масонства, единственного автономного движения интеллигенции, известного истории. Французский историк П. Шевалье в своей работе о масонах пишет следующее: "Свобода мысли для большинства масонов конца XIX и первой половины XX в. означала освобождение от любой религиозной веры, а наиболее решительное меньшинство масонов никогда не скрывало желания просто разрушить традиционные религии" [15, с. 67]. Хорошим подтверждением тезиса П. Шевалье служат слова одного из лидеров французского масонства начала XX в. Лафера: "Мы не просто антиклерикальны, мы противники всех догм и всех религий... Действительная цель, которую мы преследуем, крушение всех догм и всех церквей" [15, с. 68]. Естественно, что наличие абсолютных, неизменных, определенностных истин (догм) объективно препятствует самозаконности инфо-пространства, затрудняя интеллигенции получение "неопределенностной ренты". Хотя это не входит в нашу исследовательскую задачу, тем не менее стоит отметить, что эталонное вытеснение религии и церкви с позиций смысло- и структурообразующего центра социума в "культурную резервацию" произошло как раз во Франции XVIII-XIX вв., начиная от вольтеровского "раздавить гадину" и политики Дехристианизации до речи Л. Гамбетты от 4 мая 1877 г. "Клерикализм - вот враг!" и дела А. Дрейфуса. И вновь в высказываниях Л. Гамбетты в первую очередь, улавливается тревога и раздраженность информационного посредника: "Когда мы говорим о клерикальной партии, мы не касаемся ни религии, ни искренних католиков, ни национального духовенства. Мы хотим лишь вернуть духовенство в церковь" [курсив наш - П.У.], не позволить, чтобы кафедру превращали в политическую трибуну, заставить уважать свободу избирателя, обеспечить свободную игру политических мнений, у которых нет ничего общего с клерикальными вопросами, строгое соблюдение законов, принятых для защиты наших свобод и духовной независимости" [16, с. 154]. Известный политик второй половины XIX в., вне зависимости от осознанности своих намерений, фактически формулирует принципиальные требования интеллигенции в отношении церкви: 1. "Уйти" из общества в качестве самостоятельной социально-политической силы; 2. Не воздействовать на режим производства неопределенности как свободной игры мнений (безусловно, не только политических); 3. Перестать "индуцировать" человека абсолютными по своему характеру принципами. Именно это означает "уважать свободу" и "духовную независимость" - идеологическое клише, маскирующее разноуровневую некомпетентность современного человека, живущего в социуме, лишенном абсолютной точки отсчета. В этом случае, призыв к опоре на так называемый "здравый смысл" равносителен стремлению обречь человека на неквалифицированное, некомпетентное отношение к миру, что безусловно, выгодно инфо-посредникам. Доминирование некомпетентного "большинства" в "демократиях" является "господством" максимально инфо-зависимых, несамостоятельных людей, крайне подверженных манипуляциям со стороны интеллигенции. В любом

случае, главным в противостоянии интеллигенции церкви и религии является то, что сформулировал известный французский мыслитель П. Клоссовски по поводу феномена просвещенческого атеизма: "Итак, атеизм, высший акт нормативного разума, должен учредить *царство тотального отсутствия нормы* [курсив наш - П.У.]" [17, с. 237]. "Царство тотального отсутствия нормы" - идеальное состояние для информационного посредника, дающее почти безграничную эластичность диспозиции. В стремлении к этому "царству" инфо-посредник обречен постоянно разрушать вместе с внешними "редакторами" инфо-пространства частично сохранившиеся или возникающие структуры определенности;

В. Условие функциональной мобильности. Функции интеллигенции непротиворечиво реализуемы только в обществе инновационного типа, представляющем собой структуру, обеспечивающую прежде всего интересы информационного обмена в условиях принципиальной неопределенности бытия и относительности любых его характеристик. Важной характеристикой инфо-обмена является его непрерывность в силу того, что жизненная активность реализуется в постоянном стремлении к эффективному овладению информацией, с тенденцией ее присвоения. При этом принципиально важным является то, что приватизация социально значимой информации предшествует и создает условия для успешного овладения собственностью и властью. В этом смысле наше утверждение совпадает с мнением таких известных исследователей информационного общества как Ф. Мэклар [18, с. 159] и Дж. Физер [19, с. 142], а также отечественного ученого-экономиста В.Л. Иноземцева, который в своей работе, посвященной проблеме постэкономического общества отметил, что "авторское право начало формироваться в Европе с середины XV века, в то время, когда еще не были законодательно закреплены многие права третьего сословия" [20, с. 58]. В рамках интересующей нас темы важно отметить, что логика функционирования обществ новоевропейского типа вела их по пути так называемой "информатизации". Мы употребляем этот термин не в привычном значении, связывающим его с процессами компьютеризации, а в историко-философском смысле, означающем насыщение всех сфер жизни общества коммуникацией инновационного типа и последующими за этим социальными трансформациями. (Например, информатизация социально-политической коммуникации в любом обществе обязательно приведет к возникновению и складыванию так называемых "демократических институтов".) Интеллигенция в качестве главного агента информатизации общества жизненно заинтересована в собственной максимальной функциональной мобильности. Только в этом случае она, как инфо-посредник, будет адекватна массовым процессам информатизации новоевропейского общества. Информационная "сверхпроводимость" может быть достигнута в предельно однородной в социально-политическом, культурно-бытовом, ментальном и даже языковом смысле, среде. В связи с этим интеллигенция оказывается последовательным сторонником глобальной, гомогенной, унифицированной цивилизации, "скроенной" по новоевропейским "лекалам", что предполагает насаждение таких "общечеловеческих ценностей", как например, парламентская демократия, ситуативная мораль и английский язык. При этом ошибочным было бы считать, что глобализация несет с собой некую новую определенность. Определенность возникает не благодаря произвольной стандартизации, а лишь при наличии абсолютного смыслового центра и выстроенной на его основе абсолютной системе координат. В ином случае мы получаем только лишь еще более активную и навязчивую, законченную в своем совершенстве и неуязвимости, машину по расширенному воспроизводству неопределенности.

#### Библиографический список

1. Квакин, А.В. Российские интеллигенты 1917-1918 годов как актанты в точке бифуркации // Интеллигенция России в истории XX века: неоконченные споры. К 90-летию сборника "Вехи". - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1999.

2. Ленин, В.И. Задачи революционной молодежи // Полное собрание сочинений. - М., 1979. - Т. 7.
3. Франк, С.Л. Очерки методологии общественных наук. - М: Б/и., 1922.
4. Уваров, П.Б. Дети хаоса: исторический феномен интеллигенции. - М.: АИРО-XX, 2005.
5. Ришар, Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. - М.: Институт Психологии РАН, 1998.
6. Траут, Дж. Новое позиционирование. - СПб.: Издательство "Питер", 2000.
7. Бэкон, Ф. Новый Органон // Собр. соч.: в 2 т. - М.: Мысль, 1978. - Т.2.
8. Беккариа, Ч. О преступлениях и наказаниях. - М.: Стелс, 1995.
9. Монтень, М. Опыты. Избранные произведения: в 3-х т. - М.: Голос, 1992. - Т.1.
10. Шестов, Л. Апофеоз беспочвенности. Опыт адогматического мышления. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1991.
11. Андреев, М.Л. Культура Возрождения // История мировой культуры. Наследие Запада: Античность. Средневековье. Возрождение. - М.: Изд-во РГГУ, 1998.
12. Мингалеева Н.Х. Образ идеального правителя и оценка форм правления в творчестве Колуччо Салютати // Культура Возрождения и власть. - М.: Наука, 1999.
13. Бакунин, М.А. Философия. Социология. Политика. - М.: Изд-во "Правда", 1989.
14. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции. - М.: Наука, 1991.
15. Назаров, М.В. Миссия русской эмиграции. - Ставрополь: Кавказский край, 1992. - Т.1.
16. Французский либерализм в прошлом и настоящем. - М.: Тр. ист. фак. МГУ; Исторические исследования, 2001. - Вып. 20. - Серия 2.
17. Маркиз де Сад и XX век. - М.: РИК "Культура", 1992.
18. Machlup, F. Knowledge: The Creation, Distribution, and Economic Significance. Princeton, 1984.
19. Feather, J. The Information Society. A Study of Continuity and Change. - L., 1998.
20. Иноземцев, В.Л. Расколота цивилизация. - М.: Academia - Наука, 1999.

*Статья поступила в редакцию 10.09.10*

## Раздел 4

# 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)

МАРИЯ ГЕННАДЬЕВНА СУХОВА - доктор географических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 631.4

*И.А. Егорова, м.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: egorka\_iren@mail.ru; Ю.В. Кислицина, асп. ИВЭП СО РАН г. Барнаул, E-mail: jylia2@mail.ru*

### МИКРОЭЛЕМЕНТЫ (Yb, Y, V Ti, Zr, Nb) В РАСТЕНИЯХ СЕВЕРО-ЗАПАДНОГО АЛТАЯ

Содержание микроэлементов (Yb, Y, V Ti, Zr, Nb) в растениях Северо-Западного Алтая характеризуется широким диапазоном колебаний. Их распределение в растениях разных жизненных форм имеют свою специфику: концентрация микроэлементов в травах больше чем в кустарниках и кустарничках.

*Ключевые слова:* Северо-Западный Алтай, растения, микроэлементы, миграция, аккумуляция.

В условиях неблагоприятной экологической обстановки, сложившейся во многих регионах России, одним из наиболее актуальных вопросов является установление фоновых концентраций химических элементов и их соединений в объектах окружающей среды. Биогеохимические исследования необходимы по нескольким причинам: для проведения фоновых мониторингов с целью выявления содержания микроэлементов в растениях природных экосистем и эколого-биогеохимической оценки территории в целом.

Известно, что микроэлементы могут быть активаторами или ингибиторами процессов роста, развития растений и регуляции их продуктивности. Они выступают как компоненты ферментативных систем или их коферментов. Биологическая избиратель-

ность позволяет растениям контролировать химический состав в определенных условиях [1; 2]. Биохимическое значение редких для жизни растений элементов мало изучено. В связи с этим целью исследования было выявление уровня содержания микроэлементов (Yb, Y, V Ti, Zr, Nb) и факторов его определяющих в дикорастущих растениях Северо-Западного Алтая.

Были исследованы доминантные дикорастущие растения высокогорных фитоценозов Северо-Западного Алтая. Определено содержание микроэлементов в надземной массе растений. Образцы растений отбирали в период массовой вегетации, когда растения образуют максимальную биомассу, в которой сосредоточены различные химические вещества, поглощенные и накопленные в процессе жизнедеятельности. Образцы надземной мас-

Содержание микроэлементов в общей совокупности дикорастущих растений Северо-Западного Алтая, мг/кг воздушно-сухого вещества

Таблица 1

	Y	Yb	V	Ti	Zr	Nb
Количество проб	54	54	54	54	54	54
Минимальная концентрация	0,02	0,01	0,29	1,80	0,32	0,28
Максимальная концентрация	1,00	0,92	8,50	85,8	9,30	1,94
Средняя арифметическая	0,25	0,06	1,12	25,40	1,84	0,95
Ошибка средней арифметической	0,03	0,02	0,17	3,10	0,21	0,09
Коэффициент вариации, %	104,00	200,00	113,39	86,34	83,15	53,68
По литературным данным						
А. Кабата-Пендиас, 1989	0,01-3,5	0,06	1,0	0,15-80	0,005-2,6	1
В.В. Добровольский, 2003	0,8	—	1,5	32,5	7,5	—

сы высушивали в тени до воздушно-сухого состояния, измельчали и озоляли в муфельной печи при температуре 450°C. Микроэлементы определяли количественным плазменно-спектральным методом в Институте почвоведения и агрохимии СО РАН.

Содержание химических элементов в дикорастущих растениях исследуемого региона по результатам наших исследований колеблется в широких пределах (табл. 1).

*Иттрий и иттербий* являются редкоземельными элементами. Они относятся к группе слабого и очень слабого биологического захвата. Несмотря на успехи аналитической химии имеются единичные данные о природных особенностях распространения в наземных экосистемах редкоземельных элементов [2; 3]. Среднее содержание иттрия и иттербия в растениях региона исследования составляет  $0,25 \pm 0,03$ ,  $0,06 \pm 0,02$  мг/кг сухого вещества, соответственно.

*Ванадий и титан* относят к группе главных d-элементов. Биологическое значение ванадия изучено слабо, но известна его высокая биохимическая активность. Многими исследователями он относится к жизненно необходимым элементам. Элемент участвует в процессе обмена веществ высших растений и животных, в фиксации азота, окислительно-восстановительном катализе, метаболизме железа. Основным его поглотителем считают листья, в меньшей мере - корни растений. Интересно, что титан накапливается в растениях, произрастающих на обедненных этим металлом почвах [2; 4]. Среднее содержание ванадия и титана в растениях Северо-Западного Алтая составляет соответственно  $1,12 \pm 0,17$  и  $25,40 \pm 3,10$  мг/кг воздушно-сухого вещества.

*Цирконий и ниобий* относятся к группе редких d-элементов. Главным отличительным свойством рассматриваемой группы элементов наряду с их новизной в промышленном использовании является их малая распространенность в природе. Доступность циркония для растений считается весьма ограниченной. Он имеет один из самых низких коэффициентов биологического поглощения. Характерна малая его подвижность и в самих растениях. Только водные растения поглощают растворимые формы циркония. Ниобий биологически мало изучен [2; 5]. В растениях Северо-Западного Алтая среднее содержание циркония и ниобия  $1,84 \pm 0,21$ ,  $0,95 \pm 0,09$ , соответственно.

Среднее содержание микроэлементов в растениях Северо-Западного Алтая по сравнению с средними концентрациями в высших растениях мира [2] и кларками растительности континентов по В.В. Добровольскому [6] находятся в пределах фона.

Распределение микроэлементов в растениях разных жизненных форм имеет свою специфику (табл. 2.). Травы накапливают

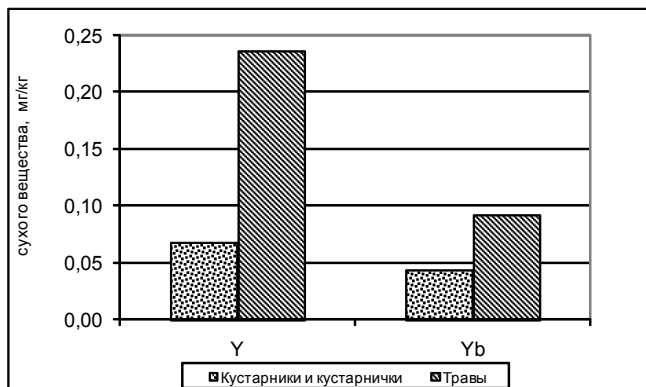


Рис. Содержание иттрия и иттербия в растениях Северо-Западного Алтая

больше элементов, чем кустарники и кустарнички. Из выше перечисленных микроэлементов растения содержат больше титана и циркония. Наибольшие концентрации титана обнаружены у *Empetrum nigrum*, *Salix arctica*, среди трав - *Elytrigia repens*, а наименьшее содержание отмечено у *Dactylis glomerata*, *Bromopsis inermis*. Среди кустарников и кустарничков максимальные значения циркония характерны для *Empetrum nigrum*, из трав можно выделить *Trollius asiaticus*, *Aconitum septentrionale*, *Hedysarum sp.* Среди трав наибольшие концентрации ниобия и циркония установлены у *Trollius asiaticus*. В меньшей степени растения накапливают иттербий и иттрий.

Выявлено, что растения обладают определенной емкостью для аккумуляции редкоземельных элементов (иттербий и иттрий). Она зависит от жизненной формы растений и изменяется в соответствии с содержанием элементов в почвах. Травянистые растения аккумулируют редкоземельные элементы больше, чем кустарники [7]. В растениях Северо-Западного Алтая также отмечено наибольшее количество иттрия и иттербия в травах, чем в кустарниках и кустарничках (рис.).

Мхи Северо-Западного Алтая отличаются высоким содержанием всех исследованных элементов. В настоящее время они широко используются для мониторинга атмосферного загрязнения. Мхи применяют для оценки региональных нагрузок и миграции поллютантов. Минимальная концентрация элементов в них может довольно точно отражать геохимические особенности ареала этих растений [7].

Таблица 2

Содержание микроэлементов в доминантных растениях, мг/кг воздушно-сухого вещества

Вид растения	Y	Yb	V	Ti	Zr	Nb
<i>Betula ratundifolia</i>	0,10	0,03	0,58	20,38	1,14	0,65
<i>Salix arctica</i>	0,04	0,04	0,87	40,00	1,57	0,63
<i>Empetrum nigrum</i>	0,06	0,06	1,31	50,00	1,89	0,51
<i>Dactylis glomerata</i>	0,06	0,02	0,35	3,77	0,80	2,51
<i>Bromopsis inermis</i>	0,12	0,02	0,41	6,40	0,78	2,56
<i>Elytrigia repens</i>	0,63	0,07	1,85	76,40	1,85	0,55
<i>Stipa pennata</i>	0,26	0,025	0,83	32,5	0,76	0,29
<i>Trollius asiaticus</i>	0,31	0,07	1,10	23,50	3,19	3,60
<i>Aegopodium podagraria</i>	0,06	0,06	0,88	14,80	1,90	1,50
<i>Hedysarum sp.</i>	0,19	0,07	0,99	19,15	2,55	2,55
<i>Aconitum septentrionale</i>	0,08	0,08	0,93	14,85	2,57	2,13
<i>Galium boreale</i>	0,05	0,05	0,68	13,80	1,75	1,25
Mox	0,50	0,50	5,53	210,50	5,91	1,64

Таким образом, уникальные высокогорные фитоценозы Северо-Западного Алтая не подвержены интенсивному техногенному воздействию, способному влиять на уровень содержания элементов в растениях и вызывать как внешние признаки их угнетения, так и дисбаланс элементов в них. Содержание микроэлементов в растениях данной территории характеризуется широким диапазоном колебаний, который определяется их особенностями и условиями окружающей среды.

Библиографический список

1. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта / А.И. Перельман, Н.С. Касимов. - М.: Астрель, 2000, 1999.
2. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях: пер. с англ. / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. - М.: Мир, 1989.
3. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов: Справочник: Редкие f-элементы. - М.: Экология, 1997. - Кн. 6.
4. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов: Справочник: Главные d-элементы. - М.: Недра, 1996. - Кн. 4.
5. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов: Справочник: Редкие d-элементы / В.В. Иванов. - М.: Экология, 1997. - Кн. 5.
6. Добровольский, В.В. Основы биогеохимии. - М.: Академия, 2003.
7. Рассеянные элементы в бореальных лесах / В.В. Никонов, Н.В. Лукина, В.С. Безель и др. - М.: Наука, 2004.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 550.4, 57.044

*М.А. Липчанская, н.с. СКГУ, г. Петропавловск, Казахстан, E-mail: m.lipchanskaya@gmail.com*

## ГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОБСТАНОВКА КАК ФАКТОР РИСКА ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАБОЛЕВАЕМОСТИ НАСЕЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКОЙ ОБЛАСТИ)

В статье рассмотрены некоторые геохимические особенности Северного Казахстана и их связь с онкологической заболеваемостью населения. Установлено наличие достоверной связи между заболеваемостью и распространением на территории области геохимических аномалий следующих веществ в поверхностных водах и донных отложениях: натрия, аммиак, хлориды, общая минерализация, pH, органическое вещество, сумма изомеров ДДТ и ГХЦГ, радий, уран.

**Ключевые слова:** экология, геохимическая аномалия, онкологическая заболеваемость, факторы риска.

В последние десятилетия предметом научного интереса многих исследователей является изучение факторов экологического риска, провоцирующих развитие микроэлементозов - состояний, связанных с избытком, недостатком или дисбалансом в организме некоторых макро- и микроэлементов [1]. Почвы и водоемы многих территорий, в число которых входит и Казахстан, не обеспечивают сбалансированного поступления в организм человека всего спектра жизненно необходимых элементов, пороговое содержание которых может стать пусковым механизмом развития различных патологий. Воздействие человека на биосферу, обусловленное интенсивной хозяйственной деятельностью, приводит к возникновению геохимических аномалий, характеризующихся особо интенсивным воздействием на организм.

Цель исследования заключалась в оценке взаимосвязи распространности геохимических аномалий с онкологической заболеваемостью населения Северо-Казахстанской области (СКО). В ходе работы использовали фондовые и опубликованные мате-

риалы, среди которых особенно большой информативностью обладают картографические, полученные в ходе специализированных радиогидролитохимических исследований Казахстанского производственного предприятия "Степгеология" (масштаб 1 : 1 000 000).

Проанализировано 19 карт, отражающих распределение радиоактивных моноэлементов, металлов, пестицидов и других вредных веществ, содержащихся в поверхностных водах и донных осадках стоков малых рек области. Показатели распространности аномалий на территории административных районов СКО были сопоставлены с данными об онкологической заболеваемости населения. О наличии достоверной связи судили по коэффициентам корреляции Р. Пирсона. Корреляционный анализ был выполнен в пакете STATISTICA 6.0. В процессе работы провели оцифровку карт имеющихся в СКО геохимических аномалий, что позволило установить их площади и долю для каждого административного района (рис. 1а-б, 2а-б; табл. 1-2).

Таблица 1

Аномалии поверхностных вод в Северо-Казахстанской области

Вид аномалии	Доля площади аномалии от площади административного района, %			Кратность превышения ПДК
	минимальная	максимальная	средняя	
Железо	0	83,8	53,6	1-5
Сульфаты	0	46,9	19,4	4,3-49
Хлориды	3,7	89,3	44	14-117
Аммиак	0	67,7	32	2-6
Натрий	17,4	99,5	58,9	13-420
Нитраты	0	62,8	13,6	5,3-10
Общая минерализация	34,3	92,6	63,6	29-376
pH	0	71,4	31,1	—
Фтор	49,9	99,8	89,4	14-86 %





Рис. 1. Геохимические аномалии pH (а) и железа (б) в поверхностных водах СКО (северный регион): аномалии выделены штриховкой

Пространственный анализ выявил, что химический состав поверхностных вод имел наиболее значительные отклонения от нормы в Аккайынском и Жамбылском районах, наименьшие - в районах Тимирязевском и Шал Акына. Самые большие площади в СКО занимают аномалии фтора, общей минерализации и натрия, наименьшая - нитратов и сульфатов.

Большинство из встречающихся в аномалиях веществ играют определенную роль в протекании различных физиологических процессов, однако, попадая в организм в избыточных концентрациях или в состоянии дисбаланса с другими веществами, могут вызвать те или иные нарушения. Таким образом, большинство из рассмотренных аномалий могут обуславливать нарушения физиологических функций организма.

Таблица 2

Аномалии донных отложений в Северо-Казахстанской области

Вид аномалии	Доля площади аномалии от площади административного района, %			Максимальная концентрация вещества
	минимальная	максимальная	средняя	
Стронций	0	19,8	4,29	72,3 мг/кг
Хром	0	50	23,3	1500 мг/кг
Альфа-излучение	0,4	50,5	21,7	18025 имп/сек/кг
Органическое вещество	0	61,5	28,75	>3 мг/кг
Сумма изомеров ДДТ	0	23,9	9,13	50 мкг/кг
Сумма изомеров ГХЦГ	0	46,1	17,65	5 мкг/кг
Цирконий	0	46,7	17,9	51 мг/кг
Уран	5,1	74,2	33,2	12,4 мг/кг
Иттрий	0	26,3	5,41	54 мг/кг
Радий	0	19,5	3,88	84 Бк/кг

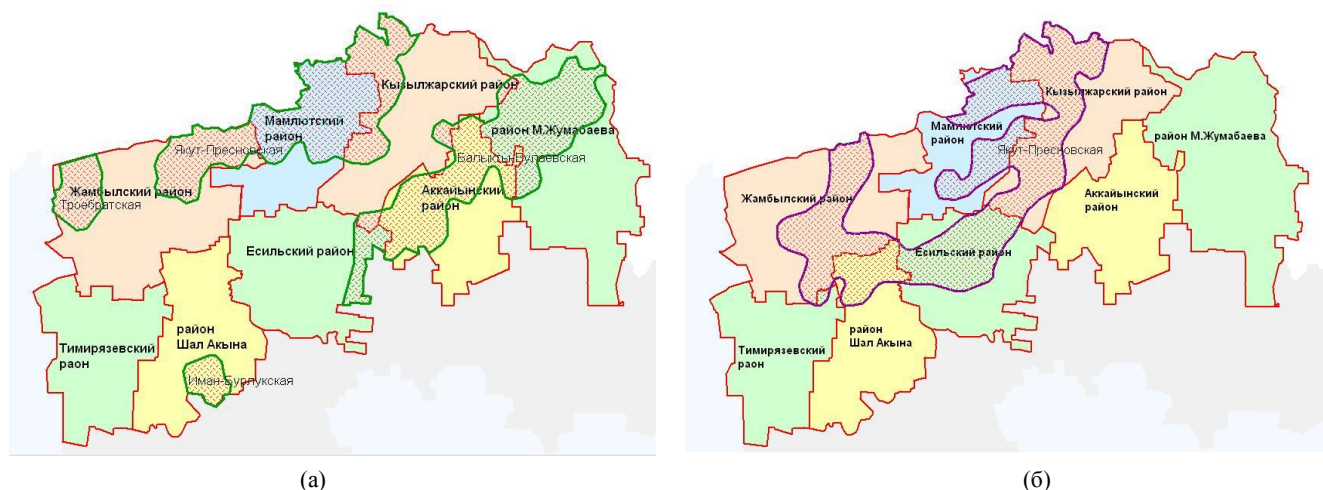


Рис. 2. Геохимические аномалии органического вещества (а) и хрома (б) в донных отложениях СКО (северный регион)



По сравнению с поверхностными водами, химический состав донных отложений водоемов СКО характеризуется меньшими отклонениями от принятых норм. В частности, из десяти видов аномалий только две (урана и альфа-излучения) встречаются на территории всех районов области. Наиболее крупные аномалии урана располагаются на юге области, что, видимо, объясняется сносом его с Кокчетавской возвышенности, в пределах которой есть породы с высоким его содержанием.

Наиболее вероятным источником альфа-излучения в регионе служат специфические геологические образования складчатого дорифейского фундамента (лейкограниты, углеродсодержащие осадочные породы, гнейсы, гидротермально-метасоматические эпипороды), а также локальные скопления ЕРН (аномалии, рудопроявления урановой, иногда уран-ториевой природы). На территории региона указанные образования являются погребёнными (от 10 до 100 м).

Известно, что на состояние здоровья человека оказывают влияние не только отдельные вещества, но и особенности их сочетаний [2; 3]. Для оценки этого воздействия рассчитали площади, на которых пересекаются аномалии двух или трех соединений, и вычислили отношение этих площадей к площадям административных районов.

Особенно часто на территории СКО сочетаются аномалии фтора и общей минерализации поверхностных вод (34-93% от площади района), общей минерализации и натрия (4-85%), фтора и железа в поверхностных водах (0-90%). В донных отложениях на одном участке нескольких аномалий встречается значительно реже, из них наиболее распространенные: органическое вещество и уран (0-31%), а также альфа-излучение и уран (0-24%).

Рассмотрим результаты корреляционного анализа, отражающего взаимосвязь между показателями онкологической заболеваемости и распространенностью геохимических аномалий на территории административных районов СКО (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь между показателями онкозаболеваемости и геохимическими аномалиями

Наименование аномалий	Доля достоверных коэффициентов, %	
	положительных	отрицательных
<b>аномалии поверхностных вод</b>		
Фтор	2,27	13,64
Общая минерализация	22,73	7,58
Железо	9,09	18,94
Нитраты	10,61	17,42
Аммиак	37,12	13,64
Хлориды	23,48	9,09
Сульфаты	18,94	10,61
Распределение реакций (pH)	48,48	9,09
Натрий	39,39	5,30
<b>аномалии донных отложений</b>		
Радий	31,82	16,67
Хром	8,33	40,15
Сумма изомеров ДДГ	30,30	2,27
Органическое вещество	41,67	12,12
Иттрий	16,67	12,12
Альфа-излучение	21,21	14,39
Стронций	9,09	12,12
Цирконий	14,39	20,45
Сумма изомеров ГХЦГ	22,73	12,88
Уран	27,27	11,36

По данным корреляционного анализа все рассмотренные аномалии можно условно разделить на три группы: имеющие преимущественно положительные связи с уровнями онкозабо-

леваемости (1), преимущественно отрицательные (2), их равное соотношение (3). Положительные связи с уровнем онкозаболеваемости обнаружены для следующих аномалий: pH, натрий, аммиак, хлориды и общая минерализация поверхностных вод, а также органическое вещество, сумма изомеров ДДГ и ГХЦГ, а также радий и уран в донных отложениях.

Преимущественно отрицательные связи с онкозаболеваемостью наблюдались у аномалий содержания хрома в донных отложениях, фтора и железа в поверхностных водах. Несколько аномалий, как уже было указано, имели приблизительно равное количество достоверных положительных и отрицательных коэффициентов корреляции с онкозаболеваемостью. К ним относятся содержание нитратов и сульфатов в поверхностных водах, иттрия, альфа-излучения, стронция и циркония в донных отложениях.

Для получения более полной картины взаимосвязи онкологической заболеваемости населения с геохимической обстановкой мы рассчитали коэффициенты корреляции между показателями онкологической заболеваемости и распространенностью на территории СКО участков пересечения геохимических аномалий. Выполненные расчеты позволили нам установить, что одна и та же геохимическая аномалия, в сочетании с другими, дает разные по характеру связи с онкозаболеваемостью (табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязь между показателями онкологической заболеваемости и сочетанными геохимическими аномалиями

Названия пересекающихся аномалий	Доля достоверных коэффициентов корреляции, %	
	положительных	отрицательных
Железо + уран	0,76	32,58
Железо + нитраты	2,27	43,94
Железо + сульфаты	38,64	5,30
Железо + pH	46,97	7,58
Железо + минерализация	8,33	28,79
Фтор + минерализация + железо	4,55	32,58
Фтор + железо + нитраты	2,27	43,94
Фтор + железо + сульфаты	40,15	6,06
Фтор + железо + pH	23,48	6,82
Минерализация + железо + нитраты	2,27	44,70
Минерализация + железо + аммиак	46,21	6,82
Минерализация + железо + сульфаты	40,15	5,30
Минерализация + железо + pH	44,70	9,09

Таким образом, железо в сочетании с сульфатами и с реакцией среды (pH), имеет преимущественно положительные связи с онкозаболеваемостью, а комплекс "железо-нитраты" связан с онкозаболеваемостью преимущественно отрицательно. Сочетание аномалий железа с общей минерализацией связаны с частотой возникновения ЗНО в большей степени отрицательно. При наличии на тех же территориях нитратов отрицательная связь усиливается, а в присутствии аммиака, сульфатов или pH их связь с онкологической заболеваемостью становится преимущественно положительной.

*Выводы:*

1. Северо-Казахстанская область характеризуется наличием комплекса геохимических аномалий, некоторые из которых покрывают до 99,8% территории административных районов.
2. Наиболее распространены в СКО аномалии фтора, общей минерализации и натрия в поверхностных водах.
3. Наиболее высокая онкологическая заболеваемость населения наблюдается в районах, значительную часть которых зани-

мают аномалии pH, натрия, аммиака, хлоридов и общей минерализации поверхностных вод, а также аномалии органического вещества, суммы изомеров ДДТ и ГХЦГ, радия и урана в донных отложениях.

4. Одна и та же геохимическая аномалия в сочетании с аномалиями других веществ имеет разное влияние на онкологическую заболеваемость.

#### Библиографический список

1. Скальный, А.В. Химические элементы в физиологии и экологии человека. - М.: Издательский дом "ОНИКС 21 век": МИР, 2004.
2. Микроэлементозы человека: этиология, классификация, органопатология / А.П. Авцын, А.А. Жаворонков, М.А. Риш, М.С. Строчкова. - М.: Медицина, 1991.
3. Скальный, А.В. Микроэлементозы человека (диагностика и лечение). - М.: Изд-во КМК, 1999.

Статья поступила в редакцию 12.08.10

УДК 631.42

*А.В. Пузанов, д-р биол. наук, проф., зам. дир. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; А.В. Салтыков, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; Т.А. Рождественская, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.ru*

## ПОЧВЕННО-БИОГЕОХИМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОДОСБОРНОГО БАСЕЙНА РЕКИ ТОМИ

Исследованы почвенно-биогеохимические условия формирования гидрохимического стока р. Томи. Выявлено, что в иллювиальных горизонтах почв формируется мощный геохимический барьер, препятствующий миграции элементов за пределы почвенного профиля. Значительное поступление токсикантов в поверхностные воды в больших количествах возможно только в результате естественной химической денудации почвенного покрова и под действием антропогенной нагрузки.

**Ключевые слова:** почвенный покров, свойства почв, токсиканты, геохимические барьеры.

Химический состав поверхностных вод определяется комплексом природных условий и масштабом антропогенных нагрузок на наземные и водные экосистемы. Одним из главных факторов формирования гидрохимического стока является почвенно-биогеохимическая обстановка.

Гидрохимическое значение почв определяется их химическим составом, инфильтрационной и водоудерживающей способностью, зависящей, в свою очередь, от гранулометрического состава, структуры, плотности, влажности, содержания органического вещества, характера растительности, глубины и интенсивности промерзания [1-4]. В результате контакта с подстилающей поверхностью атмосферные осадки обогащаются минеральными и органическими соединениями в зависимости от степени их мобильности и интенсивности химических и биологических процессов в ландшафтах. Часть поступившей в почву влаги фильтруется через почвенную толщу и рыхлые породы, а затем поступает в поверхностные и подземные воды.

Изучение почв имеет большое значение, т.к. их свойства определяют аспекты миграции и аккумуляции экологически важных химических веществ. К основным почвенно-биогеохимическим факторам, определяющим формирование потока токсикантов с водосбора в реки, относятся содержание гумуса в почве, соотношение его компонентов, емкость катионного обмена, реакция среды, гранулометрический состав, наличие и количество карбонатов, положение почв в системе сопряженных ландшафтов.

Цель работы - выявление почвенно-биогеохимических особенностей формирования гидрохимического стока р. Томи, в бассейне которой наличие ореолов рассеяния ртутных и полиметаллических месторождений и мощный антропогенный прессинг (негативное влияние предприятий цветной и черной металлургии, горнорудной, химической и угледобывающей промышленности, коммунально-бытового и сельского хозяйства, лесоперерабатывающей отрасли) обусловили сложную экологическую обстановку. Почвенный покров и верхнечетвертичные отложения являются основными факторами, определяющими химию поверхностных вод бассейна. Именно депонирующая роль педосферы как на загрязненных, так и фоновых территориях определяет бассейновый баланс химических элементов и их соединений.

Основу структуры почвенного покрова бассейна р. Томи образуют горно-тундровые, горно-луговые, горно-лесные, иллювиальные почвы и чернозёмы. Рассматриваемые почвы являются компонентами различных элементарных геохимических ландшафтов (элювиальных, транзитных, аккумулятивных), что определяет интенсивность и направленность миграционных потоков химических элементов и их соединений.

Почвы альпийского пояса представлены горно-тундровыми торфянистыми, горно-тундровыми перегнойными и горно-тундровыми дерновыми подтипами. Большую часть года они находятся в мерзлом состоянии. Это является причиной очень медленных перемещений веществ по почвенному профилю, осадения их в виде плёнок и натёков на крупных элементах почвенного скелета.

К обнажениям горных пород, обширным каменным полям и курумам приурочены примитивные горно-тундровые почвы мощностью 1-2 см, с очень низким содержанием оснований. Заметная биогенная аккумуляция кремнезёма и особенно полуторных окислов придаёт им бурый или ржаво-бурый цвет. Формирование горно-тундровых торфянистых почв происходит обычно на восточных и северных холодных и переувлажнённых склонах с обильной мохово-кустарниковой растительностью. Их мощность около 50 см. Реакция среды - очень кислая. Органическое вещество характеризуется малой гумификацией и низкой минерализованностью. На поверхности его содержание достигает 60-80%, на глубине 30-40 см снижается до 5-7%. В составе гумуса преобладают фульвокислоты.

Под мохово-лишайниково-кустарниковой растительностью на относительно крутых склонах южной и юго-западной экспозиции формируются горно-тундровые перегнойные почвы. Они очень кислые, что обусловлено наличием значительных количеств обменного алюминия и гумусовых кислот. В верхней части профиля чётко прослеживается накопление окислов кремния, железа и алюминия. Гумус этих почв грубый, слабо разложившийся, с преобладанием фульвокислот.

Под альпийскими лугами, располагающимися отдельными полосами и куртинами на более низких отметках, развиваются горно-луговые почвы. В зависимости от рельефа и условий дренированности в их профиле могут обнаруживаться признаки оглеения или оторфовывания верхней части аккумулятивного горизонта. Горно-луговые почвы характеризуются серовато-коричневой окраской и непрочной зернистой структурой, высокой обменной и гидролитической кислотностью. Содержание гумуса колеблется от 11 до 17%.

Лесные почвы формируются по склонам гор в условиях промывного водного режима. Под пихтовыми, осиново-пихто-

выми и берёзово-пихтовыми лесами распространены горные дерново-подзолистые почвы, под более светлыми пихтово-осиновыми, пихтово-берёзовыми, осиновыми и берёзовыми лесами - горные серые лесные почвы.

В связи с почти полным отсутствием физического испарения почвенной влаги и большим количеством осадков характерной особенностью лесных почв является быстрое разрушение подстилки в первый же год несмотря на довольно значительное ежегодное поступление лесного (30-40 ц/га сухих веществ) и травянистого (25-35 ц/га и более) опада. Это находит отражение как в формировании почвенного профиля весьма значительной мощности, так и огромной биологической активности и интенсивности гумусонакопления [5].

Подзолистые почвы в бассейне реки Томи распространены локально по северным склонам горных массивов под пихтовыми растительными ассоциациями на бурых бескарбонатных глинах. Они формируются в условиях промывного водного режима, где под действием почвенного раствора, содержащего органические кислоты, происходит распад и вынос из верхней части почвенной толщи продуктов распада первичных и вторичных минералов, а также частичный вынос неразрушенной иллитовой фракции. Основными признаками подзолистых почв являются малая мощность гумусового, наличие оподзоленного и мощного и самого плотного иллювиального горизонта.

Дерново-подзолистые почвы распространены достаточно широко, формируются в пределах наиболее дренированных участков на бурых бескарбонатных глинах. Профиль этих почв резко дифференцирован по морфологическому строению, химическим, физико-химическим и физическим свойствам на элювиальную и иллювиальную части. Общая его мощность обычно составляет 120-130 см. Хорошо выражены дерновый и гумусово-элювиальный горизонты общей мощностью 8-12 см и содержанием гумуса 2-4 %. Они имеют кислую или слабокислую реакцию среды. В отличие от подзолистых почв, для этого типа характерны более мощный гумусовый и менее выраженный оподзоленный горизонты.

Бурые лесные почвы формируются в верхнем ярусе лесного пояса под кедровыми и кедрово-пихтовыми растительными ассоциациями на суглинисто-щебнистом элювии и элювио-делювии плотных осадочных, метаморфических и магматических породах. Наиболее характерными их признаками являются слабая дифференциация на генетические горизонты, сравнительно равномерная и однотонная бурая или коричневатая-бурая окраска (за исключением гумусового горизонта), метаморфическое оглинение всей толщи профиля и отсутствие или слабо выраженное распределение кремнезёма.

Серые лесные почвы формируются под смешанными осиново-пихтовыми и берёзово-пихтовыми, а также лиственными осиновыми и осиново-берёзовыми лесами. Они характеризуются меньшей степенью текстурной дифференциации профиля, отсутствием или слабо выраженным оподзоленным и менее мощным и плотным иллювиальным горизонтами, более мощным гумусовым горизонтом и аккумуляцией гумуса в нем.

Гумусовый горизонт лесных почв легкосуглинистый (горные серые лесные почвы), среднесуглинистый или тяжелосуглинистый (горные дерново-подзолистые почвы). Мощность его колеблется от 5 до 90 см: максимальная отмечена в горных серых лесных почвах под пихтовыми папоротниково-разнотравными лесами в нижней части западных склонов, а минимальная - в горных дерново-подзолистых почвах под осиново-пихтовыми злаково-разнотравными лесами в нижней части северного склона на бурых бескарбонатных глинах. Подзолистый горизонт имеет лёгкосуглинистый гранулометрический состав. В горных серых лесных почвах он слабо выражен, а может и полностью отсутствовать.

Иллювиальный горизонт отличается среднесуглинистым или тяжелосуглинистым гранулометрическим составом, богат гумусовыми, железистыми и глинистыми плёнками и затёками. Его мощность может достигать очень больших размеров, например, в горных дерново-подзолистых почвах под осиново-пихтовыми разнотравно-папоротниковыми лесами в средней части северо-северо-восточных склонов на бурых бескарбонатных глинах - до 2 м.

Горные лесные почвы отличаются высоким содержанием гумуса в верхней части профиля (до 16%). Наибольшее его количество отмечается в серых лесных почвах под берёзово-пихтовыми разнотравно-папоротниковыми (до 16%), под разнотравно-осочковыми (до 12%) и под злаково-разнотравно-папоротниковыми (до 11%), а также в дерново-подзолистых почвах под пихтовыми разнотравно-злаковыми (до 13%) и папоротниково-разнотравными (до 10%) лесами. Наименьшее содержание гумуса - в серых лесных почвах под берёзово-пихтовыми разнотравно-злаковыми (до 2%) и под дерново-подзолистыми почвами под пихтовыми злаково-разнотравными (до 3%) лесами.

Наиболее низкие значения pH наблюдаются в иллювиальном горизонте серых лесных почв под осиново-берёзово-пихтовыми разнотравно-папоротниково-злаковыми лесами в средней части восточных склонов на гранитовом элювии (4,7) и под пихтовыми разнотравно-злаковыми лесами в средней части южных склонов на гранитовом элювии (4,8). Высокие значения pH характерны для серых лесных почв под пихтовыми папоротниково-разнотравными лесами в нижней части западных склонов на бурых глинах с включением сланцевого делювия (7,8).

Лесные почвы по содержанию гранулометрических фракций изменяются от легкосуглинистых до легкоглинистых. В целом содержание физической глины изменяется в широких пределах - от 15% (гумусовый горизонт дерново-подзолистых почв под осиново-пихтовыми злаково-разнотравными лесами в нижней части северного склона на бурых глинах) до 65% (иллювиальный горизонт дерново-подзолистых почв под пихтовыми разнотравным лесом у основания склона на бурых глинах с включением окисленного сланцевого делювия). Распределение иллитовых частиц в почвенном профиле имеет выраженный элювиально-иллювиальный характер. Их содержание в гумусовом горизонте дерново-подзолистых почв колеблется от 6 до 25%, серых лесных почв - от 6 до 24%. Иллювиальный горизонт более насыщен илом: дерново-подзолистых почв - от 16 до 39%, серых лесных почв - от 11 до 27%.

Емкость поглощения в горных лесных почвах варьирует от 15 до 65 мг-экв/100 г почвы. Заметное снижение катионного обмена отмечается в элювиальном горизонте дерново-подзолистых почв под берёзово-пихтовыми разнотравно-осочковыми лесами в верхней части юго-юго-западных склонов на бурой глине (до 11 мг-экв/100 г почвы).

У подножий горных массивов под разнотравно-злаковой луговой растительностью происходит формирование чернозёмов выщелоченных и оподзоленных. Они характеризуются сравнительно мощным гумусовым горизонтом (до 40-60 см) со средним содержанием гумуса около 7%. Емкость поглощения чернозёмов высокая, реакция среды почвенного раствора в верхних горизонтах нейтральная или близкая к нейтральной, а в нижних - щелочная.

Лугово-чернозёмные и луговые почвы занимают подчинённые позиции рельефа. Признаки гидроморфизма в этих почвах выражены в виде охристых и сизых пятен, а также в повышенной потёчности гумуса. Реакция почвенной среды в верхней части профиля нейтральная, в нижней - слабощелочная.

Из аллювиальных почв в бассейне Томи встречаются аллювиальные слоистые, аллювиальные дерновые и аллювиальные луговые. Непосредственно к рекам примыкают слоистые аллювиальные почвы, имеющие отчётливо выраженную слоистость, где мощность каждого слоя обычно не превышает 10 см. Содержание гумуса в этих почвах колеблется в широких пределах, но, как правило, не превышает 6 %.

Аллювиальные луговые почвы приурочены к плоским равнинным участкам, пологим гривам и к неглубоким межгрядным понижениям в центральной пойме. Они формируются в условиях затопления спокойными паводковыми водами под влажными разнотравно-злаковыми лугами и влажными лесами. Профиль этих почв хорошо развит с достаточной выраженностью гумусового горизонта, мощность которого достигает 50 см, а содержание гумуса в нем составляет 6-9 %.

Аллювиальные дерновые почвы формируются под остепнёнными лугами, кустарниками и прирусловыми лесами, в усло-

виях кратковременного затопления. Во внепаводковый период капиллярная кайма грунтовых вод опускается за пределы почвенного профиля. Хорошо сформированный гумусовый горизонт мощностью 25-35 см имеет комковато-зернистую структуру. Содержание гумуса в нем варьирует от 4 до 10%, постепенно уменьшаясь вниз. Обнаруживаются также и погребённые гумусовые горизонты. Реакция среды по всему профилю слабокислая или близкая к нейтральной. Сумма поглощённых оснований в верхних горизонтах высокая, с глубиной она уменьшается. Емкость катионного обмена в аллювиальных почвах находится в пределах от 10 до 30 мг-экв/100 г. Реакция почвенного раствора изменяется от кислой до щелочной.

Почвенный покров - ведущий рассредоточенный источник поступления загрязнителей в гидросеть бассейна Томи. Нарушение почвенного покрова Кузнецкой котловины в процессе горных работ привело к резкому увеличению поступления тонкодисперсного (глинистого и илистого) биогеохимически активного гумусированного материала в гидрологическую сеть, что негативно сказывается на качестве воды. В районах, прилегающих к угледобывающим предприятиям и местам транспортировки угля, кардинально изменился баланс углерода в биогеоценозах. Огромные контуры отвалов горных пород являются источниками загрязнений не только почв, но и вод. На дневной поверхности процессы гипергенеза протекают значительно активнее, а продукты выветривания, вступая в реакцию с фульвокислотами почв, становятся более миграционноспособными. Нарушение гумусосферы в широких масштабах сопровождается изменением отражательной способности земной поверхности и влечет за собой микро- и мезоклиматические изменения. Выбросы предприятий черной и цветной металлургии, а также горнодобывающей промышленности привели к локальному загрязнению почв свинцом, кадмием, цинком, медью, хромом и мышьяком [5-7]. Коэффициент накопления (Zc), отражающий отношение содержания тяжелых металлов в загрязненной почве к фоновому, в почвенном покрове г. Новокузнецка достигает 32-128 единиц [8]. Почвы, формирующиеся над полиметаллическим и ртутными месторождениями Горной Шории и Кузнецкого Алатау, характеризуются высоким содержанием Pb, Hg, Cr, V, Cd, Co, Zn, а геохимические ореолы рассеяния свидетельствуют о поступлении мобильных соединений этих элементов в гидросеть.

Широкомасштабное сведение пихтовых и пихтово-кедровых лесов в низкогорном и среднегорном поясах Кузнецкого Алатау и Горной Шории вызвало региональное изменение биологического круговорота макроэлементов (азот, фосфор, калий) и микроэлементов (Mn, Zn, Cu, Co, B, Fe), обусловило повышенное содержание в поверхностных водах азота, железа, спровоцировало мощные эрозионные процессы в условиях склоновых поверхностей транзитных ландшафтов. Эродированные поверхности почв и четвертичных тяжелосуглинистых и глинистых отложений отличаются высоким содержанием фракций физической глины (<0,01 мм) и ила (<0,001 мм) [5]. Если ненарушенные геосистемы черновой тайги Кузнецкого Алатау депонировали весь спектр загрязнений, поступающих с господствующим западным переносом, то сведение лесов и мощная эрозия почвенного покрова обуславливают загрязнение поверхностных вод не только при-

родными компонентами, но и антропогенными. Таким образом, для бассейна Средней Томи (Кемеровская область) рекультивация почв и противоэрозионные мероприятия являются приоритетными природоохранными мероприятиями, способствующими улучшению качества поверхностных и грунтовых вод.

В настоящее время пахотные почвы в бассейне Томи низко- и среднеобеспечены доступными соединениями S, N, P, K, и элементы, вносимые в малых дозах с удобрениями, практически полностью выносятся растениями из почвы, а оставшаяся малая часть фиксируется почвенно-поглощающим комплексом. В целом, содержание химических элементов в педосфере фоновых территорий бассейна р. Томи находится на уровне кларка (табл.).

Элементный химический состав почв бассейна р.Томи

Химический элемент	Среднее содержание, мг/кг
Фосфор	690±64
Титан	5700±244
Марганец	785±59
Барий	375±19
Стронций	216±9
Ванадий	113±7
Никель	39±2,6
Кобальт	21±1,9
Цирконий	334±32
Ниобий	20±1,4
Иттрий	43±2,4
Медь	42±2,5
Свинец	23±1,8
Цинк	51±3,3
Бериллий	3,2±0,3
Скандий	17±1,5
Олово	2,4±0,3
Молибден	3,1±0,3
Ртуть	0,065±0,005

Таким образом, почвы бассейна Томи в целом характеризуются высоким содержанием фульвокислот (до 40% от общего содержания гумуса), имеют кислую и слабокислую реакцию среды, которая способствует усилению темпов миграции микроэлементов группы железа: Mn, Zn, Co, Cu и т.д. С другой стороны, в иллювиальных горизонтах почв формируется мощный сорбционный геохимический барьер, препятствующий миграции элементов за пределы почвенного профиля. Благодаря относительно высокой гумусированности горно-лесных почв, в гумусовых горизонтах возможно также биогенное накопление элементов. Поэтому в такой обстановке можно ожидать значительного поступления элементов в поверхностные и грунтовые воды в результате естественной химической денудации почвенного покрова и под действием антропогенной нагрузки.

#### Библиографический список

- Алябина, Г.А. Особенности формирования внешней нагрузки на водные объекты в урбанизированных ландшафтах / Г.А. Алябина, И.Н. Сорокин // Изв. Рус. геогр. общества. - 2001. - Т. 133. - Вып. 1.
- Кузьмин, В.А. Химический состав вод притоков юго-западного и южного Байкала и его связь с природной обстановкой // География и природные ресурсы. - 1998. - №1.
- Румянцев, В.А. Качество водных ресурсов Ладожского озера: приоритетные факторы формирования и тенденции изменения / В.А. Румянцев, В.Г. Дракובה, С.А. Кондратьев // Изв. Рус. геогр. Общества. - 2001. - Т. 133. - Вып. 1.
- Шилькрот, Г.С. Механизмы, управляющие химическим составом речных и озерных вод / Г.С. Шилькрот // Изв. Рос. АН. Серия геогр. - 1998. - №4.
- Трофимов, С.С. Экология почв и почвенные ресурсы Кемеровской области. - Новосибирск: Наука, 1975.
- Ильин, В.Б. О загрязнении тяжелыми металлами почв и сельскохозяйственных культур предприятием цветной металлургии // Агрохимия. - 1990. - №3.
- Ильин, В.Б. Загрязнение тяжелыми металлами огородных почв и культур в городах Кузбасса // Агрохимия. - 1991. - №7.
- экологическая карта Кемеровской области. 1:500000. - 2М., 1995.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 550.4

А.В. Салтыков, н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, т.(385-2) 666-516;

И.В. Горбачёв, н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, Т: (385-2) 666-516

## РАДИОНУКЛИДНЫЙ СОСТАВ ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБЬ (ЛЕСНАЯ И ЛЕСОСТЕПНАЯ ЗОНЫ)

Изучено содержание  $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$ ,  $^{40}\text{K}$  и  $^{137}\text{Cs}$  в донных отложениях реки Обь и устьях основных её притоков (Томь, Васюган, Кеть, Чулым, Иртыш и др.). Песчаные отложения характеризуются постоянством радионуклидного состава на всём протяжении речной сети. В супесчаных и суглинистых отложениях наблюдается повышение всех исследуемых радионуклидов.

**Ключевые слова:** донные отложения, река Обь, естественные и искусственные радионуклиды.

Бассейн реки Обь имеет наибольшую площадь среди остальных рек России, и весьма сложен в орографическом отношении. Его западная часть захватывает восточный склон Урала, южная - Казахский мелкосопочник, юго-восточная - Алтай. Остальная его часть представляет собой плоскую, в центральной части сильно заболоченную равнину. Верхняя часть бассейна относится к степной и лесостепной зонах, большая его часть находится в пределах лесной зоны, а самый север - к зоне тундры и лесотундры [1].

В лесостепной зоне, ниже Новосибирского водохранилища, р. Обь представляет собой ряд рукавов, появляется большое количество островов, пойма расширяется до 5 км и более. Русло реки неустойчиво, исключая отдельные участки, где на поверхность выходят коренные породы. Обь ниже устья р. Чулым становится большой полноводной рекой: ширина русла увеличивается от 1 до 3 км. Широкая пойма, изобилующая староречьями, заливается во время весенне-летнего паводка. Ниже впадения р. Иртыш долина Оби расширяется, и пойма достигает 20-30 км. Ширина русла колеблется от 1,5 до 4,0 км [1].

Во второй половине XX века речные системы Оби и Енисея подвергались техногенному радиоактивному загрязнению за счет надземных испытаний атомного оружия, аварийных и технологических сбросов радиоактивных отходов от атомных предприятий по производству плутония. В настоящее время одной из наиболее важных проблем Обь-Иртышского бассейна является анализ возможных последствий попадания радионуклидов в гидросферу с водосборных площадей и из водоемов-отстойников, которые используются для хранения жидких слабоактивных радиоактивных отходов [2; 3].

При анализе эколого-геохимической обстановки донные отложения являются наиболее информативным компонентом ландшафта даже по сравнению с затопляемыми аллювиальными почвами, т.к. именно в них в большей степени происходит аккумуляция загрязнителей, поступающих с водосборного бассейна в течение длительного промежутка времени. Особенно это прослеживается в среднем и нижнем течении р. Обь, бассейн которой представляет собой практически единую ландшафтно-геохимическую систему, все звенья которой связаны потоками вещества [4-6]. Это обусловлено тем, что, во-первых, общий объем донных осадков превосходит объем затопляемых аллювиальных почв береговой зоны и островов, а во-вторых, что донные осадки находятся в постоянном контакте с водами, переносящими радионуклиды, в т.ч. и сорбированные на взвешах, из которых они в основном и формируются. В аллювиальных почвах островов и береговых зон радионуклиды накапливаются только в периоды паводков из воды и вторичного привноса в составе материала донных осадков. Их сорбция на переносимых рекой взвешах и ранее отложившихся частицах в верхних слоях осадков является доминирующим фактором миграции и накопления радиоизотопов в донных отложениях. Особое значение для накопления радионуклидов в донных отложениях имеет форма поступления их в реку. Заметная их доля присутствует в виде тонкодисперсных активных частиц разной природы. Донные осадки легче и в больших масштабах, чем обычно задернованные аллювиальные почвы островов и береговой зоны, вовлекаются в многократное переотложение. Наиболее подвержены этому верхние нелитифицированные их горизонты, а в высокие паводки мигрирует значительная их доля [6].

### ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Среди естественных радионуклидов наибольшее геохимическое значение имеют  $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$ ,  $^{40}\text{K}$  [7-8], т.к. они являются основными радиоактивными элементами, формирующими естественное  $\gamma$ -излучение территории [9-12] и родоначальными радиоактивными изотопами [13], а среди искусственных радионуклидов -  $^{137}\text{Cs}$ , который в окружающую среду поступает при испытании ядерных устройств, в результате выбросов радиоактивных отходов предприятиями атомной промышленности и ядерной энергетики [14].

Отбор проб донных отложений проводили в наиболее представительных участках речной сети дночерпателем Петерсона на глубину до 10 см от поверхности их залегания (табл. 1).

Таблица 1

Места отбора проб донных отложений реки Обь и главных её притоков

№ створа	Месторасположение
1	Река Обь. В 95 км ниже Новосибирского водохранилища и на 1 км выше с. Дубровино
2	Река Обь. В 240 км от ниже Новосибирского водохранилища и на 1 км выше с. Оськино
3	Устье реки Томь. В 1 км ниже с. Козюлино
4	Река Обь. В 300 км ниже Новосибирского водохранилища, около с. Салтанаково
5	Река Обь. На 410 км ниже Новосибирского водохранилища и в 2 км выше с. Фёдоровка
6	Устье реки Чулым. Напротив села Игреково
7	Река Обь. Около 420 км ниже Новосибирского водохранилища и на 10 км выше с. Могочин
8	Устье реки Парабель
9	Устье реки Кеть
10	Река Обь. Около 700 км ниже Новосибирского водохранилища и в 32 км ниже от устья реки Кеть
11	Устье реки Васюган
12	Река Обь. Около 730 км ниже Новосибирского водохранилища и в 5 км ниже от устья реки Васюган
13	Устье реки Тым
15	Устье реки Вах
16	Река Обь. Около 1050 км ниже Новосибирского водохранилища и в 5 км ниже г. Нижневартовск
17	Река Обь. Около 1300 км ниже Новосибирского водохранилища и в 25 км ниже г. Сургут
18	Устье реки Иртыш. В 10 км ниже г. Ханты-Мансийск
21	Река Обь. Около 1750 км ниже Новосибирского водохранилища и на 5 км выше с. Новый Карым-Кары

Далее пробы донных отложений высушивали до воздушно-сухого состояния и отправляли в АЦКП ИГМ СО РАН, где для определения исследуемых радионуклидов применялся гамма-спектрометрический метод анализа. Дополнительно, в лаборатории биогеохимии ИВЭП СО РАН, в пробах определяли содержание гумусовых и глинистых веществ, актуальную кислотность и ёмкость поглощения.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Геохимическая роль донных отложений неоднозначна: они могут как сорбировать радионуклиды (и тем способствовать самоочищению воды), так и десорбировать (загрязнять воду).

Накопление радионуклидов в донных отложениях водоемов происходит в результате:

- гидролиза, обмена и других реакций между соединениями, содержащими радионуклиды, с образованием малорастворимых соединений, осаждающихся в конечном итоге на дно водоема;
- сорбции на взведенных в воде частицах с последующим осаждением на дно водоема; сорбции непосредственно на материале донных отложений (особо важный механизм для мелководных водоемов);
- поглощение, переработка и перенос на дно с гидробионтами (особо важный механизм для пресноводных мелководных водоемов);
- вынос из рек с обломочным материалом с последующим осаждением на дно или в растворимой форме с последующим действием вышеперечисленных процессов.

Сорбционная способность донных отложений по отношению к радионуклидам напрямую связана с рядом их свойств, к кото-

рым относятся содержание гумусовых и глинистых веществ, актуальная кислотность и ёмкость поглощения, которая, в свою очередь, зависит от всех предыдущих свойств.

Основная площадь дна реки Обь сложена песчаными средне- и мелкозернистыми отложениями, для которых характерно незначительное содержание гумусовых веществ (за редким исключением, связанным в большей степени с антропогенным воздействием) и нейтральная реакция среды (табл. 2). Ближе к берегу песчаные отложения могут перекрываться иловато-песчаной супесью, которая имеет немного большую гумусированность и слабощелочную реакцию среды. Радионуклидный состав песчаных отложений характеризуется пониженным содержанием всех исследуемых радионуклидов по отношению к мировому фону (табл. 3). Что касается супесчаных отложений, то в отличие от первых, они содержат больше урана-238 и калия-40.

Таблица 2

Основные свойства и состав донных отложений реки Обь

№ створа	Содержание веществ, %						Актуальная кислотность, pH			Ёмкость поглощения, мг-экв/100 г		
	гумусовых			глинистых								
	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ
1	0,0	2,4	0,1	5,6	5,3	8,1	6,8	—	7,1	4,8	46,5	4,8
2	1,4	0,1	0,6	7,5	6,1	13,7	—	7,3	7,7	12,8	12,8	6,9
4	0,6	0,0	0,1	10,9	5,8	5,2	7,7	7,0	6,6	0,8	3,2	4,8
5	0,1	0,2	0,5	6,1	5,4	11,7	7,6	7,1	8,0	9,6	4,0	3,2
7	0,3	0,3	0,2	11,7	4,7	6,4	7,9	6,9	7,0	9,6	54,4	0,8
10	1,3	0,2	0,7	35,8	7,0	14,7	6,2	7,8	7,2	20,8	3,2	8,0
12	0,4	1,3	0,1	9,0	8,1	6,7	7,1	—	6,5	8,8	36,8	8,0
16	1,3	0,1	0,1	24,4	6,8	5,1	7,2	7,1	—	7,2	0,8	8,0
17	0,9	0,7	0,0	15,8	6,2	5,2	6,6	—	7,3	12,0	36,8	4,0
21	0,1	0,7	0,7	8,3	7,8	6,4	7,0	—	—	11,2	24,0	24,0

Примечание: ЛБ - левый берег, ЦЧ - центральная часть и ПБ - правый берег.

Ниже устья р. Кеть в прибрежной части р. Обь песчаные отложения перекрываются лёгкими суглинками, а в 32 км ниже от устья р. Кеть в левобережной части русла лёгкий суглинок переходит в средний. Эти отложения отличаются повышенным

содержанием гумусовых веществ и слабокислой реакцией среды. В результате содержание всех исследуемых естественных радионуклидов в этих отложениях увеличивается в 2-3 раза по сравнению с песчаными.

Таблица 3

Радионуклидный состав (Бк/кг) донных отложений реки Обь

№ створа	<sup>238</sup> U			<sup>232</sup> Th			<sup>40</sup> K			<sup>137</sup> Cs		
	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ
1	8,3	—	5,3	5,5	—	4,8	380	—	395	н.о.	—	н.о.
2	—	12,6	34,1	—	6,9	1,7	—	399	437	—	н.о.	н.о.
4	—	10,6	29,2	—	6,9	16,0	—	433	432	—	н.о.	н.о.
5	15,7	7,6	—	—	5,5	6,2	—	374	384	—	н.о.	н.о.
7	24,0	7,2	3,7	17,2	4,5	3,5	451	300	220	н.о.	н.о.	н.о.
10	26,2	9,2	16,6	28,4	7,1	17,3	484	290	470	н.о.	н.о.	н.о.
12	16,6	7,8	6,2	17,7	3,6	4,9	614	161	293	н.о.	н.о.	н.о.
16	17,7	7,5	9,4	21,3	8,6	4,5	487	269	230	н.о.	н.о.	н.о.
17	23,9	—	6,7	23,5	—	4,7	471	—	186	н.о.	—	н.о.
№ 21	13,2	—	—	12,5	—	—	432	—	—	н.о.	—	—

Примечание: ЛБ - левый берег, ЦЧ - центральная часть и ПБ - правый берег; "н.о." - не обнаружено, "—" - нет данных.

Устья основных притоков р. Обь сложены в основном песчаными среднезернистыми отложениями (кроме р. Васюган - супесчаные). По основным свойствам и составу они очень схожи с аналогичными отложениями р. Обь. Исключением является устье р. Парабель, где содержание гумусовых веществ достигает

5,9 %. Даже такие реки как Васюган, Тым и Вах, водосборные бассейны которых представляют собой болотистую местность, не привносят достаточного количества органического материала, чтобы повлиять на гумусированность не только донных отложений р. Обь, но и самих устьев этих притоков (табл. 4).

Таблица 4

Основные свойства и состав донных отложений устьев главных притоков реки Обь

№ створа	Содержание веществ, %						Актуальная кислотность, pH			Ёмкость поглощения, мг-экв. / 100 г		
	гумусовых			глинистых			ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ
	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ						
3	–	0,4	–	–	6,6	–	–	6,7	–	–	14,4	–
6	–	0,1	–	–	6,2	–	–	8,0	–	–	0,8	–
8	–	5,9	–	–	9,3	–	–	7,5	–	–	20,8	–
9	–	0,5	–	–	14,9	–	–	7,2	–	–	4,8	–
11	–	0,9	–	–	11,4	–	–	7,8	–	–	9,6	–
13	–	1,4	–	–	12,1	–	–	7,5	–	–	30,4	–
15	–	0,3	–	–	6,4	–	–	7,6	–	–	1,6	–
18	0,2	0,7	0,3	6,2	–	10,6	7,1	–	6,8	0,8	60,8	7,2

Примечание: ЛБ - левый берег, ЦЧ - центральная часть и ПБ - правый берег.

Радионуклидный состав песчаных отложений в Оби и устьях её основных притоков аналогичны. Наибольшее содержание урана-238, тория-232 и калия-40 характерно для донных отложений

устьев р. Кеть и р. Васюган, а урана-238 - р. Парабель (табл. 5). Искусственный радионуклид цезий-137 в донных отложениях р. Оби и устьев её основных притоков не обнаружен.

Таблица 5

Радионуклидный состав (Бк/кг) донных отложений устьев главных притоков р. Обь

№ створа	<sup>238</sup> U			<sup>232</sup> Th			<sup>40</sup> K			<sup>137</sup> Cs		
	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ	ЛБ	ЦЧ	ПБ
3	–	9,3	–	–	8,0	–	–	266	–	–	н.о.	–
6	–	10,5	–	–	3,5	–	–	245	–	–	н.о.	–
8	–	16,3	–	–	5,8	–	–	378	–	–	н.о.	–
9	–	13,0	–	–	14,0	–	–	382	–	–	н.о.	–
11	–	14,3	–	–	14,5	–	–	366	–	–	н.о.	–
13	–	9,2	–	–	8,7	–	–	359	–	–	н.о.	–
15	–	8,0	–	–	7,4	–	–	320	–	–	н.о.	–
18	10,7	9,2	13,8	4,2	6,7	12,0	137	387	417	н.о.	н.о.	н.о.

Примечание: ЛБ - левый берег, ЦЧ - центральная часть и ПБ - правый берег.

## ВЫВОДЫ

1. Основная площадь дна р. Обь и устьев основных её притоков сложена песчаными отложениями, которые иногда перекрываются супесчаными и реже суглинистыми отложениями.

2. Песчаные отложения характеризуются постоянством радионуклидного состава на всём протяжении речной сети. В су-

песчаных отложениях, и особенно в суглинистых, наблюдается повышение всех исследуемых радионуклидов (урана-238 - на 35 %, тория-232 - на 25 % и калия-40 - на 60 %).

3. На всём протяжении р. Обь и в устьях основных её притоков донные отложения отличаются отсутствием цезия-137 в методически обнаруживаемых количествах.

## Библиографический список

1. Львович, М.И. Реки СССР. - М.: Мысль, 1971.
2. Сухоруков, Ф.В. Техногенные радионуклиды в окружающей среде Западной Сибири (источники и уровни загрязнения) / И.Н. Маликова, В.М. Гавшин и др. // Сибирский экологический журнал. - 2000. - Т. VII. - № 1.
3. Леонова, Г.А. Техногенные радионуклиды в экосистеме Нижней Томи / А.В. Торопов, В.А. Бобров, Ю.И. Маликов // Исследовано в России. - 2005. - Т. 8.
4. Антипов, А.Н. Природа таежного Прииртышья / Е.Г. Нечаева, Н.П. Дружинина и др. - Новосибирск: Наука, 1987.
5. Глазовская, М.А. Геохимия природных и техногенных ландшафтов СССР. - М.: Высш. шк., 1988.
6. Сухоруков, Ф.В. Закономерности распределения и миграции радионуклидов в долине реки Енисей / А.Г. Дегерменжи, В.М. Белоплицкий и др. - Новосибирск: СО РАН, 2004.
7. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта / Н.С. Касимов. - М.: Астрель, 2000.
8. Радиобиология. - М.: Колос, 1999.
9. Кац, В.Е. Природная радиоактивность компонентов геологической среды Республики Алтай // Радиоактивность и радиоактивные элементы в среде обитания человека. - Томск: Тандем-Арт, 2004.
10. Ковда, В.А. Почвоведение. Почва и почвообразование / В.А. Ковда, Б.Г. Розанов. - М., 1988.
11. Волков, Г.Д. Радиобиология / Г.Д. Волков, В.А. Липин, Д.П. Черкасов. - М.: Колос, 1964.
12. Енохович, А.С. Справочник по физике. - М.: Просвещение, 1978.
13. Адмакин, Л.А. Естественные радионуклиды уранового и ториевого рядов в углях и продуктах переработки // Радиоактивность и радиоактивные элементы в среде обитания человека. - 2004.
14. Отчет по теме: "Изучение водохозяйственного, гидрохимического и экологического состояния рек бассейна Верхней Оби". - Новосибирск-Барнаул-Томск, ИВЭП СО РАН, ИПА, 1990. - Раздел 3.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 550.4

*Д. Н. Балыкин, канд. сельскохозяйств. наук, н. с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, т.: (385-2) 666-516; А. В. Пузанов, д-р биол. наук, проф., зам. дир. ИВЭП СО РАН; С. Н. Балыкин, канд. биол. наук, с. н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.ru*

## РАДИОАКТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЧВАХ И ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЯХ ДОЛИНЫ РЕКИ ВАСЮГАН (ТОМСКАЯ ОБЛАСТЬ)

Исследованы основные физико-химические свойства почв долины р. Васюган. Установлены уровни содержания естественных радионуклидов ( $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$ ,  $^{40}\text{K}$ ) и  $^{137}\text{Cs}$  в почвах и донных отложениях долины р. Васюган. Рассмотрены  $\text{Th}/\text{U}$  отношения в почвах и донных отложениях.

**Ключевые слова:** радионуклиды, почвы, донные отложения, река Васюган.

### ВВЕДЕНИЕ

Река Васюган принадлежит к типу равнинных таежных рек Сибири. В верховье имеет низкие заболоченные берега и широкую пойму, в среднем течении их высота увеличивается; в нижнем течении много островов и мелей. Водосборная поверхность р. Васюган расположена на склоне от Васюганской равнины к долине р. Обь. Река с многочисленными притоками прорезала озёрно-аллювиальные ниже-среднечетвертичные отложения и сформировала широкую долину с комплексом террасовых отложений. Выделяют пойму и 2-3 надпойменные террасы. В административном отношении основная часть бассейна реки приходится на территорию Каргасогского района Томской области. В ходе экспедиционных работ в июле 2009 г. был исследован участок долины р. Васюган от устья до п. Катыльга.

Загрязнение компонентов окружающей среды техногенными радионуклидами в Томской области связаны с деятельностью Сибирского химического комбината, проведением испытаний на Новоземельском, Семипалатинском полигонах, отдельные незначительные локальные участки - с "Тоцким" ядерным взрывом в 1954 г. [1]. Значительная часть естественной радиоактивности почв, речных вод и донных отложений связана с изотопами, которые образуют три семейства: урана (родоначальник  $^{238}\text{U}$ ; период полураспада  $T_{1/2} = 4,5 \cdot 10^9$  лет), актиния (родоначальник  $^{235}\text{U}$ ;  $T_{1/2} = 7,1 \cdot 10^8$  лет) и тория (родоначальник  $^{232}\text{Th}$ ;  $T_{1/2} = 1,4 \cdot 10^{10}$  лет). Из всех изотопов урана,  $^{238}\text{U}$  составляет 99,28%. Существенный вклад в естественную радиоактивность почв вносит долгоживущий изотоп  $^{40}\text{K}$  ( $T_{1/2} = 1,3 \cdot 10^9$  лет) [2]. Ее уровень для исследуемой территории определяется, в первую очередь, содержанием этого элемента в материнских породах. Кроме того, она зависит от ландшафта, климатических условий, процессов вертикальной и горизонтальной миграции естественных радионуклидов в почвах, их биологической аккумуляции [3].

### ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Бассейн р. Васюган относится к южнотаежной подзоне подзолистых почв. Преобладание хвойной растительности создает предпосылки для развития подзолообразования, главная роль в котором принадлежит растительному опаду. Исключительная равнинность центральных частей водоразделов, малая врезанность рек затрудняют сток поверхностных вод, что приводит к значительному поверхностному и грунтовому переувлажнению, а также преобладанию здесь полугидроморфного и гидроморфного почвообразования. Автоморфное почвообразование в силу специфических геоморфологических и гидрологических особенностей приурочено лишь к узким приречным пространствам, представляющим собой хорошо дренированные поверхности, толщину пород которых, как правило, на значительную глубину отмыты от карбонатов [4]. В ходе исследования выделены следующие типы и подтипы почв: аллювиальные слоистые, аллювиальные дерновые, аллювиальные луговые, аллювиальные лугово-болотные, подзолистые, болотно-подзолистые, дерново-подзолистые.

Почвенные разрезы закладывали на глубину, охватывающую все генетические горизонты. Выполняли подробное описание морфологического строения профиля по правилам, принятым в почвоведении. Образцы почв на общий анализ отбирали из

каждого генетического горизонта, на наличие радионуклидов - послойно через 5 см до глубины 30 см и ниже по генетическим горизонтам. Радионуклиды определяли гамма-спектрометрическим методом в аналитическом центре ИГМ СО РАН. Плотность загрязнения почв  $^{137}\text{Cs}$  рассчитывали по формуле [5]:  $P = (m_{\text{Ки}}/\text{км}^2) = 0,27 \cdot A \cdot d \cdot h$ , где  $P$  - плотность загрязнения  $^{137}\text{Cs}$ , нКи/м<sup>2</sup>;  $A$  - удельная активность, Бк/кг;  $d$  - объемная масса почвы, г/см<sup>3</sup>;  $h$  - мощность исследованного почвенного слоя, см; 0,27 - коэффициент пересчета. Образцы донных отложений отбирали с помощью дночерпателя Петерсона  $S = 0,025 \text{ м}^2$ .

### РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Актуальная кислотность (рН<sub>в</sub>) почв долины р. Васюган изменяется от сильнокислой до нейтральной. Кислая обстановка всего почвенного профиля характерна для аллювиальных дерновых кислых, дерново-подзолистых и подзолистых почв долины, что связано с характером наземной растительности, условиями гидроморфизма.

Развитие процессов заболачивания способствуют значительному накоплению органического материала на поверхности почвы, образованию органо-генных и органо-минеральных горизонтов с высоким содержанием органических веществ различной степени разложения. Потери при прокаливании составляли 20-30 %, в отдельных случаях - до 80-90 %. Содержание гумуса в органо-минеральных и минеральных горизонтах почв установлено на уровне 0,1-9,0 %. По гранулометрическому составу исследуемые почвы в основном относятся к супесчаным, легко-среднесуглинистым разновидностям. Преобладающими фракциями являются мелкий песок и крупная пыль, в отдельных случаях - крупная пыль и ил. Гранулометрический состав донных грунтов р. Васюган представлен крупнопылеватого-мелкопесчаными и иловато-мелкопесчаными отложениями, для его притоков характерно: мелко-среднепесчаные (р. Махня), крупнопылеватого-мелкопесчаные (р. Варингёган), мелкопесчанно-крупнопылеватые (р. Нюролька), средне-мелкопесчаные отложениями (р. Чижалка, р. Сильга).

Содержание естественных радионуклидов в почвах долины р. Васюган в целом находится на уровне кларка. Величина торий-уранового отношения соответствует нормальным значениям (без техногенного воздействия) и составляет 2,7-4,0. Для различных регионов, стран и континентов вне зависимости от генетического типа почв и природно-климатических зон эта величина составляет 3-5 [6]. Концентрации  $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$  и  $^{40}\text{K}$  в органо-минеральных и минеральных почвенных горизонтах в пределах: 0,1-4,3 г/т, 1,9-6,4 г/т и 0,25-1,4 %, соответственно. В среднем относительно высокие уровни содержания естественных радионуклидов характерны для аллювиальных слоистых и дерновых почв долины (табл. 1).

Почвенные процессы оказывают влияние на содержание естественных радионуклидов в почвах. При выраженных подзолистых и глеевых процессах (аллювиальные луговые, дерново-подзолистые, болотно-подзолистые, лугово-болотные) характерно относительное обеднение ураном, торием и калием (табл. 1).

Удельная активность  $^{137}\text{Cs}$  в почвах долины р. Васюган значительно варьирует. Пределы ее колебаний составляют 2-115 Бк/кг, при этом значительная часть приходится на поверхность



Таблица 1

Среднее содержание естественных радионуклидов в почвах долины р. Васюган

Тип почвы	$^{238}\text{U}(\text{Ra})$ , г/т	$^{232}\text{Th}$ , г/т	$^{40}\text{K}$ , %
Аллювиальные дерновые слоистые кислые	$2,3 \pm 0,2$	$6,2 \pm 0,3$	$1,7 \pm 0,06$
Аллювиальные дерновые кислые	$2,1 \pm 0,1$	$6,8 \pm 0,2$	$1,3 \pm 0,05$
Аллювиальные луговые кислые	$1,9 \pm 0,1$	$6,5 \pm 0,2$	$1,3 \pm 0,06$
Аллювиальные лугово-болотные	$1,8 \pm 0,1$	$6,9 \pm 0,2$	$1,5 \pm 0,02$
Дерново-подзолистые	$1,6 \pm 0,1$	$4,5 \pm 0,3$	$1,5 \pm 0,05$
Болотно-подзолистые	$1,2 \pm 0,1$	$4,0 \pm 0,4$	$1,2 \pm 0,07$
Кларк в почвах по А.П. Виноградову [7]	1	6	1,4

ные органогенные и органоминеральные горизонты: лесная подстилка (Ао), гумусовые (Ад), перегнойные и оторфованные и торфяные горизонты (Ап, и Т). Удельная активность  $^{137}\text{Cs}$  на глубине 20 см и более, как правило, составляет менее 1 Бк/кг. Плотность загрязнения почв  $^{137}\text{Cs}$  на локальных участках долины реки Васюган превышает уровень глобального фона (около 50 мКи/км<sup>2</sup>) (табл. 2). Неравномерный характер распределения

радиоцезия связан с пространственной неоднородностью исходных выпадений радиоактивных осадков и последующей миграцией, а также с биогеохимическими особенностями наземной растительности. Высокая плотность загрязнения характерна для аллювиальных дерновых, болотно-подзолистых и луговых почв долины (табл. 2).

Таблица 2

Плотность загрязнения почв цезием-137 на различных участках долины р. Васюган

Створ	Расстояние от устья	Почва	$^{137}\text{Cs}$ , мКи/км <sup>2</sup>
I	465 км	аллювиальная дерновая слоистая кислая	1
		аллювиальная луговая кислая	38
		аллювиальная дерновая слоистая кислая	41
Ia	408 км	аллювиальная дерновая кислая	119
II	335 км	дерново-подзолистая	75
		дерново-подзолистая	24
		аллювиальная лугово-болотная	9
IIb	280 км	аллювиальная дерновая кислая	27
III	193 км	болотно-подзолистая	95
		дерново-подзолистая	50
		аллювиальная дерновая кислая	53
IV	115 км	аллювиальная луговая кислая	92
		аллювиальная луговая кислая	66
		аллювиальная луговая кислая	58
V	66 км	аллювиальная луговая кислая	58
		перегнойно-торфянистая	54
		аллювиальная луговая кислая	91

Поступление радионуклидов в речную систему с твердым стоком связан, прежде всего, с проявлением эрозивно-аккумулятивных процессов, следствием которых является размыв поверхности водосбора. Генетическая связь почв и донных отложений находит свое отражение в сходстве их количественного радионуклидного состава. Это подтверждается результатами исследования долины р. Васюган и ее притоков (на различных участках, удаленных от устья): в целом имеются близкие уровни содержания естественных радионуклидов (табл. 3).

Индикатором миграционных процессов в системе "почва - поверхностные воды - донные отложения" могут служить торий-урановые отношения [8]. В донных отложениях долины р. Васюган величина Th/U снижается и варьирует более широких пределах, чем в почвах. Это связано с относительным обогащением их ураном (табл. 3). В донных отложениях долины р. Васюган  $^{137}\text{Cs}$  не был обнаружен, что, возможно, обусловлено тем, что он прочно фиксируется в почвах на водораздельном пространстве.

Содержание органического вещества и ила в донных осадках может оказывать существенное влияние на сорбцию естественных радионуклидов. С увеличением содержания органического

вещества в донных отложениях возрастает уровень содержания  $^{238}\text{U}$  (коэффициент парной корреляции для урана и органического вещества в донных отложениях составляет + 0,5). На концентрацию  $^{232}\text{Th}$  в донных отложениях р. Васюган оказывает влияние содержание органического вещества и ила (коэффициенты парной корреляции, соответственно, составляют + 0,6 и + 0,8).

#### ВЫВОДЫ

Почвообразование на исследуемой территории протекает преимущественно в условиях кислой, слабо кислой реакции среды при сезонной смене окислительно-восстановительной обстановки, что создает предпосылки для миграции элементов с переменной валентностью и подвижных в кислой среде.

Удельная активность естественных радионуклидов ( $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$ ,  $^{40}\text{K}$ ) в почвах долины р. Васюган в среднем находится на уровне среднемировых значений. Величина торий-уранового отношения соответствует нормальным значениям для почв, не подверженных техногенному воздействию, и составляет 2,7-4,0. Плотность загрязнения почвенного покрова долины р. Васюган  $^{137}\text{Cs}$  значительно варьирует и в отдельных случаях превышает фоновые показатели для таежной зоны. Высокий уровень удель-

Таблица 3

Содержание естественных радионуклидов в почвах и донных отложениях (ДО) долины р. Васюган и ее притоках на различных участках, удаленных от устья

Створ	Расстояние от устья	Объект	$^{238}\text{U}(\text{Ra})$ , г/т	$^{232}\text{Th}$ , г/т	$^{40}\text{K}$ , %	Th/U
I	465 км	почва	2,2	6,7	1,6	3,0
		ДО, р. Васюган	1,8	4,9	1,6	2,7
		ДО, р. Катлыга	1,3	3,9	1,8	3,0
Ia	408 км	почва	2,2	7,2	1,5	3,3
		ДО, р. Махня	1,1	1,1	1,2	1,0
II	335 км	почва	1,6	5,0	1,5	3,1
		ДО, р. Васюган	1,5	3,6	1,6	2,4
IIб	280 км	почва	2,1	7,4	1,5	3,5
		ДО, р. Варингёган	1,6	5,3	1,6	3,3
III	193 км	почва	1,6	4,7	1,2	2,9
		ДО, р. Ньюролька	1,5	7,5	1,4	5,0
		ДО, р. Васюган	1,3	5,6	1,5	4,3
IV	115 км	почва	1,9	6,2	1,4	3,3
		ДО, р. Чижанка	0,8	2,1	1,5	2,6
		ДО, р. Васюган	1,8	4,3	1,5	2,4
		ДО, р. Васюган	0,9	3,2	1,1	3,6
V	66 км	почва	1,7	6,1	1,2	3,6
		ДО, р. Сильга	3,5	4,7	1,0	1,3
		ДО, р. Васюган	2,0	4,4	1,7	2,2

ной активности радиоцезия характерен для аллювиальных дерновых, болотно-подзолистых и луговых почв долины.

Поступление естественных радионуклидов в речную систему с твердым стоком связано с проявлением эрозионно-аккумулятивных процессов.

Содержание органического вещества и илистой фракции в донных отложениях играет существенную роль в процессе сорбции естественных радионуклидов ( $^{238}\text{U}$  и  $^{232}\text{Th}$ ).

#### Библиографический список

1. Булатов, В.И. Россия радиоактивная. - Новосибирск: ЦЭРИС, 1996.
2. Радиобиология / Г.Д. Волков, В.А. Липин, Д.П. Черкасов. - М.: Колос, 1964.
3. Дричко, В.Ф. Частотное распределение концентраций радия-226, тория-228 и калия-40 в различных почвах / В.Ф. Дричко, Б.Э. Крисюк и др. // Почвоведение - 1977. - № 9.
4. Гаджиев, М.А. Почвы Бассейна р. Васюган. - Новосибирск: Наука, 1976.
5. Экогеохимия Западной Сибири. Тяжелые металлы и радионуклиды - Новосибирск: изд-во СО РАН, НИЦ СИГТМ, 1996.
6. Гребенщикова, В.И. Геохимия окружающей среды Прибайкалья (Байкальский геоэкологический полигон) / В.И. Гребенщикова, Э.Е. Лустенберг, Н.А. Китаев, И.С. Ломоносов. - Новосибирск: Академическое изд-во "Гео", 2008.
7. Алексеев, В.А. Экологическая геохимия. - М.: Логос, 2000.
8. Восель, Ю.С. Влияние состава донных осадков на содержание естественных и искусственных радионуклидов. Байкальский экорегион / Ю.С. Восель, В. Д. Страховенко // Радиоактивность и радиоактивные элементы в среде обитания человека: Материалы III Международной конференции, г. Томск, 23-27 июня 2009 г. - Томск: SST, 2009.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 574.52 (58.02)

**Т.В. Кириллова**, канд. биол. наук, н.с. Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **В.В. Кириллов**, канд. биол. наук, зав. Лабораторией водной экологии ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.ru

## СООТНОШЕНИЕ ХЛОРОФИЛЛА И БИОМАССЫ В ФИТОПЛАНКТОНЕ ВОДОТОКОВ И ВОДОЕМОВ БАСЕЙНА ВЕРХНЕГО ЧУЛЫМА

Проанализированы сезонная динамика и пространственная неоднородность соотношения хлорофилла и биомассы фитопланктона разнотипных водных экосистем бассейна Верхнего Чулыма. Определены пределы колебаний и средние значения этого показателя в изученных реках, озерах и водохранилищах. Эти исследования позволили выявить черты сходства и отличия между различающимися по своему трофическому статусу группами водотоков и водоемов.

**Ключевые слова:** содержание хлорофилла а, фитопланктон, гидробиологические исследования, водные экосистемы, река Чулым.

#### Введение

При изучении фитопланктона разнотипных водных объектов большое внимание уделяют выявлению связи между биомассой и содержанием основного фотосинтетического пигмента в планктоне как показателя уровня развития альгоценозов [1-6]. Содержание хлорофилла а в клетках часто рассматривают как

аналог биомассы фитопланктона. Соотношение хлорофилла и биомассы водорослей (Хл/В) определяется как видовой специфичностью, так и условиями среды обитания. Удельное количество хлорофилла а нестабильно и может заметно варьировать в зависимости от стадии роста, соотношения размерных фракций и таксономического состава фитопланктона, сезона года, глубины

ны, уровня облученности и обеспеченности биогенными веществами. Исследованиям изменчивости данного показателя в разнотипных водоемах посвящен целый ряд работ [1; 5; 7; 8; 9].

Согласно обобщенным данным, полученным при изучении природных сообществ с разным таксономическим составом и культур микроводорослей, соотношение Хл/В изменяется в широких границах - от 0,1 до 9,7%, наиболее часто максимальные значения составляют 1-3% [10]. С повышением трофического статуса озер и водохранилищ прослеживается увеличение соотношения Хл/В, что объясняется прямой зависимостью содержания основного зеленого пигмента в клетках водорослей от обеспеченности биогенными элементами [4-5]. Одной из причин этого является увеличение при эвтрофикации относительного вклада зеленых водорослей, которые могут удовлетворять повышенную потребность в азоте, а также криптофитовых, способных к потреблению органических веществ. В целом изменения данного показателя могут быть обусловлены как видовой спецификой, так и различиями в доступности питательных веществ [11].

Целью данной работы является изучение вариабельности соотношения хлорофилла и биомассы в водных объектах разного уровня трофности, относящихся к бассейну Верхнего Чулыма и расположенных на территории предполагаемого строительства Канско-Ачинского топливно-энергетического комплекса (КАТЭКа).

#### Материалы и методы

Материалом для настоящей статьи послужили данные по содержанию хлорофилла *a*, полученные в 1980-1986 гг. параллельно с изучением видового состава, численности и биомассы фитопланктона для отдельных участков и притоков рек Кия, Урюп, Чулым и водоемов, принадлежащих к их водосборным бассейнам (рис. 1). Внимание к району исследований было обращено в связи с предполагаемым значительным изменением природной среды вследствие создания крупного топливно-энергетического комплекса в районе с ограниченными водными ресурсами. Впервые в стране была реализована многолетняя программа комплексного экологического мониторинга, включающая изучение динамики и пространственного распределения планктонных альгоценозов.

Для определения содержания пигментов пробы воды объемом 1-2 л отбирали одновременно с количественными пробами фитопланктона, преимущественно из поверхностного слоя воды. Пигментные характеристики определяли спектрофотометрированием ацетоновых экстрактов водорослей, сконцентрированных на мембранных фильтрах "Synrog №2" с добавлением карбоната магния. Концентрацию хлорофилла вычисляли по формуле ЮНЕСКО [12]. Для определения биомассы фитопланктона использовали счетно-объемный метод [14; 15].

#### Результаты и обсуждение

Уровень трофности исследованных водотоков изменялся от олиготрофного (рр. Кия, Черный и Белый Июс, Тюхтерек, р. Базыр у пгт Горячегогорск, р. Урюп в верхнем и среднем течении) до мезотрофного (рр. Серж, Тисулька в среднем течении, устьевые участки рек Базыр и Урюп) и слабозвтрофного (рр. Кадат и Ужур в низовьях). На различных участках течения рек Серта, Дудет, Береш и Чулым были зарегистрированы кон-

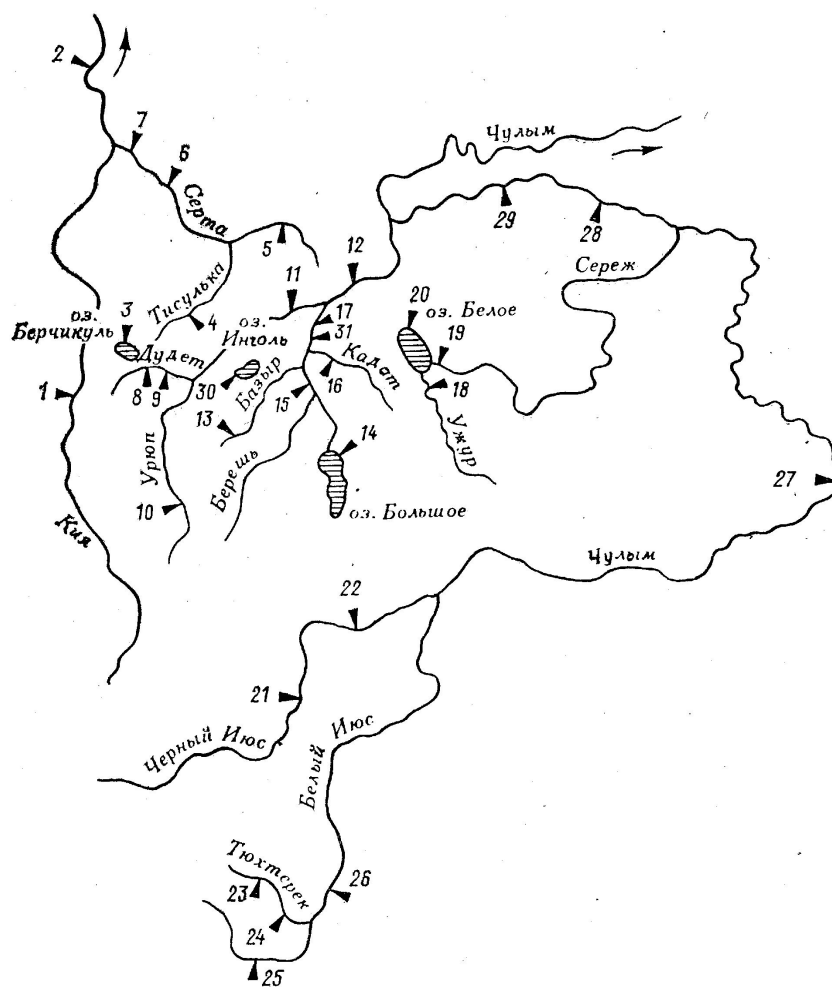


Схема расположения пунктов исследования фитопланктона.

1 — р. Кия—пгт Макараковский; 2 — р. Кия—г. Марининск; 3 — оз. Большой Беркикуль; 4 — р. Тисулька—пгт Тисуль; 5 — р. Серта—с. Третьяково; 6 — р. Серта—д. Усть-Колба; 7 — р. Серта—д. Курск-Смоленка; 8 — Тамбарское водохранилище; 9 — р. Дудет—с. Тамбар; 10 — р. Урюп—п. Полуторник; 11 — р. Урюп—с. Никольское; 12 — р. Урюп—д. Изындаево; 13 — р. Базыр—пгт Горячегогорск; 14 — оз. Большое—д. Парная; 15 — р. Береш—п. Береш; 16 — р. Кадат—п. Кадат; 17 — Кадатское водохранилище; 18 — р. Ужур—д. Лакишино; 19 — р. Серж—д. Корнилово; 20 — оз. Белое; 21 — р. Черный Июс—д. Чебаки; 22 — р. Черный Июс—д. Устинкино; 23 — р. Тюхтерек—верховье; 24 — р. Тюхтерек—устье; 25 — р. Белый Июс—выше устья Тюхтерека; 26 — р. Белый Июс—п. Беренжак; 27 — р. Чулым—пгт Балахта; 28 — р. Чулым—выше г. Назарово; 29 — р. Чулым—ниже г. Назарово; 30 — оз. Инголь; 31 — Берешское водохранилище.

Рис. 1. Карта-схема района исследований

центрации основного фотосинтетического пигмента, свойственные всем трем трофическим типам. Удельное содержание хлорофилла в биомассе фитопланктона изменялось в пределах 0,004-1,51 % (табл. 1) и в среднем составило  $0,26 \pm 0,04$  % при высоких коэффициентах вариации, отражающих значительные колебания данного показателя при изменении внешних условий. Реофильные альгоценозы состоят преимущественно из диатомовых и зеленых водорослей, синезеленые, золотистые и динофитовые в составе доминирующего комплекса встречались лишь единично.

В озерах Инголь и Большое максимальное и близкое к максимуму значения рассматриваемого показателя зарегистрированы при доминировании динофитовых и диатомовых водорослей (табл. 2). Пределы колебаний и средняя величина во всех озерах бассейна р. Чулым (табл. 3) незначительно отличались от соответствующих значений, полученных для озер Карельского перешейка [3] - 0,08-1,02 % и 0,15-0,41 соответственно.

Таблица 1

Соотношение хлорофилла и биомассы фитопланктона водотоков бассейна верхнего течения р. Чулым по данным Т.С.Чайковской и В.В. Кириллова [14-15]

Водный объект, Пункт	Период	Доминирующие по биомассе группы водорослей	Хл. <i>a/B</i> , % сыр. массы
р. Кия, пгт Макарацкий	1980, VI	Bacillariophyta	0,260
	1980, VII	Bacillariophyta, Cyanophyta	0,027
р. Кия выше г. Мариинска	1980, VII	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,240
	1981, VI	Bacillariophyta	0,028
	1984, VII	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,032
р. Серта, д. Усть-Колба	1980, VI	Bacillariophyta, Dinophyta	0,017
	1981, VI	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,560
р. Серта, д. Курск-Смоленка	1980, VII	Chlorophyta, Bacillariophyta	0,018
	1981, VI	Bacillariophyta, Chrysophyta	0,500
	1984, VII	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,830
р. Тисуль, пгт Тисуль	1980, VI	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,110
	1981, VI	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,101
р. Тюхтерек, исток	1986, VIII	Bacillariophyta	0,260
р. Тюхтерек, устье	1986, VIII	Chrysophyta, Bacillariophyta	0,431
р. Белый Июс выше впадения р. Тюхтерек	1986, VIII	Bacillariophyta	0,573

Таблица 2

Содержание хлорофилла *a* в биомассе фитопланктона при доминировании различных таксономических групп в 1986 г. по данным Т.С.Чайковской и В.В. Кириллова [14-15]

Водный объект	Дата	Доминирующие по биомассе группы водорослей	Хл. <i>a/B</i> , % сыр. биомассы
оз. Инголь	1986 г. IV VI VIII	Dinophyta, Bacillariophyta Bacillariophyta Dinophyta, Bacillariophyta, Chrysophyta, Chlorophyta	0,120 0,107 0,770
оз. Большое	1986 г. IV VI VIII X	Bacillariophyta, Cyanophyta, Dinophyta Dinophyta, Bacillariophyta Bacillariophyta, Chlorophyta, Chrysophyta, Dinophyta Dinophyta, Bacillariophyta	0,170 0,562 0,470 0,214

Таблица 3

Изменения удельного содержания хлорофилла в фитопланктоне озер разного трофического типа

Водоем	Период исследований	Трофический тип	Хлорофилл <i>a</i> , % сыр. биомассы	
			пределы/среднее	Cv
оз. Большое	IV-X 1986 г.	олиготрофный	0,05 – 0,56 0,26±0,15	104
оз. Инголь	IV-VIII 1986 г.	олиготрофный	0,01 – 0,77 0,30±0,24	139
оз. Белое	IV-VIII 1986 г.	мезотрофный	0,05 – 5,35 0,60±0,56	87
оз. Берчикуль	IV-VIII 1986 г.	слабо эвтрофный	0,03 – 1,61 0,66±0,48	125

Содержание хлорофилла в планктоне Берешского водохранилища изменялось в широких пределах - от 0,7 до 121 мг/м<sup>3</sup>. Наиболее часто встречающиеся величины (2,5-25 мг/м<sup>3</sup>) были свойственны мезо- и эвтрофным водам по шкале OECD [16], но отдельные значения достигали гипертрофного уровня и характеризовали состояние автотрофного звена водоема как крайне неблагоприятное, или соответствующее чрезвычайной экологической ситуации по критериям оценки состояния пресноводных экосистем [17].

Удельное содержание хлорофилла в биомассе фитопланктона Берешского водохранилища в летний период 1987 г. изменя-

лось от 0,02 до 3,50 % и было близко к таковому для фитопланктона высокоэвтрофного оз. Неро - 0,05-3,97 % [6]. Среднее значение (0,72±0,14 %) наряду с пределами колебаний находилось в диапазоне величин, приведенных Н.М. Минеевой [5] для разнотипных водных объектов в результате обобщения множества литературных источников, в частности, для высокоэвтрофных водоемов - 1,03±0,18 %. Наиболее высокие значения были отмечены преимущественно в придонном слое (табл. 4) при преобладании в составе планктонных альгоценозов диатомовых, синезеленых, зеленых и эвгленовых водорослей.

Таблица 4

Соотношение хлорофилла а и биомассы фитопланктона Берешского водохранилища

Станции отбора проб	Доминирующие по биомассе группы водорослей	Хл. а/В, % сыр. массы		06.08.1987 г.	
Устье р. Береш	<b>13.06.1987</b>		Устье р. Базыр		
поверхностный слой	Chlorophyta, Bacillariophyta	1,38	поверхностный слой	Chlorophyta, Bacillariophyta, Dinophyta	0,14
Центральная ч., левый берег			придонный слой	Euglenophyta	2,30
поверхностный слой	Euglenophyta, Bacillariophyta, Chrysophyta, Chlorophyta, Bacillariophyta	3,50	Устье р. Кадат		
придонный слой		1,91	поверхностный слой	Bacillariophyta	0,05
Водозаборный канал ГРЭС			Устье сбросного канала ГРЭС		
поверхностный слой	Bacillariophyta, Cyanophyta, Chrysophyta, Chlorophyta	2,58	поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,30
Нижний бьеф			Центральная ч., левый берег		
поверхностный слой	Chrysophyta, Chlorophyta	2,27	поверхностный слой	Bacillariophyta	0,05
Устье р. Базыр	<b>16.07.1987</b>		придонный слой	Bacillariophyta	0,03
поверхностный слой	Cyanophyta, Chlorophyta	0,39	Центральная ч., середина		
придонный слой	Chlorophyta, Bacillariophyta	2,50	поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,31
Устье р. Береш			придонный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta, Cyanophyta	0,13
поверхностный слой	Chlorophyta, Bacillariophyta	0,56	Водозаборный канал ГРЭС		
придонный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,52	поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,10
Устье р. Кадат			придонный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,20
поверхностный слой	Bacillariophyta	0,28	Приплотинная ч., середина		
Устье сбросного канала ГРЭС			поверхностный слой	Bacillariophyta	0,92
поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	1,13	придонный слой	Euglenophyta, Chlorophyta, Cyanophyta	2,64
Центральная ч., левый берег			Нижний бьеф		
поверхностный слой	Bacillariophyta	0,40	поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,02
придонный слой	Bacillariophyta	1,30	Верхний бьеф Кадатского в-ща		
Центральная ч., середина			поверхностный слой	Bacillariophyta	0,24
поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,10	<b>08.09.1987</b>		
Водозаборный канал ГРЭС			Устье р. Базыр		
поверхностный слой		0,14	поверхностный слой	Cyanophyta, Bacillariophyta	0,53
Приплотинная ч., середина			Устье р. Кадат		
поверхностный слой	Bacillariophyta	0,04	поверхностный слой	Cyanophyta	0,17
Нижний бьеф			Устье сбросного канала ГРЭС		
поверхностный слой	Bacillariophyta, Chlorophyta	0,17	поверхностный слой	Cyanophyta	0,02
Верхний бьеф Кадатского в-ща			Центральная ч., левый берег		
поверхностный слой	Bacillariophyta	0,29	поверхностный слой	Cyanophyta	0,57
			Центральная ч., середина		
			поверхностный слой	Cyanophyta	0,07
			придонный слой	Bacillariophyta, Cyanophyta	1,08
			Водозаборный канал ГРЭС		
			поверхностный слой	Cyanophyta	0,03
			придонный слой	Cyanophyta, Bacillariophyta	0,12
			Приплотинная ч., середина		
			поверхностный слой	Cyanophyta	0,06

Результаты исследований взаимосвязи между биомассой и удельным содержанием хлорофилла в фитопланктоне водотоков бассейна Чулыма позволили выявить достаточно тесную положительную корреляцию (рис. 2). Следует отметить, что доля объясненной вариации составляла 52 % лишь в диапазоне концентраций хлорофилла, свойственном олиго- и мезотрофным водотокам по классификации М. Оуэнса [13] и уменьшалась при превышении пороговых величин концентрации хлорофилла (15 мг/м<sup>3</sup>) и биомассы водорослей (10 г/м<sup>3</sup>). Согласно имеющимся в литературе данным [8] линейная зависимость сохраняется лишь до определенного предела, выше которого происходит снижение количества пигментов на единицу биомассы.

В уравнениях степенной зависимости удельного содержания хлорофилла от величины биомассы доля объясненной вари-

ации во всем диапазоне изменения обоих показателей составила 40 %, а в диапазоне колебаний биомассы от 0,1 до 10 мг /дм<sup>3</sup> не превышала 33 %. Это может быть обусловлено пониженным содержанием хлорофилла в клетках доминирующих в реофильном фитопланктоне диатомовых водорослей и малоактивным физиологическим состоянием альгоценозов исследованных водотоков, о котором свидетельствует значительная доля феопигментов (до 100%) в общей сумме с активным хлорофиллом.

Для планктона Берешского водохранилища установлена обратная связь между рассматриваемыми показателями (рис. 3) в диапазоне изменения биомассы фитопланктона от 0,03 до 20 мг/дм<sup>3</sup>. Дальнейшее возрастание биомассы до 350 мг/дм<sup>3</sup> не сопровождалось изменением доли объясненной вариации (R<sup>2</sup>=0,60).

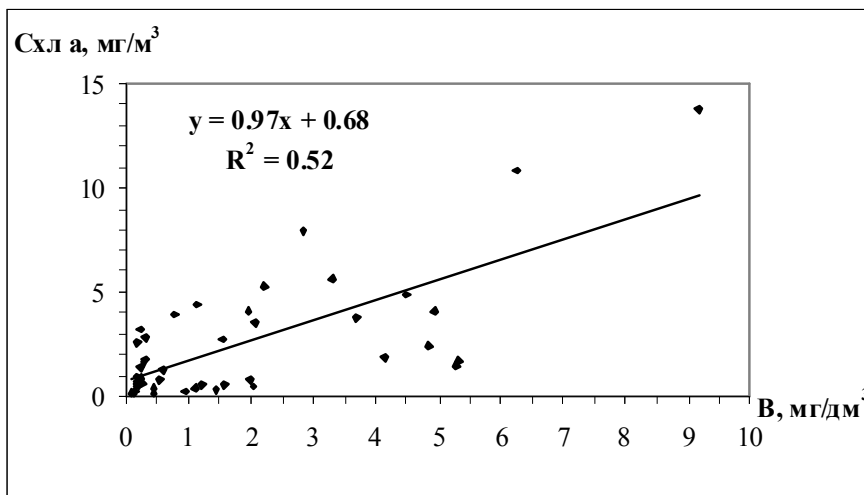


Рис. 2. Зависимость между биомассой фитопланктона и содержанием хлорофилла в планктоне рек бассейна р. Чулым

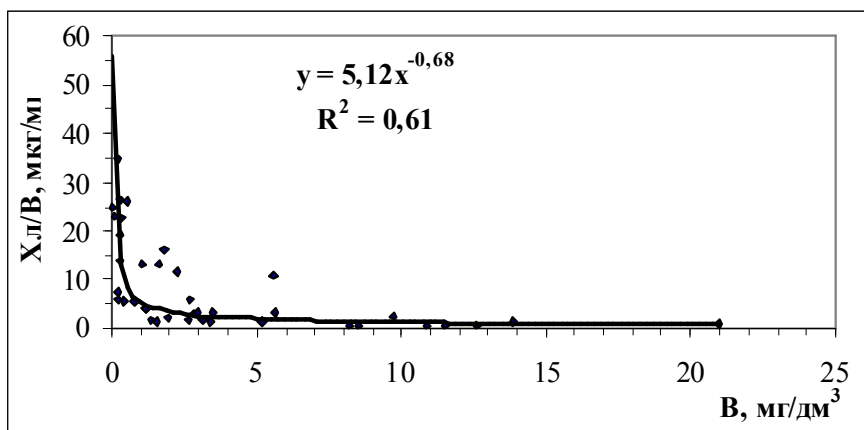


Рис. 3. Зависимость между биомассой фитопланктона и содержанием хлорофилла в планктоне Берешского водохранилища

Менее тесная прямая связь между биомассой и содержанием хлорофилла в планктоне водоемов по сравнению с водотоками объясняется одновременным воздействием и опосредованным влиянием множества биотических и абиотических факторов, определяющих уровень развития водорослей. Среди наиболее существенных из них выделяют состав популяций, обеспеченность клеток минеральным питанием, световой режим, сезон года, время суток и температурные условия [5, 8]. Во всех изученных озерах и водохранилищах бассейна р. Чулым доля объясненной вариации в уравнениях линейной регрессии не превышала 53 % за исключением оз. Большое, для которого величина  $R^2$  составила 0,97 при отрицательной корреляции. Такой характер связи может быть обусловлен старением альгоценозов или значительным содержанием во взвешях ресуспендированного детритного материала.

#### Библиографический список

1. Пырина, И.Л. Содержание хлорофилла в фитопланктоне некоторых пресных водоемов / И.Л. Пырина, В.А. Елизарова // *Круговорот вещества и энергии в водоемах*. - Новосибирск: СО Наука, 1975.
2. Пырина, И.Л. Сравнительная характеристика водоемов различного трофического уровня по содержанию хлорофилла / Пырина И.Л., Елизарова В.А. // *Круговорот веществ и биологическое самоочищение водоемов*. - Киев: Наукова думка, 1980.
3. Трифонова, И.С. Хлорофилл как мера биомассы фитопланктона в водоемах разного типа // *Гидробиологические процессы в водоемах* / И.С. Трифонова, Б. Десортова. - Л.: Наука, 1983.
4. Елизарова, В.А. Хлорофилл как показатель биомассы фитопланктона // *Методические вопросы изучения первичной продукции планктона в внутренних водоемах*. - СПб.: Гидрометеиздат, 1993.
5. Минеева, Н.М. Растительные пигменты в воде волжских водохранилищ. - М.: Наука, 2004.
6. Сиделев, С.И. Анализ связей пигментных и структурных характеристик фитопланктона высокоэвтрофного озера // *Journal of Siberian Federal University. Biology 2* // С.И. Сиделев, О.В. Бабаназарова. - 2008. - № 1.
7. Бульон, В.В. Первичная продукция планктона внутренних водоемов. - Л.: Наука, 1983.
8. Измestьева, Л.Р. Связь биомассы фитопланктона и хлорофилла "а" // *Мониторинг фитопланктона*. - Новосибирск: ВО Наука, 1992.
9. Щур, Л.А. О связи относительного содержания хлорофилла "а" с биомассой фитопланктона, его размерным распределением и продуктивностью / Л.А. Щур, А.Д. Апонасенко, В.Н. Лопатин // *Тез. докл. VIII съезда гидробиол. об-ва РАН, Калининград, 16-23 сентября 2001 г.* - Калининград, 2001. - Т. I.
10. Щур, Л.А. О соотношении хлорофилла "а" и биомассы фитопланктона / Л.А. Щур, А.Д. Апонасенко, В.Н. Лопатин // *Фундаментальные проблемы воды и водных ресурсов на рубеже третьего тысячелетия* // *Матер. междунар. науч. конф.*, Томск, Россия, сентябрь 2000 г. - Томск, 2000.

#### Заключение

В целом, исследования изменчивости соотношения хлорофилла и биомассы фитопланктона в разнотипных водных объектах бассейна Верхнего Чулыма согласуются с данными, полученным при изучении культур и природных популяций фитопланктона [4], в соответствии с которыми наиболее богаты хлорофиллом представители из отделов Chlorophyta и Bacillariophyta, однако в ряде работ [18-20] отмечено отсутствие существенного влияния таксономического состава альгоценозов на соотношение хлорофилла и биомассы фитопланктона водоемов умеренной зоны. Если же такая зависимость и существует, то ее эффект перекрывается влиянием более сильных факторов [3].

В олиготрофных водотоках, относящихся к первой группе (рр. Урюп, Тюхтерек, Белый Июс, Черный Июс, Базыр, верховья р. Кия и р. Береш), где концентрация хлорофилла не превышала 2 мг/м³, удельное содержание его в сырой биомассе фитопланктона изменялось от 0,02 до 0,60 % ( $C_v=95$  %). Средняя величина составила  $0,20 \pm 0,04$  и не отличалась от таковой для олиготрофных водоемов [5].

В мезотрофных водотоках и водоемах второй группы (рр. Чулым, Дудет, Тамбарское водохранилище, рр. Тисулька, Серта, среднее течение р. Кия, устьевые участки рр. Катат и Урюп) концентрация хлорофилла не превышала 8 мг/м³, соотношение Хл/В варьировало в более широких границах - 0,02-0,89 %, среднее значение и коэффициент вариации были близки к соответствующим показателям для первой группы.

К третьей группе отнесены рр. Ужур, Катат, Береш на участке Кататского водохранилища с содержанием хлорофилла в планктоне до 20 мг/м³, что соответствует уровню эвтрофных водных объектов. Рассматриваемое соотношение (среднее -  $0,28 \pm 0,05$ ) было незначительно выше, чем в первой и второй группах при более низком коэффициенте вариации (42 %), отражающем меньшую зависимость удельного количества хлорофилла в биомассе фитопланктона от условий среды обитания.

11. Трифонова, И.С. Экология и сукцессия озерного фитопланктона. - Л.: Наука, 1990.
12. SCOR-UNESCO Working Group №17. Determination of photosynthetic pigments in sea water // Monographs on oceanographic methodology. - Paris: UNESCO, 1966.
13. Оуэнс, М. Биогенные элементы, их источники и роль в речных системах // Научные основы контроля качества поверхностных вод по гидробиологическим показателям // Труды Советско-Американского семинара, Валдай, СССР, 12-14 июля 1976 г. - Л.: Гидрометеиздат, 1977.
14. Чайковская, Т.С. Фитопланктон водотоков и водохранилищ района КАТЭКа / Т.С. Чайковская, В.В. Кириллов // Современное состояние биоценозов зоны КАТЭКа. - Л.: Гидрометеиздат, 1990.
15. Чайковская, Т.С. Сравнение видового состава и обилия фитопланктона водотоков и водоемов бассейна р. Чулым с применением мер включения / Т.С. Чайковская, В.В. Кириллов // Вопросы гидрометеорологии Восточной Сибири: Тр. ЗапСибНИГМИ. - М.: Гидрометеиздат, 1991. - Вып. 5.
16. OECD. Eutrophication of waters. Monitoring, assessment and control. - Paris, 1982.
17. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выявления зон чрезвычайной экологической ситуации и зон экологического бедствия. - М.: Мин. экологии и прир. Ресурсов РФ, 1992.
18. Ahlgren, G. Limnological studies of lake Norrviken, an eutrophicated Swedish lake. II. Phytoplankton and its productivity // Schweiz. J. Hydrobiol. - 1970. - V. 32. - № 2.
19. Nicholls, K.H. An evaluation of phosphorus-chlorophyll-phytoplankton relationship for lakes / K.H. Nicholls, P.J. Dillon // Intern. Rev. ges. Hydrobiol. - 1978. - Bd. 63. - H.2.
20. Курейшев, А.В. Пигменты фитопланктона и факторы, влияющие на их содержание в водоеме (на примере днепровских водохранилищ): автореф. дис. ... канд. биол. наук. - Киев, 1983.

Статья поступила в редакцию 14.07.10

УДК 631.4

С.С. Мешкинова, инженер ИВЭП СО РАН г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.ru

## РАДИОНУКЛИДЫ В РАСТЕНИЯХ ДОЛИНЫ СРЕДНЕЙ КАТУНИ

Исследована удельная активность естественных радионуклидов и цезия-137 в доминантных видах растений долины Средней Катуни. Выявлено, что концентрации изученных радионуклидов в растениях долины находятся в пределах фоновых значений и не превышают предельно допустимые величины.

**Ключевые слова:** радионуклид, растения, удельная активность, коэффициент накопления.

Растения выполняют большую роль в биогеохимических процессах трансформации вещества в биосфере. Поглощая химические элементы и радионуклиды из почвы, почвообразующих пород, грунтовых вод и атмосферы, они перемещают их из одних компонентов ландшафта в другие, при этом изменяя скорость их круговорота в природе. В связи с предполагаемым гидроэнергетическим освоением Катуни изучение радионуклидов флоры данной территории является актуальной эколого-биогеохимической задачей.

Объекты исследования - доминантные виды растений долины Средней Катуни. Естественные радиоактивные элементы и  $^{137}\text{Cs}$  в растениях определяли гамма-спектрометрическим методом в Институте геологии и минералогии СО РАН.

Находящиеся с почве радионуклиды переходят в растения и включаются в биологический круговорот. В живом веществе обнаруживается некоторая аккумуляция этих веществ: калия, частично радия и крайне слабо урана [1]. Интенсивность поглощения растениями отдельных изотопов из радиоактивных смесей подчиняется общей тенденции. Она проявляется в том, что усвояемость их уменьшается в следующем порядке:  $^{228}\text{Ra} > ^{226}\text{Ra} > ^{227}\text{Th} > ^{228}\text{Th} > ^{230}\text{Th} > ^{232}\text{Th} > ^{234}\text{U} > ^{238}\text{U}$  [2]. Для изотопов урана, тория и радия основным путем поступления в растительные организмы является корневой. По возрастанию средних уровней радиоактивности классы растений можно расположить в таком порядке: покрытосеменные, голосеменные, папоротникообразные, мохообразные, лишайники. Причина слабого накопления растением веществ, не являющихся аналогами элементов минерального питания, заключается в том, что радионуклиды в почвах представлены крайне малыми количествами. В этом случае преобладающее значение приобретают адсорбционные явления, когда транспорт в клетки этих веществ происходит в форме микропримесей. По сравнению с высшими растениями представители мхов и лишайников накапливают  $^{232}\text{Th}$  и  $^{238}\text{U}$  в больших количествах. Лишайники по накоплению ЕРЭ (естественных радиоактивных элементов) можно отнести к видам-индикаторам радиоактивного загрязнения территории [3; 4].

Большинство надземных частей растений накапливают уран по фоноварьерному типу, при котором значительное увеличение концентрации изучаемого элемента в питающей среде не сопровождается статистически достоверным увеличением его содержания в растениях [5]. Среднее содержание урана в надземной растительности, по литературным данным, в среднем составляет 38 мкг/кг (0,47 Бк/кг) и варьирует в интервале от 5 до 69 мкг/кг (от 0,63 до 0,87 Бк/кг) [6].

В растениях долины Средней Катуни удельная активность  $^{238}\text{U}$  колеблется от 7 до 115 Бк/кг и в среднем равна  $29,9 \pm 8,5$  Бк/кг (табл. 1). Наибольшие концентрации обнаружили в *Limonium flexuosum* L. - 115 Бк/кг, *Artemisia frigida* Willd. - 90 Бк/кг, при коэффициентах накопления 2,1 и 2,2, соответственно. Наименьшая концентрация наблюдается у *Kochia densiflora* (сем. Chenopodiaceae).

Исходя из поведения U, Th и других радионуклидов был сделан вывод, что растения легко поглощают растворимые соединения Th. Для древесной растительности Сибири А.Л. Ковалевский установил, что фоновое содержание элемента для всех видов лиственных и хвойных растений  $< 10$  при максимальном 500 мкг/кг (зола). По данным Иванова В.В. [7], Н. Боуэн дает широкий интервал в оценках содержания тория в наземной растительности: от  $< 8$  до  $> 1300$  мкг/кг сухого вещества. В древесине, листьях и хвое содержание  $^{232}\text{Th}$  достигает 5 мкг/г ( $2 \cdot 10^{-2}$  Бк/г). К. Ранкама и Т. Сахама отмечали, что Th стимулирует рост некоторых растений.

По данным Н.А. Титаевой и А.И. Таскаева [2; 8], накопление Th растениями незначительно, но оно выше, чем для  $^{238}\text{U}$ . Для этих радионуклидов установлены "пороговый эффект", видовые и географические различия в накоплении (пороговая концентрация  $^{232}\text{Th}$  в почве принята  $n \cdot 10^{-3} - n \cdot 10^{-2}$  г/г). Подсчитаны коэффициенты биологического поглощения (КБП) Th для разных регионов. Высокими они оказались для всех районов, где наличие Th в породах связано с терригенными минералами и минимально с водной миграцией (горная тундра - 0,5; горная

тайга - 0,3; лесостепь - 0,46). По данным В.А. Алексеенко [9], коэффициент биологического поглощения тория равен 0,04. Вместе с тем, кларк его в биосфере относительно высок: 7,6 мг/кг,  $7,6 \cdot 10^{-4}\%$  (30,93 Бк/кг).

В исследованных нами растениях накопление радиоактивно-

го тория незначительное:  $8,9 \pm 3,1$  Бк/кг, что в 3 раза ниже концентрации  $^{238}\text{U}$  при вариации от 3 до 40 Бк/кг (табл. 1). Наиболее высокие коэффициенты накопления радионуклида определены в *Artemisia frigida* Willd из семейства Asteraceae - 1,1, *Astragalus alpinus* L. и *Thymus altaicus* Klokov et Shost.

Таблица 1

Естественные радионуклиды и цезий-137 в растениях долины Средней Катуни

Растение	U-238		Th-232		K-40		Cs-137	
	Бк/кг	К <sub>н</sub>	Бк/кг	К <sub>н</sub>	Бк/кг	К <sub>н</sub>	Бк/кг	К <sub>н</sub>
Ковыль родственный ( <i>Stipa consanguinea</i> Trin. et Rupr.)	59	1,4	—	0	486	0,7	—	0
Астрагал альпийский ( <i>Astragalus alpinus</i> L.)	11	0,3	24	0,9	340	0,5	—	0
Полынь холодная ( <i>Artemisia frigida</i> Willd.)	90	2,2	—	0	662	0,8	5	0,03
Кохия густоцветковая ( <i>Kochia densiflora</i> )	7	0,2	27	0,7	675	0,8	—	0
Астрагал альпийский ( <i>Astragalus alpinus</i> L.)	34	0,8	6	0,3	177	0,3	—	0
Лапчатка прямостоячая ( <i>Potentilla erecta</i> L.)	13	0,3	—	0	330	0,5	—	0
Донник лекарственный ( <i>Melilotus officinalis</i> L.)	37	0,9	—	0	494	0,8	—	0
Звездчатка злаковая ( <i>Stellaria graminea</i> L.)	16	0,4	8	0,3	256	0,4	—	0
Тимьян алтайский ( <i>Thymus altaicus</i> Klokov et Shost.)	37	0,9	21	0,9	446	0,7	—	0
Полынь холодная ( <i>Artemisia frigida</i> Willd.)	—	0	40	1,1	757	0,9	—	0
Лапчатка прямостоячая ( <i>Potentilla erecta</i> L.)	15	0,3	—	0	591	0,8	10	0,6
Кермек извилистый ( <i>Limonium flexuosum</i> (L.) O.Kuntze)	115	2,1	—	0	278	0,4	—	0
Кохия густоцветковая ( <i>Kochia densiflora</i> )	44	0,8	—	0	712	1,0	—	0
Кохия густоцветковая ( <i>Kochia densiflora</i> )	—	0	—	0	718	0,8	14	0,2
Полынь ( <i>Artemisia</i> sp.)	—	0	3	0,1	532	0,7	13	1,6
Горошек мышиный ( <i>Vicia cracca</i> L.)	—	0	13	0,4	232	0,3	20	2,5
Среднее, Бк/кг	$29,9 \pm 8,5$		$8,9 \pm 3,1$		$480,4 \pm 48,3$		$3,9 \pm 1,6$	

Примечание: К<sub>н</sub> - коэффициент накопления, "-" - не обнаружено.

Большая часть калия в растениях находится в ионной форме, меньшая непрочно связана в плазме. Он легко выщелачивается из листьев, теряющих во время дождей до 30-50 % К. Концентрация  $^{40}\text{K}$  в растениях такова: зерновые - 18-159 Бк/кг, зернобобовые - 177-299, свежие овощи - 40-174, плоды - 7-355, грибы - 277 Бк/кг.

Удельная активность  $^{40}\text{K}$  в растениях долины Средней Катуни колеблется от 177 до 757 Бк/кг и в среднем составляет  $480,4 \pm 48,3$  Бк/кг. Определенные коэффициенты накопления радионуклида варьировали в пределах 0,3-1,0. Больше всего радиоактивного калия, как и тория, содержится в *Artemisia frigida* Willd. - 757 Бк/кг. Немного меньше  $^{40}\text{K}$  содержат *Kochia densiflora*: от 712 до 718 Бк/кг (табл. 1).

Высоким накоплением  $^{137}\text{Cs}$  характеризуются однолетние и многолетние травы, включая горох, низким - зерновые. Наиболее высоким накоплением  $^{137}\text{Cs}$  в растениях исследуемой территории характеризуется *Vicia cracca* L. - 20 Бк/кг (К<sub>н</sub> = 2,5) и *Artemisia* sp. - 13 Бк/кг (К<sub>н</sub> = 1,6), низкий коэффициент накопления (К<sub>н</sub> 0,03) определен для *Artemisia frigida* Willd.

#### Выводы:

- средняя удельная активность  $^{40}\text{K}$  в растениях долины Средней Катуни составляет  $480,4 \pm 48,3$  Бк/кг,  $^{232}\text{Th}$  -  $8,9 \pm 3,1$  Бк/кг,  $^{238}\text{U}$  -  $29,9 \pm 8,5$  Бк/кг,  $^{137}\text{Cs}$  -  $3,9 \pm 1,7$  Бк/кг;

- изученные растения характеризуются невысокими коэффициентами накопления (К<sub>н</sub> < 1) с широким диапазоном вариации (К<sub>н</sub> от 0 до 2,5), исключение составляют виды, в которых хорошо видна тенденция накопления:  $^{238}\text{U}$  - *Stipa consanguinea* Trin. et Rupr. (К<sub>н</sub> = 1,4), *Limonium flexuosum* L. (К<sub>н</sub> = 2,1), *Artemisia frigida* Willd (К<sub>н</sub> = 2,2);  $^{232}\text{Th}$  - *Artemisia frigida* Willd (К<sub>н</sub> = 1,1);  $^{137}\text{Cs}$  - *Artemisia* sp (13 Бк/кг, К<sub>н</sub> = 1,6), *Vicia cracca* L. (К<sub>н</sub> = 2,5);

- удельная активность изученных радионуклидов в растениях долины Средней Катуни находится в пределах фоновых значений и не оказывает негативного влияния на структуру и функционирование растительных организмов;

- установлено, что геохимические, климатические и ландшафтные условия изучаемой территории не являются существенными для природной миграции радионуклидов.

#### Библиографический список

1. Ковда, В.А. Микроэлементы в почвах Советского Союза / В.А. Ковда [и др.]. - М.: изд-во МГУ, 1959.
2. Таскаев, А.И. Миграция изотопов уранового и ториевого рядов в почвенно-растительном покрове территорий с естественно и антропогенно повышенной радиоактивностью // Инф. бюл. науч. совета по проблемам радиобиологии АН СССР, 1983. - № 28.
3. Михайловская, Л.Н. Поведение тяжелых естественных радионуклидов в техногенных ландшафтах южной Якутии / Л.Н. Михайловская, И.В. Молчанова [и др.] // Экология. - 1996. - № 3.
4. Любашевский, Н.М. Радиоактивное загрязнение полуострова Ямал и оценка радиационной опасности для населения / Н.М. Любашевский, В.И. Стариченко [и др.] // Экология. - 1993. - № 4.
5. Ковалевский, А.Л. Биогеохимия растений. - Новосибирск: Наука, 1991.
6. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. - М.: Мир, 1989.
7. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов. - М.: Экология, 1997.
8. Титаева, Н.А. Миграция тяжелых естественных радионуклидов в условиях гумидной зоны / Н.А. Титаева, А.И. Таскаев. - Л.: Наука, 1983.
9. Алексеенко, В.А. Экологическая геохимия / В.А. Алексеенко. - М.: Логос, 2000.

Статья поступила в редакцию 14.07.10



УДК 504.054

**Ю.В. Робертус**, канд. геологическо-минерал. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск; **Л.П. Рихванов**, д-р геологическо-минералогических наук, зав. кафедрой ТПУ, г. Томск; **А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@ivep.ru

## О ПРОБЛЕМЕ ТРАНСГРАНИЧНОГО ПЕРЕНОСА ОТХОДОВ ПРЕДПРИЯТИЙ ВОСТОЧНОГО КАЗАХСТАНА НА ТЕРРИТОРИЮ АЛТАЯ

Поднимается проблема трансграничного переноса отходов металлургических предприятий Восточного Казахстана на территорию российского Алтая. Приводятся результаты пилотного изучения в 2008-2010 гг. снегового покрова в Западном Алтае, выявившие мегаореол кислотного воздействия, сопровождаемый повышенным уровнем присутствия ассоциации элементов полиметаллических руд.

**Ключевые слова:** трансграничный перенос, отходы предприятий, тяжелые металлы, Казахстан, Алтай.

**Введение.** Известно, что промышленные центры, являющиеся мощными источниками выбросов загрязняющих веществ, оказывают интенсивное воздействие на окружающую среду. Они, как правило, способствуют увеличению региональных и глобальных пылеаэрозольных выпадений, формируя значительные по размерам техногенные биогеохимические провинции с аномально повышенным уровнем присутствия широкого спектра экотоксикантов в депонирующих загрязнение природных средах.

Основными источниками трансграничного загрязнения воздуха на Европейской территории России (ЕТР), оцениваемого в рамках программы ЕМЕП, являются страны Центральной и Восточной Европы, а также Турция и Казахстан. В последние годы на ЕТР отмечается заметный рост выпадений окисленной серы, азота, ТМ, СОЗ и др. [1].

Одним из основных промышленных центров, предположительно влияющих на азиатскую часть России, является территория Восточно-Казахстанской области (ВКО), где в районе г. Усть-Каменогорска сосредоточен ряд крупных металлургических комбинатов, ежегодно выбрасывающих в атмосферу до 150-200 тыс. т загрязняющих веществ с тенденцией увеличения этих объемов. Другим источником загрязнения атмосферного воздуха являются токсичные отходы горно-обогатительных и металлургических предприятий, которых накоплено более 1,5 млрд. т [2].

В настоящее время вопросы аэрогенного переноса на территорию Алтая разнообразных тяжелых и токсичных металлов, присутствующих в выбросах и отходах предприятий горно-металлургического цикла ВКО, практически не изучены [3].

**Объекты и методика исследований.** Для выяснения существования трансграничного переноса с территории ВКО "тяжелометаллических" отходов, авторами в зимний период 2008 и 2010 гг. было проведено опробование снегового покрова в Западном Алтае по трем региональным трансектам, на которых с шагом 30-50 км было взято по 8-10 групповых проб снега с планшетов размером 100x100 м. Талая вода была изучена по аттестованным методикам химическим анализом в лаборатории Горно-Алтайского государственного университета, а твердый осадок снеговых проб (ТОСП) методом ИННА на 40 элементов в ядерно-геохимической лаборатории Томского политехнического университета.

**Обсуждение результатов.** Основные результаты проведенных пилотных исследований заключаются в следующем. Картографированные данные по химическому составу талой воды снеговых проб, изученных в 2008 г., выявили на территории Западного Алтая (Алтайский край и Республики Алтай) языкообразный мегаореол аномально пониженных значений pH и повышенного содержания сульфатов, нитритов, нитратов и ряда других компонентов и элементов (цинк, серебро, уран, бром, гафний) (рис. 1).

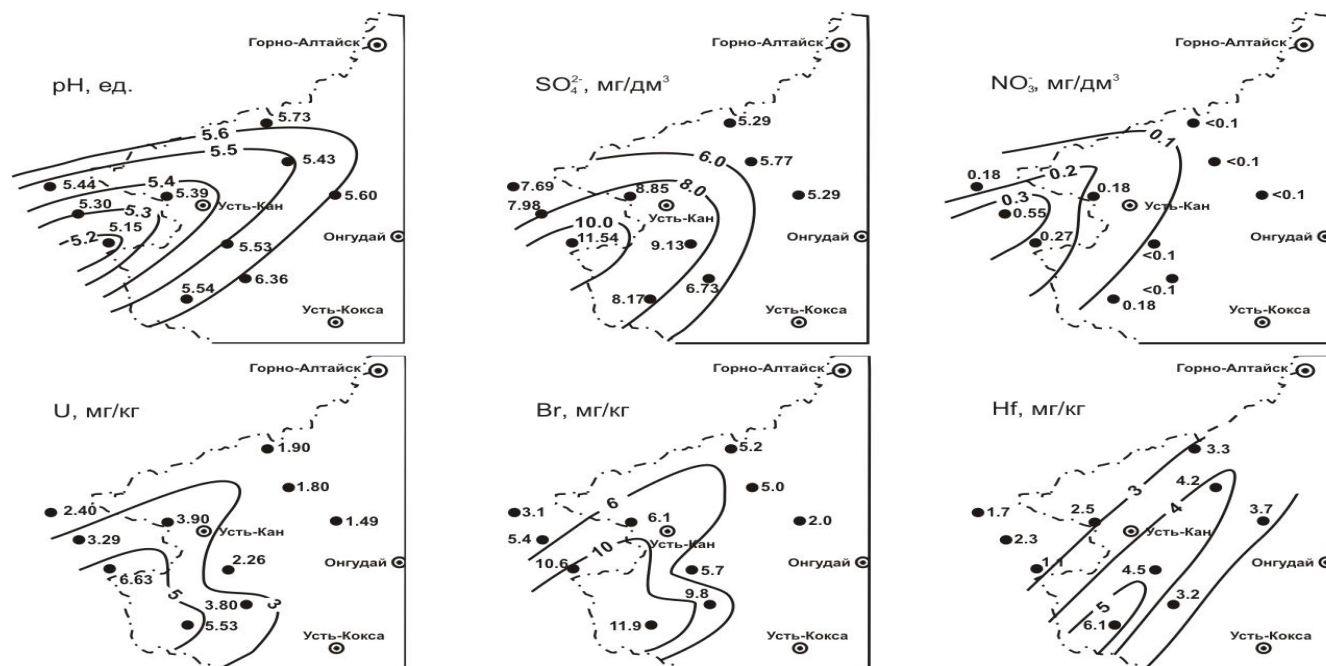


Рис. 1. Характер распределения показателей химического состава снеговой воды (вверху) и микроэлементов ТОСП (внизу) в Западном Алтае (сезон 2007-2008 гг.)

Установлено, что в эпицентральной части этого зонально построенного мегаореола значения pH снеговой воды составляют 5,15-5,38 ед. на фоне 5,6-6,4 ед., содержание сульфат-иона варьирует в пределах 8,17-11,54 мг/дм<sup>3</sup> (фон 5,3-5,8 мг/дм<sup>3</sup>), нитрат-иона - 0,18-0,55 мг/дм<sup>3</sup> (фон менее 0,1 мг/дм<sup>3</sup>).

Во многом аналогичная картина установлена в распределении показателей химического состава снеговой воды в сезоне 2009-

2010 гг., что подтверждает наличие вышеотмеченного мегаореола их аномальных значений. В центральной части выявленного ореола также проявлены пониженные значения pH снеговой воды 6,64-6,96 ед. на фоне 8,5-9 ед. и повышенные концентрации сульфатов (до 4,37 мг/дм<sup>3</sup> или 9 фонов) и азотистых соединений - нитратов до 3-4 фонов, нитритов, аммония до 6 фонов (рис. 2).

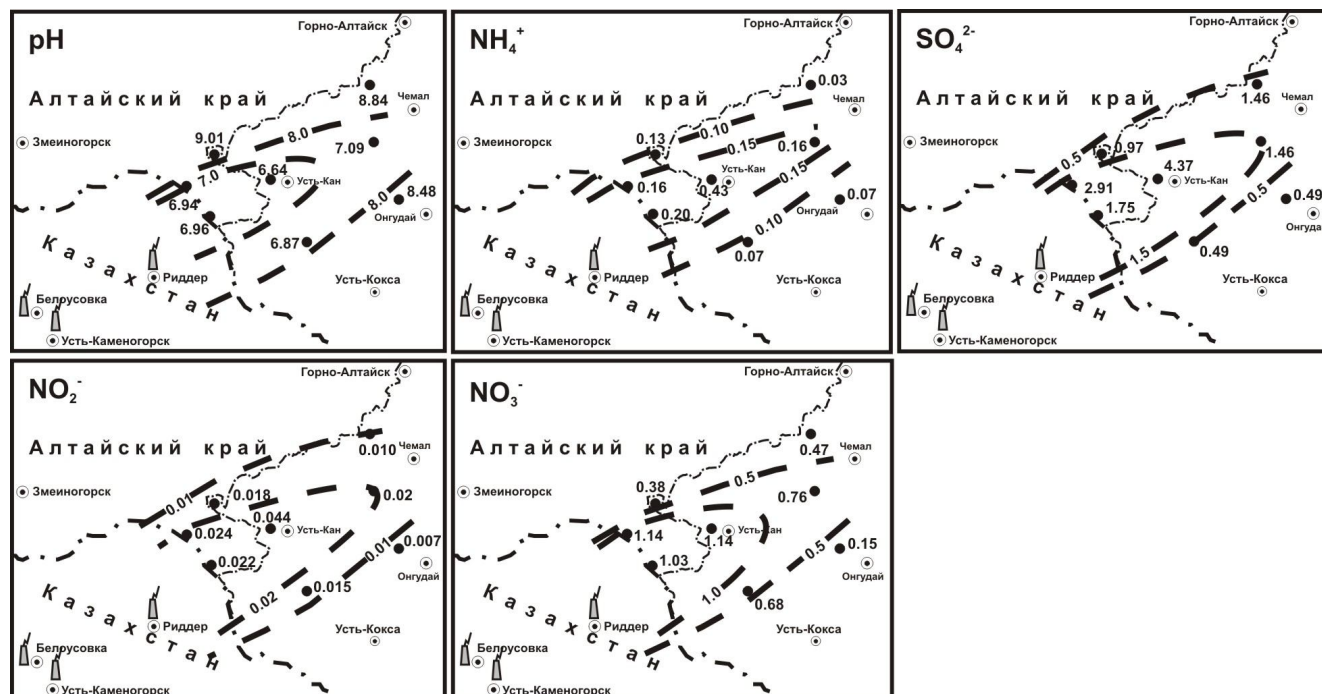


Рис. 2. Мегаореол аномальных значений показателей химического состава снеговой воды в Западном Алтае (сезон 2009-2010 гг.)

Совокупность этих и других аномально проявленных физико-химических показателей снеговой воды на площади выявленного мегаореола указывает на заметно проявленный кислотный характер мокрых (атмосферные осадки) и сухих (пылеаэрозоли) выпадений, обусловленный присутствием окисленной серы и азота.

Установленная протяженность ореола в пределах Горного Алтая более 150 км (до меридиана г. Горно-Алтайска) при ширине 80-100 км, а с учетом его предполагаемого продолжения на казахстанской территории его длина составляет не менее 300 км. Генерализованная северо-восточная ориентировка ореола совпадает с преобладающим в зимний период направлением ветров в западной части Горного Алтая, а его "открытость" на юго-запад в направлении г. Усть-Каменогорска свидетельствует о вероятном поступлении на территорию Горного Алтая осадков, загрязненных кислотными выбросами металлургических предприятий этого промышленного центра.

Представляется, что в этих выбросах содержится большой спектр химических элементов, присутствующих в полиметаллических рудах, перерабатываемых на этих предприятиях. В частности, нашими работами в твердом остатке изученных снеговых проб установлены в повышенных количествах более двух десятков сопутствующих извлекаемым металлам химических элементов (Ba, As, Co, U, Th, Вг, лантаноиды, РЗЭ).

Для их пространственного распределения характерны те же закономерности, что и для поведения вышеотмеченных показателей химического состава снеговой воды. В частности, все они образуют вытянутые на северо-восток ореолы концентраций, повышенных до 10 раз по сравнению с региональным фоном, пространственно совпадающие с положением мегаореола аномальных значений параметров снеговой воды (рис. 1).

Пространственное совпадение ореолов рассеяния широкой ассоциации элементов полиметаллических руд, увеличение их концентраций в юго-западном направлении однозначно свидетельствует об их техногенной наложенной природе, а также ука-

зывает на источник и механизм их поступления на территорию Горного Алтая.

Подчеркнем, что большинство из изученных показателей химического состава снеговой воды и ТОСП имеют между собой тесные корреляционные связи, что также указывает на единый источник их поступления в атмосферу и механизм переноса.

Индикатором трансграничных переносов тяжелометаллических отходов горно-металлургических предприятий ВКО на территорию Горного Алтая является таллий - один из наиболее токсичных элементов, присутствующий в аномально повышенных концентрациях (до первых десятков единиц регионального фона) во всех депонирующих загрязнение природных средах Западного Алтая [4].

Столь высокий уровень присутствия привнесенного таллия в почвах объясняется, на наш взгляд, почти полной его потерей (переходом в окружающую среду) в процессе многолетнего металлургического предела переработки руд в Рудном Алтае, а также его высокой летучестью и растворимостью в водных растворах.

Ежегодное выпадение загрязняющих веществ от предприятий Восточного Казахстана на площади выявленного мегаореола кислотного воздействия ориентировочно составляет по сульфатам 10-15 тыс. т, по азотистым соединениям - 2-5 тыс. т.

#### Выводы:

1. Полученные и имеющиеся данные позволяют считать, что на территорию Республики Алтай и, вероятно, Алтайского края на протяжении более полувека с трансграничными переносами выбросов и отходов горнометаллургических предприятий Восточного Казахстана поступает большой спектр специфических токсичных элементов, содержащихся в перерабатываемых полиметаллических рудах.

2. Привносимые токсичные элементы поступают, главным образом, с атмосферными осадками и сухими пылеаэрозолями, масштабы которых значительно превосходят поступление этих элементов с глобальными выпадениями.

3. Вероятным индикатором трансграничного переноса "тяжелометаллических" отходов предприятий Восточного Казахстана

является аномально повышенный уровень присутствия таллия в природных средах на сопредельной территории Горного Алтая.

Библиографический список

1. Государственный доклад "О состоянии и об охране окружающей природной среды Российской Федерации в 2006 году". - М.: АНО "ЦМП", 2007.
2. Данилова, Н.Г. Экологический мониторинг состояния окружающей среды Восточно-Казахстанской области в 1999 году / Н.Г. Данилова, Г.В. Чапаева // Наш общий дом: Матер. межд. конф. - Барнаул: 2000.
3. Робертус, Ю.В. Экологическое состояние геологической среды Республики Алтай / Ю.В. Робертус, В.Е. Кац // Минерально-сырьевая база Республики Алтай: состояние и перспективы развития. - Горно-Алтайск: Универ-Принт, 1998.
4. Кац, В.Е. Распределение таллия в компонентах окружающей среды Республики Алтай / В.Е. Кац // Тез. докл. IV Всеросс. науч.-практ. конфер. "Экология и охрана окружающей среды". - Рязань: 1994.

Статья поступила в редакцию 10.08.10

УДК 612.017

**А.С. Чухров**, канд.тех. наук, доц. ГОУ ВПО СибГУТИ, г. Новосибирск;

**М.Г. Чухрова**, д-р. мед. наук, проф. ГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: gafarov@gmail.com

## АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ СЕЙСМИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ЧЕЛОВЕКА

В работе анализируется влияние сейсмической активности земной коры на психоэмоциональную сферу человека, в частности, на проявления агрессии и аутоагрессии. Высказывается предположение о ведущей роли правого полушария головного мозга в чувствительности к сейсмическим факторам.

**Ключевые слова:** агрессия, аутоагрессия, сейсмическая активность, правая гемисфера, психофизиологическая адаптация.

Существование и функционирование живых существ, в том числе человека, происходит в постоянном взаимодействии с геологогеофизической средой, параметры изменения которой влияют на течение любых процессов в организме. Не могут составлять исключения в этом смысле и психические процессы. Человек взаимодействует не только с силами природы, но и с себе подобными существами. В течение всей человеческой истории на планете постоянно происходят войны и столкновения между народами, расами, государствами. Феномен внутривидовой агрессивности, проявляющийся в виде войн, планомерного и осознанного уничтожения себе подобных существ, имманентно присущ человечеству и не наблюдается у других биологических видов. Другой феномен, который присущ только человеку - это суицид, осознанное лишение себя жизни.

Целью исследования было изучение влияния на психоэмоциональную сферу человека сейсмической и микросейсмической активности земной коры. Один из вопросов, который ставился в работе, следующий: существует ли связь между сейсмической активностью и историческими процессами? Возможно ли, что разрушительные импульсы в земной коре порождают агрессивность этносов и вызывают стремление к переменам, сопровождающиеся войнами, захватами территорий, убийствами и другими

агрессивными актами?

Изучение объективных фактов показало, что в человеческой истории все значимые события, связанные с агрессивностью отдельных личностей, народов или государств, сопровождались высокой сейсмической активностью, что подтверждают землетрясения, отмеченные в исторических летописях. Проведено сопоставление наиболее крупных землетрясений, отмеченных в русских летописях за последние полторы тысячи лет [1], с социальными процессами, происходящими в обществе. Данные приведены в табл. 1. Все крупные землетрясения сопровождались войнами, социальным переустройством, завоеванием земель, изменением границ государств. Так, высокая сейсмическая активность наблюдается на русских и киевских землях с 1088 по 1195 годы, в это же время идут ожесточенные междоусобные войны русских с половцами, русских с русскими, с турками, с жителями Европы - с переменным успехом. Агрессия и желание напасть на соседа наблюдается во многих странах Европы, не только в России. Широко известное восстание под предводительством Степана Разина 1667-1670 гг. сопровождалось высокой сейсмической активностью и землетрясениями. Крестовые походы, вспышки религиозного фанатизма, локальные и расширенные войны - все сопровождается сейсмической активностью, большими или малыми землетрясениями и агрессивностью этносов.

Таблица 1  
Свод крупных землетрясений 8-17 веков, отмеченных в русских летописях, и сопутствующие им исторические события

Год	Территория	Природное явление	Исторические события
736	Византия	«Трус быть страшен: стены иже на суше, Цараграда падоша, и церкви мнози изомроша, и море от предел изыде и многи веси потопи»	«Великое переселение народов»! Из Скандинавии и Восточной Европы, Северного Китая и Аравии в Средиземноморье, народы Евразии – в Европу и Африку
868 г.	Византия	В Царьграде было землетрясение, которое продолжалось 40 дней. Разрушено множество городов и «полат»	Конфликты между болгарами, русскими, турками и греками
876	Византия	Землетрясение, продолжавшееся 40 дней. Имели место разрушения	Ожесточенные феодальные междоусобицы
908	Византия	Землетрясение «... паде града некая часть, и много полат разсыпая»	Крестьянские восстания

989	Византия	Сильное землетрясение. Большие разрушения в Константинополе.	Конфликты с русскими
1000	Весь земной шар	29 марта сильное землетрясение на всем земном шаре. Землетрясение в Кракове. Разрушено множество зданий	Начало экспансии Европы. Начало крестовых походов. Завоевания викингов.
1088	Русская земля	Землетрясение: «Земля стукнула. Знамение в солнце. Великий змей от небес»	1061-1097 гг. – Борьба русских с половцами
1101	Киев, Владимир	Землетрясение: «...едва церкви устояли, а вреда много учинилось. Кресты с церковей попадали»	Объединение русских князей. Половцам нанесен решающий удар на Днепре
1107	Русская земля	Землетрясение: «Тряслась земля перед рассветом ночью»	Битва с ханом Боняком
1109	Новгород	Землетрясение: «Стресся земля»	Воевода Владимира Мономаха Дмитр Иворович дошел до Дона и захватил «тысячу веж» - половецких кибиток
1117	Киевская Русь	Жестокое землетрясение 16 сентября: «...потрясся земля»	Окончательный разгром кочевьев донских половцев, восстание кипчакских племен, победа Ярополка. Междоусобицы в Южной Руси
1170	Юго-западные русские земли	Землетрясение: «...потрясся земля»	Разгром орды 15 тыс. всадников князем Глебом Юрьевичем
1188	Русская земля	Землетрясение: «...сотрясе землю»	Русские набеги чередуются с набегами половцев
1195	Киевская земля	Землетрясение 4 марта	Продолжаются русско-половецкие междоусобицы
1230	Киев	Сильное землетрясение. В Печерском монастыре были разрушены постройки. Разрушения были и в Переяславле Русском.	Смуты в Галицко-Волынском княжестве. Поход венгров на Галич. Начало татаро-монгольского нашествия
1328	Новгород	Землетрясение: «...тряслась земля»	С XIII по XV вв. Новгороду пришлось 26 раз воевать со Швецией и 11 раз – с Ливонским орденом, а также воевал с Москвой за земли у Северной Двины. «И бысть силен мятеж в Орде. Мнози цари и царевичи и радци иссекошась меж собою»
1446	Москва	Землетрясение: «...тоя же осени, октября 1 день, в 6 час ночи той, потрясся град Москва. Кремль и посад и храмы поколебашися»	Война с Новгородом за северодинские земли
1456	Италия	Землетрясение 4 декабря, от которого погибло множество городов: «...в европейских и германских странах всех градов и мест паде 50 и два: овы море потопа, другие от труса падоша, иных земля пожре, иде же гради или места, тамо пропасти и ныне свидетельствует»	Крестьянские и городские восстания, тирания Медичи. Четвертый крестовый поход, подчинение крестоносцам Константинополя и почти всей Византийской империи
1474	Крым Москва	Землетрясение в Крыму. Весной был «трус в граде Москве». Во время землетрясения рухнула почти достроенная церковь Св. Богородицы. Потряслись все храмы, и колебалась земля	Завоевание Крыма турками в 1475 г. Борьба с Казанью, поход «миром» на Великий Новгород, конец вечевой республики
1577	Польша	Землетрясение в Кракове	Ливонская война
1668	Русская земля Средняя Азия Турция	Землетрясение в Астрахани: «...за час до свету было трясение земли, все строение потряслось во всем граде и в то же время куры с нашествем попадали...» (Петр Золотарев, современник и летописец астраханских событий времен Разина).	Персидский поход Стеньки Разина 1667-1670 гг. Турецкая экспансия

В 1883 году на земном шаре было зарегистрировано 353 землетрясения. Мощные инфразвуковые волны, порожденные катастрофическим извержением вулкана Кракатау, несколько раз "обежали" земной шар. Этот исторический период, конца 19 - начала 20 века характеризовался значительными социальными событиями, завоеваниями государств, сменой режимов и политического устройства общества. Землетрясение на Балканах предшествовало 2-й мировой войне. Сильнейшее землетрясение в Спитаке в 1988 г., унесшее более 30 000 жизней, которому предшествовали малообъяснимые этнические конфликты между армянами и азербайджанцами. Землетрясения и войны не пре-

кращаются и в настоящее время (например, война и землетрясения в Ираке). Волна самоубийств прокатилась по Горному Алтаю в период до и после сильного землетрясения в Кош-Агаче в 2003 г. Таким образом, исторический ракурс демонстрирует связь между сейсмическими процессами в земной коре и агрессивными поведенческими актами, касающихся не только отдельных личностей, но и целых народов и государств. Каков же механизм данной связи?

Сильные землетрясения происходят редко, если соотносить эти события со средней продолжительностью человеческой жизни. Режим многочисленных слабых толчков не всегда фиксирует-

ся, однако имеет прямую корреляцию с режимом сильных. Сильным и разрушительным процессам в земной коре предшествует слабая и незаметная без специальных приборов сейсмическая активность - микросейсм, которые могут оказывать свое влияние на психоэмоциональную сферу человека. Не вызывает сомнения, что чувствительным органом, который реагирует на геофизические флуктуации, является центральная нервная система человека (ЦНС). Инфразвуки всегда сопровождают сейсмическую активность. Инфразвуки определенной частоты отрицательно воздействуют на человека, вследствие того, что внутренние органы человека имеют собственные резонансные частоты колебаний 6-8 герц. Природный инфразвук, в частности, тот, что сопровождает сейсмическую активность в земной коре, оказывает отрицательное влияние на психоэмоциональную сферу человека, от легкой тревоги и беспокойства до сильнейшей паники, сопровождающей все известные землетрясения. Инфразвуки и геомагнитные флуктуации, связанные с сейсмическими и микросейсмическими процессами в земной коре, вызывают у человека необъяснимое чувство тревоги [2; 3]. Тревога, как известно, является наиболее первичным и первобытным вариантом реагирования человека на внешний раздражитель. Эволюционно обусловленным ответом на тревогу оказываются агрессивные тенденции, то есть те, которые на соответствующем этапе антропогенеза были единственным и естественным способом отреагировать возникшее тревожное напряжение. У первобытного человека агрессия всегда проявлялась физически. Но по мере формирования социума и соответственного усложнения психической жизни все большее значение приобретали механизмы вытеснения социально неприемлемых внешних атрибутов агрессии и замещения их психологическими механизмами трансформации агрессивности с появлением аутоагрессии и его особой разновидности - аддиктивного поведения. Землетрясения и микросейсмическая активность, вызывая неосознанную тревогу, порождают агрессивные импульсы. Однако в современном обществе, если человек чувствует необъяснимый импульс агрессии и стремление что-либо изменить, он чаще всего не имеет возможности проявить вонне агрессивное стремление, и потому вынужден гасить этот импульс или направлять его вектор на самого себя, употребляя алкоголь или трансформируя агрессию в психосоматическое заболевание [4].

Рассматривая самоубийство как крайнюю степень аутоагрессии, можно предположить, что уровень самоубийств в популяции может повышаться в периоды повышенной сейсмической активности. Нами проанализирована динамика самоубийств в Республике Тыва в период с 1987 по 1996 гг. и их связь с уровнем сейсмической активности Саяно-Алтайского нагорья в этот же период, по данным Тувинского Института комплексного освоения природных ресурсов СО РАН. На территории Тувы находится наиболее сейсмоактивный участок Алтае-Саянской области. Сейсмическая активность этой зоны достигает 0,4 - максимальных в Алтае-Саянской области значений. Причем сгущения эпицентров и отдельные землетрясения объясняются еще только зарождающимися разломами земной коры. Вся территория Тувы рассматривается как район с высокой сейсмической активностью и возможными сильнейшими землетрясениями. Подавляющее большинство землетрясений этой области возникает на глубинах до 20-25 км, причем максимум их распределения приходится на глубину порядка 10-15 км. Магнитуда наиболее сильного землетрясения (1991 г.), отмеченного в пределах зоны, составляет 6,5 ( $K=116$ ). На площади Тувы за период 1963-1991 гг. зарегистрировано 127 сильных землетрясения с энергетическим классом  $K>10$ . Тува занимает 11% от площади Алтае-Саянской области, при этом на ее территории зарегистрировано 26% от общего для Алтае-Саянской сейсмической области количества сильных землетрясений. Эти цифры свидетельствуют о значительно более высоком уровне сейсмической активности в Туве по сравнению с Алтае-Саянской областью в целом [5].

В последние годы в Туве наблюдается небывалый рост преступности и увеличение количества особо опасных преступлений, связанных с насилием над личностью. По уровню преступности Тува занимает второе место в России после Чечни. Нашими

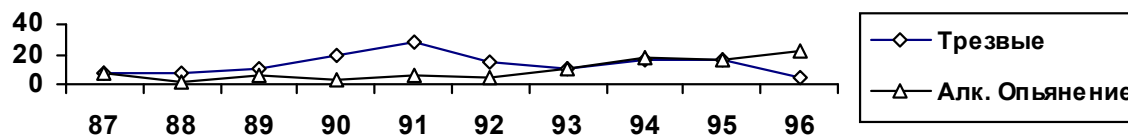
исследованиями [6] был показан удельный вес преступности, связанный с аддиктивным поведением (алкоголизмом и наркоманиями) в Туве, показаны этнокультуральные и региональные особенности аддиктивной и другой психиатрической патологии у коренных жителей и выявлены ассоциативные связи с этногенезом тувинской нации. При этом наиболее выраженные корреляционные связи обнаружены между уровнем самоубийств и сейсмической активностью (Рис.1). Как следует из рисунка 1, пик самоубийств приходится на 1991 г., год высокой сейсмической активности. В 1991 г. в Туве было зарегистрировано сильное землетрясение с магнитудой 6,5. Нельзя исключить, что усиленная сейсмическая активность в 1991 г. вызвала отмеченный всплеск самоубийств. Были разделены самоубийства, совершенные в трезвом виде и в состоянии алкогольного опьянения. Как следует из рисунка 1, уровень самоубийств выше среди трезвых, и ниже среди лиц в состоянии алкогольного опьянения. Тот факт, что у лиц в состоянии алкогольного опьянения наблюдается снижение уровня завершенных самоубийств, можно трактовать двояко. Возможно, алкоголь подавляет высокую сейсмочувствительность, снижает вызванную сейсмическими процессами тревогу и подавляет влечение к смерти. С фармакологической точки зрения это объяснимо. Алкоголь - лучший из метаболических адаптогенов. С другой стороны, алкоголь значительно сильнее подавляет деятельность правого полушария, ответственного за чувствительность к гелиогеофизическим факторам [7]. Если предположить, что алкоголь подавляет высокую сейсмочувствительность, то он является в данном случае адаптационным фактором, который спасает организм от более сильной опасности - тревоги, агрессии и стремления к самоубийству в связи с воздействием на психику сейсмических факторов, в частности, инфразвука.

Психофизиологическая дезадаптация наблюдается в напряженной, адаптационной геофизической обстановке. При этом происходит перераспределение активности полушарий мозга и межполушарных взаимоотношений, что облегчает приспособляемость. В процессе адаптации к новым условиям возникает нарастание вероятности доминирования правого полушария и временная функциональная леворукость. Этот факт зафиксирован в горных условиях, на Крайнем Севере у пришлого населения и у малочисленных народностей Севера, переживающих аккультурационный стресс.

Структуры левого полушария выделяют наиболее часто встречающиеся закономерности, ориентируя прогностическую деятельность на наиболее вероятные события; структуры правого полушария осуществляют оценку неопределенности среды, прогнозирование маловероятных событий, что наиболее актуально в процессе адаптивных перестроек, когда нужно быть готовым к любым неожиданностям (например, при землетрясении!). При этом активируются дофаминергические структуры мозга. Выбросы катехоламинов приводят к повышению содержания глюкозы, затем к закономерной гипогликемии, которая вызывает за счет редукции углеводного метаболизма снижение синтеза эндогенного этанола и появление алкогольных мотиваций. Таким образом, стрессирование провоцирует повышенный риск алкоголизации.

Не исключено, что причиной дестабилизации социального климата в отдельных регионах Земного шара являются, в том числе, геофизические особенности. Повышенная агрессивность может быть связана с микросейсмическими процессами в земной коре, производящими геомагнитные и инфразвуковые колебания, вступающими в резонансные взаимоотношения с определенными структурами мозга человека, в частности, активирующими правое полушарие мозга. Активация правого полушария при сниженной активности левого и высокой сейсмоактивности вызывает деструктивный или аутодеструктивный драйв, который проявляется в виде слабомотивированного агрессивного поведения, алкоголизации или суицида. Наиболее восприимчивы к подобным импульсам изначально правополушарные особи. Испытывая неосознанную тревогу, они трансформируют ее в агрессивные или аутоагрессивные действия, что клинически выражается в повышенной алкоголизации и преступности. Повыше-

### Динамика самоубийств в Туве в период 1987-1996 гг (относительные величины на 100 тыс. населения)



### Динамика сейсмоактивности в Туве в период 1987-1996 гг (магнитуда)

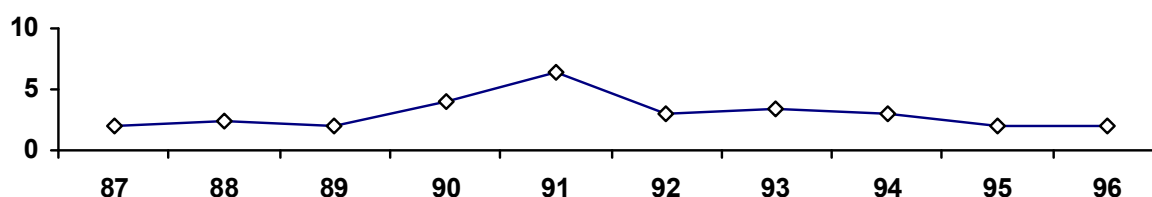


Рис.1. Сравнительный анализ уровня самоубийств и сейсмоактивности:

- 1 график - динамика самоубийств в Туве в период 1987-1996 гг. (относительные величины на 100 тыс. населения);
- 2 график - динамика сейсмоактивности в Туве в период 1987-1996 гг. (магнитуда)

ние уровня самоубийств в период наибольших сейсмических возмущений на примере Тувы подтверждает это положение.

В этой связи уместно вспомнить теорию этногенеза Л.Н. Гумилева, который связывал начало этногенеза с механизмом мутации, ведущей к появлению внутри популяции некоторого количества людей, обладающих повышенной тягой к действию - пассионариев. "Пассионарии стремятся изменить окружающее и способны на это. Они организуют далекие походы, из которых возвращаются немногие. Они борются за покорение народов, окружающих их собственный этнос, или, наоборот, сражаются против захватчиков" [8, с. 16]. Л.Н. Гумилев описывает агрессивную личность. Возможно, пассионарии - это особи, наиболее чувствительные к геогелиофизическим факторам, в частности, к микросейсмическим процессам. Если проживание на территории с повышенной сейсмоактивностью становится опасным, не только для данного поколения, но и для этноса в какой-то длительный исторический период, то необходимо расширить среду своего обитания путем войн, захватов территорий, или просто миграции. Академик В.И. Вернадский считал, что существует биохимическая энергия живого вещества биосферы. Как

считает Л.Н. Гумилев, пассионарии способны воспринимать эту энергию, заряжаться ею и применять эту энергию в любом из выбранных направлений. Наибольший подъем пассионарности - акматическая фаза этногенеза - сопровождается внутренним соперничеством, что переходит в гражданские войны и другие кровопролития. В наше время - это преступность, алкоголизм, суицидное поведение. Система выбрасывает из себя излишнюю пассионарность (или утихают сейсмические процессы?), и в обществе восстанавливается видимое равновесие.

Трансформация агрессии в аутоагрессию провоцирует алкоголизм, наркоманию, психосоматическую патологию, самоубийства - как крайнюю степень аутоагрессии. Таким образом, очевидно, что природные процессы, в частности, сейсмическая активность, может влиять на психоэмоциональную сферу человека и провоцировать социально значимые агрессивные поведенческие акты - это своеобразный перевод объективного языка природы на язык внешних форм человеческого мышления и поведения. Можно полагать, что геофизические процессы Земли влияют на процессы этногенеза и жизнедеятельности народа как такового, изменяя антропосферу.

#### Библиографический список

1. Борисенков, Е.П. Тысячелетняя летопись необычайных явлений природы / Е.П. Борисенков, В.М. Пасецкий. - М.: "Мысль", 1988.
2. Никонов, А.А. Землетрясения... (Прошлое, современность, прогноз). - М.: Знание, 1984.
3. Хорбенко, И.Г. Звук, ультразвук, инфразвук. - М.: Знание, 1986.
4. Чухрова, М.Г. Психогенно-соматогенные взаимоотношения при некоторых психосоматических заболеваниях // Психосоматическая медицина-2006: сборник тезисов 1 международного конгресса 8-9 июня 2006 г. СПб.: "Медлай-Медиа", 2006.
5. Рычкова, К.М. Сейсмичность Тувы и проблемы прогноза землетрясений / К.М. Рычкова, В.И. Лебедев, С.А. Чупикова // Состояние и освоение природных ресурсов Тувы и сопредельных регионов Центральной Азии. Геоэкология природной среды и общества (научные труды ТУВИКОПР СО РАН). - Кызыл, 2002.
6. Хаснулин В.И. Введение в полярную медицину. - Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 1998.
7. Чухрова, М.Г. Патологические и психосоматические аспекты потребления алкоголя в Туве / М.Г. Чухрова, С.А. Курилович, В.П. Леутин. - Новосибирск-Кызыл: Изд-во СО РАМН, 1999.
8. Гумилев, Л.Н. От Руси к России. - М., 2002.

Статья поступила в редакцию 14.07.10



## ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

### FILOLOGY. ARTS STADIES

p. 6 *Ajkasheva O.A.* **LITERARY PORTRAIT: THE CONCEPT OF PERSONALITY SITTERS WRITERS, ESPECIALLY ITS IMPLEMENTATION (USED THE EXAMPLE OF V.G.KOROLENKO AND Y.I. EICHENWALD ABOUT V.M.GARSHIN).** The paper suggests the concept of personality of the portrait of the writer and the peculiarities of its embodiment in the literary portraits of the V.M. Garshin V.G.Korolenko and Y.I. Eichenwald. It is also about the peculiarities of the literary genre of the portrait in the works of V.G. Korolenko and Y.I. Eichenwald.

**Key words:** literary portrait, genre, criticism, concept of personality, subjectivity.

p. 8 *Lyakhov R.P.* **CORRELATION OF SUBJECT AND PECULIARITIES OF THE YOUNG WOMEN'S AUTOBIOGRAPHICAL PRACTICE.** In this article some forms of youthful creation and personal contact are respensed from the standpoint of autobiographical practice as means of reflexion and self-development. Besides it's possible to find here the results of the research according to the exposure of peculiarity of the subject of young women keeping personal diaries.

**Key words:** subject of course of Life, autobiographical practice, personal contact, self-development, personal diary, autobiographic.

p. 13 *Khasanova F.F.* **THE AUTHOR'S POSITION OF THE TATAR POETS IN MODERN SOCIETY DERISION.** The article is devoted to the lyrical satire in verses of the modern Tatar poets. The author throws light upon the raising reputation of the writers' embodying life during last decades, as a disharmonious phenomenon with hopeless and gloomy moods.

**Key words:** humour, conclusion, association, aphorism, allegory, symbol, metaphor, lyrical satire.

p. 15 *Nurumov B.A., Bolshunova N.Y., Darzhuman G.K.* **THE APPEARING OF ABILITY TO UNDERSTAND THE ART AND RESOURCES OF DEVELOPMENT OF THE WHOLE PERCEPTION OF A COLOUR AND A CHARACTER.** The problem of forming aesthetic values as one of the leading criteria of the developmental level of the valuable orientations in the mind of personality is represented in this article.

**Key words:** values, aesthetic values, aesthetic motivation, perception, integral perception, the level of understanding, the art, emotional impression, aesthetical emotional expressing character.

p. 17 *Ovchinnikova M.N.* **THE IDEA OF SPIRITUAL SERVICE IN THE POEMS AND PEANTING OF E. YU. KUZ'MINA-KARAEVA.** Comparative analysis of E. Yu. Kuz'mina-Karavaeva's imaginary realization of religious searches in both poetry and painting are undertaken. The influence of the vanguards poetics onto stylistics of her pictures is emphasized. Common for poetry and painting were the attraction to the generalization of both the allegory and the parable. However, the paintings reveals more expressive, than the verses, of mother Maria's internal passion - has been extraordinary "worldly cloistress".

**Key words:** modernism, vanguard, the searches of God, a lyric heroine, motive, discourse.

p. 19 *Rusanova I.Y.* **STYLISTIC DEVICES OF BLAME EXPRESSION IN RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES.** The article deals with stylistic means of blame expression in two languages: Russian and French. The author analyzes stylistic devices, also finds common features and distinctions in their use in blame expression for presented languages.

**Key words:** blame, stylistic devices, repetition, comparison, metaphor, hyperbole, generalization.

p. 22 *Donchenko A.S.* **FEATURES OF MEN NAMING IN THE PLAYS BY N.V. GO-GOL AND A.P. CHEKHOV.** This article is devoted to the study of proper names in the plays of N. V. Gogol and A. P. Chekhov. For the first time provides a comparative benchmarking anthroponims plays these playwrights. The author concludes that the personal name in the works of both writers is not neutral, its choice and the structure determined for the reader the nature and the essence of the character.

**Key words:** anthroponym, anthroponimical game, anthroponimical model apellyativ, toutonim, etymologically motivated anthroponym.

p. 25 *Baronova E.V.* **MULTICULTURAL APPROACH TO DEREK WALKOTT'S POETRY.** The work is devoted to Derek Walkot's

provocative poetry which vividly reflects political, cultural and social diversity of the modern world and addresses many of the struggles within the current scene. The author of the article studies the way Walkott interprets such notions as 'tolerance', 'racism', 'ethnicity', 'violence' in his poem "Blues".

**Key words:** multiculturalism, cultural mediator, tolerance, racism, ethnicity.

p. 26 *Stolyarova N.N.* **THE RESEARCH OF LOW GERMAN DIALEKT FROM THE DISCOURSE POSITIONS.** In work the author turns to the discourse description of low German dialect, which allows to characterize the language existence of representatives of dialect and inner form of the dialect oriented to the creation of communicative history of representatives of dialect, the basic language form of which is a sentence.

**Key words:** discourse description, language existence, inner form of the dialect, life world, life event.

p. 29 *Karkavina O.V.* **REPETITION AS A MEANS OF RHYTHMIC ORGANIZATION IN TONI MORRISON'S JAZZ.** The article deals with one of the aspects of rhythmical prose, its rhythm. The author believes that repetition is one of the main linguistic devices that contribute to rhythmic organization of fiction. The paper is an attempt to find rhythmic analogy between Toni Morrison's novel Jazz and a jazz composition.

**Key words:** repetition, rhythm, fiction, musicality, jazz.

p. 33 *Chesnokova R.A.* **SEMANTIC SPHERE 'IDENTITY' FORMATION ON THE BASIS OF ENGLISH LANGUAGE.** The article determines semantics 'identity' identification criteria and describes the semantic sphere 'identity' on the basis of English, which includes semantic blocks: 'equality' and 'similarity'. A model of semantic sphere 'identity' is created.

**Key words:** semantic sphere, semantic blocks, seme, integral semantic attribute, differential semantic attribute, semantics 'identity', 'equality', semantics 'similarity'.

p. 36 *Belozertseva N.V.* **SEMANTIC POTENTIAL OF THE PATTERN N BE N AND ITS DISCOURSE VARIABILITY.** The goal of this paper is to offer a brief overview of the main notions of semantic syntax and to examine the relations between the semantic type of the sentence and the semantics of nouns in the positions of the subject and the predicative on the basis of one of the most frequent and semantically capacious sentence patterns in English.

**Key words:** semantic structure, semantic types of sentences, identifying and predicative words.

p. 38 *Kireeva D.M.* **THE APPLICATION OF BLENDING THEORY TO THE ANALYSIS OF METAPHORICAL EXPRESSIONS (STEAM IS COMING OF ONE'S EARS/ИДЕТ ИЗ УШЕЙ ИДЕТ AND ГЛАЗА ЗАГОРЕЛИСЬ).** The overall goal of this paper is to offer a brief overview of the Blending Theory and to explain how this approach can be applied to the understanding of the metaphorical expressions. The general frame of the reference used is that of cognitive semantics.

**Key words:** generic space, input spaces, blended space or blend, selective projection.

p. 40 *Pilipchuk S.V.* **USE "INTERLANGUA" AS THE INTER-MEDIARY IN MASTERING BY CHILDREN OF THE FOREIGN LANGUAGE.** In article some psychological bases of training are given to foreign languages at preschool age through interlangua.

**Key words:** interlingua, motivation, speech activity.

p. 41 *Chuhrova M.G., Chuhrov A.S., Hasnulin V.I.* **THE ALTAY ETHNOS IN THE ETHNOPSYCHOLOGICAL FORESHORTENING.** In a review the system view on a problem of health and ability to live of inhabitants of the Altay villages - both Altaians, and Russian is resulted. The special accent becomes on a problem alcoholization.

**Key words:** Altaians, ethnopsychology, an alcoholic pathology on Altai.

p. 44 *Smolina A.N.* **STYLISTIC METHODS OF LANGUAGE COMICALTY: SYNECDOCHE.** The paper treats the problem of the functioning of synecdoche, associative type trope in the text and offers studies revealing distinctive features of this trope, its basic types, the potential of synecdoche to create comic effect.

**Key words:** synecdoche, metonymy, associative type trope, comic effect, comic portrait, ironic characteristic, satiric characteristic.

p. 46 *Lyders T.M.* **IN THE ARTICLE THE AUTHOR CONSIDERS THE INFLUENCE OF LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT ON THE REGULATIVE FUNCTION OF A DISCOURSE OF MODERN ENGLISH- AND GERMAN-SPEAKING MASS-MEDIA.**

**Key words:** linguoculturological aspect, regulative function, mass-media discourse, publicistic discourse, regulatory strategies, regulatory tactics.

p. 52 *Khusnetdinov R.M.* **THE PROBLEMS OF TATAR LITERARY LANGUAGE OF THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY.** We can find discussions about literary Tatar language on the pages of the Tatar newspaper "Nur" and the magazine "Shura". In this newspaper and magazine was talked about some problems of Tatar language such as using adoptions in Tatar speech and writing. As a conclusion, we can say, that it was impossible to write without any adoptions.

**Key words:** literary language, Tatar language "Nur", "Shura", discussion, competition.

p. 54 *Izvekova T.* **SOME PARTICULAR FEATURES OF THE CHARACTERS' SPEECH CHARACTERISTICS IN F. DOSTOEVSKY WORKS.** This work touches upon some structural and speech characteristics of personages as in their speech behavior in the sphere of fiction field especially lexical and syntactic material, grammar structure and intonation picture. The speech interaction both on the word and glance levels in Dostoevsky works is the act. Most of these acts which are seen in novels are exactly the speech acts. It is the speech acts which are the color forming and dominant material with the help of which we judge about the character of the personage.

**Key words:** speech characteristics of the characters, speech act, emotional and semantic pauses, internal monologue, color forming vocabulary, dominant vocabulary.

p. 56 *Vinitkaya N.V.* **REFLECTION OF IDEAS OF RELIGIOUS DIVERSITY ALTAI IN THE TRILOGY, BY ANOKHIN.** The paper addresses the problem of the existence of the Altai different religions and places of worship and practices. The possibilities reflect the rich spiritual traditions of the Altai people in the work of Russian composer Andrei Viktorovich Anokhin.

**Key words:** religion, music, popular culture, shamanism, the Pantheon.

p. 59 *Titkova N.E.* **STYLE PECULIARITIES OF THE SERMONS OF IGNATY BRYANCHANINOV.** The article is devoted to preacher's heritage of Ignaty Bryanchaninov - a famous Russian church man and spiritual writer of the XIX century. The main idea is that Ignaty's sermon's strictly correspond to rhetorical canon and at the same time have stamp of the authors personality, bright style peculiarities.

**Key words:** sermon, rhetorical canon, style peculiarities, simplicity, exactness, lucidity, metaphoricity, clarity of architectonics, musical elegance.

p. 60 *Nikiforova O.V.* **RITUAL AGENTIVES IN NIZHNI NOVGOROD REGION DIALECTS.** The article is devoted to analyzing dialect words with the meaning of person denominations in rites. The material is based on the vocabulary of Nizhni Novgorod region dialects. In the article ritual agentives are characterized from the point of view of their motivation and systemic connections.

**Key words:** the vocabulary of Nizhni Novgorod region dialects, ritual vocabulary, ritual agentives.

p. 63 *Gavenko A.S.* **INTERMEDIAL METATEXT SPECIFICS MODERN STORY (THE MATERIAL OF THE STORY A. VOLOS "MOON").** The article discusses intermedial metatext modern Russian story as the ability to manifest the basic text estimated, commented, as explained borrowing from non-verbal semiotic systems, the role intermedial metatext in the process of artistic communication.

**Key words:** fiction text, story, intermediality, intermedial metatext, non-verbal semiotic system, discourse.

p. 65 *Gainutdinova A.F.* **ABOUT THE VARIATIONS OF PARTICIPLES' TRANSFER TO NOUNS IN RUSSIAN.** This article is devoted to participles' substantivation in Russian. We viewed the variations of participles' transfer to nouns, made their quantitative analysis, and examined the functional-stylistic peculiarities of their usage.

**Key words:** substantivation of participles, variations, quantitative analysis, stylistic peculiarities.

p. 68 *Naeva A.I.* **THE CEREMONY "EULOGY OF ALTAI" INTO THE AUTUMN PERIOD.** In article the world outlook basis of ceremonies of the Altai people reveals, which number includes a ceremony of honouring of mountains - "Altajdy kodergeni". ("Eulogy of Altai") into the autumn period. The ceremony "Eulogy of Altai" is closely connected with territory of residing of ethnos. In ceremony system ritual sacrifices in honour of spirits-owners of mountains are spent. The autumn ceremony is devoted to an autumn equinox.

**Key words:** a ceremony, outlook, sacrifice, consecration, a sacred animal.

p. 70 *Buyantueva G.Ts-D.* **PICTURE OF THE WORLD AND ITS TRANSFORMATION IN THE NOVEL "VECHNUI TSVET" BY A. ANGARHAEV.** This article is dedicated to the study of the famous prose writer of the Buryat, classics of the Buryat literature, which examines topical problems of modern literature and criticism. It provides an artistic analysis of essential qualities of the Buryat national character.

**Key word:** buryat literature, modern literature, criticism, picture of the world, transformation, national-cultural model of the world, features the traditional Buryat nature, national character.

p. 72 *Sanzheeva L.TS.* **THE PECULIARITIES OF BURYAT-ENGLISH TRANSLATION OF FOLKLORE WORKS.** A published variant of the Buryat epic of Geser, namely "Abai Geser khubuun" translated to the English language is considered in the article from the point of view of its translating peculiarities - problems and ways of translation. The considerable differences between the two languages and the ethnic cultural character of the text involve various transformations: semantic, morphological, syntactical, stylistic and mixed ones.

**Key words:** epic, translating methods, ethnic cultural character, cross-language interaction, adequacy of translation, language correspondences.

p. 76 *Nehvyadovich L.I.* **RUSSIAN LANDSCAPE SCHOOL AS THE RESEARCH OBJECT OF MODERN ART STUDY.** The article discusses the present concepts of national specificity of Russian landscape school. The main traits of Russian landscape school as a unique part of the world art culture are represented according to the basic principles of comparative method.

**Key words:** Russian art school, landscape tradition, national specificity, comparative method.

p. 78 *Naumova V.I.* **THE DEVELOPMENT OF CREATIVE EDUCATION UNDER CHANGING CONDITIONS.** Modernization, development and the level of creative education competition under changing conditions is one of the most important of the country development. The stage realization of creative education development tendency in higher education is shown in this article and its components are enumerated.

**Key words:** diversification, the tendency of creative architectural education, the principles of training, criterions of education, the education innovate programmers.

p. 80 *Dobrozrakova G.A.* **SERGEI DOVLATOV'S WAY TO THE PROSE.** The article covers a problem which isn't examined enough by Dovatov work's researchers - the versification by the prose writer S. Dovatov. The author examines the influence of Dovatov's early poetical experiences on his prose. The elements of poetical source that are typical for prose by Dovatov are revealed. The V. Nabokov's and N. Oleynikov's reception is retraced.

**Key words:** poetical source in the prose work, epigram, autointertextual connections, metrized prose, paraphrase, S. Dovatov, N. Oleynikov, V. Nabokov.

p. 84 *Savelyeva O.S.* **CATEGORY OF THE OBJECT AS SEMANTIC AND GRAMMATICAL ATTRIBUTE OF THE NOUN.** The article deals with a noun means an object in a wide meaning of word and object is the bearer of the main sign. The author comes to a conclusion that the research dispels the traditional viewpoint which draws parallel between gender and sex in nouns denoting living beings, for sex and gender are essentially different categories: sex is a biological category, gender is a grammatical one.

**Key words:** grammatical category, category of the object, construction of the object meaning.

p. 86 *Samsitova L.H.* **NATIONAL SPECIFICITY OF CULTURAL CONCEPTS IN THE BASHKIR LINGUISTIC WORLD-IMAGE (ON THE MATERIAL OF THE NOVEL "BURYONUSHKA" BY T. GARIPOVA).** The national peculiarity of cultural concepts of the Bashkir linguistic picture of the world taken from the novel 'Buryonushka' by T. Garipova is reflected in the given article. Such concepts as "kindness", "evil", "conscience", "truth", "knowledge", "light", "darkness", "beauty", "nature", "soul", "heart", "destiny", "way", "friend", "enemy", "mind", "happiness", "word" and others are considered in the article.

**Key words:** T. Garipova, Bashkir linguistic world-image, a cultural concept.

## PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

p. 92 *Gonohova T.A., Lukyanenko T.I., Karplyuk P.N., Maneyeva N.F., Chistyakova V.A., Sazonova O.K.* **THE INCREASE IN THE EFFECTIVENESS OF THE STUDENT'S STUDIES IS CONNECTED**



**WITH ITS EFFECTIVE ORGANIZATION OVER TIME.** Time is one of the most important resources of the psychic organization of the university students - the representatives of the small indigenous ethnic groups, their self-realization in the society. The article offers the effective ways of student's time organization.

**Key words:** student, time, planning, time-table, rhythmism, working efficiency, effectiveness, biorhythm, self-organization, physical time, psychical time.

p. 94 *Bazeluk V.V., Vozgova Z.V., Savchenko A.V., Dudina L.I.* **ACTUALIZATION OF EMOTIONAL STABILITY STUDY OF PROFESSIONAL STAFF IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING.** In the given article the urgency of the emotional stability development of professional staff in the system of additional vocational training is proved, the key concepts, its structural components and theoretical-methodological basis are specified. The article is of integration - purpose character, extends possibilities of methodological approaches variability, methods and ways of emotional stability development of professional staff in the system of continuous improvement of professional skill, methodical and flexible organization of its process.

**Key words:** emotional stability, stability, indices of emotional stability, components of emotional stability of educational specialists, system of continuous improvement of professional skill.

p. 96 *Trubnikova O.A.* **METHODOLOGICAL WAY TO PROBLEM LECTURE PLANNING FOR FUTURE LAWYERS.** The article examines the problem lecture planning process on the basis of methodological way. The author substantiates possibility of methodological way usage as one of ways to lecture planning for future lawyers. The author gives an example of planning problem lecture on ecological law.

**Key words:** methodological way, problem lecture, problem lecture planning, training tasks.

p. 98 *Golikova S.N.* **DEVELOPMENT OF CIVIL IDENTITY OF TEACHERS IN ADDITIONAL VOCATIONAL TRAINING: ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS.** In article development of civil identity of the teachers participating in a secular education is studied. Additional vocational training is studied as pedagogical activity in which civil identity of teachers can develop. On the basis of the analysis of works on a problem conditions and the factors promoting given process are revealed.

**Key words:** a secular education, civil identity, development conditions, development factors.

p. 101 *Pegareva L.B.* **THE PECULIARITIES BASIS OF PERSONAL COMPETENT INTERACTION OF A TEACHER AND SMALL CHILDREN OF SCHOOL.** Personal competent interaction is discovered as necessary condition of person's development; pedagogical intercourse essence, functions are presented; the programmer personal competent interaction is considered. The ways, methods and means of this work are experimentally verified.

**Key words:** personal competent interaction, subject and subjective attitude, pedagogical intercourse, joint activity, methods and ways of personal competent interaction.

p. 103 *Ternovaya G.V.* **METHODS OF DEVELOPMENT OF ACTIVE COMPONENT DEALING WITH TEACHING AND COGNITIONAL COMPETENCE (BASED UPON SUMS ON WORKING OUT EQUATIONS).** The article reveals the methods of development of active component dealing with teaching and cognitional competence of schoolchildren on an example of working at textual task. As a result the students acquire skills of logical, methodological and general educational activities dealing with a text as an object of studying. The offered methods of teaching adopted to individual peculiarities of schoolchildren, a teacher, students' group allows solving many educational tasks connected with mastering the methods of modeling of textual tasks. The mastering of methods allows to understand the content of any text, its structure and main correlations.

**Key words:** the competence, the cognitive, the educational, the words, the ability, the stage, the activity, the pattern.

p. 106 *Alekseevna A.K.* **METHODOLOGICAL SYSTEM DEVELOPMENT CULTURE SPEECH LEARNING PHYSICS THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES.** The culture of speech of the teacher is the general culture of person and pedagogical skill. In clause to make a slip of the methodical system development culture speech learning physics the students of pedagogical specialties.

**Key words:** culture of speech, culture of speech of the teacher, methodical system, physics.

p. 110 *Dontsov A.V.* **RELIGIOSITY AS THE PERSONAL QUALITY, ITS INFLUENCE ONTO FORMATION OF SYSTEMS OF VALUES AND MORALITY.** Various approaches to interpreting

phenomena of religion within limits of psychological science are analyzed in this article. On the theoretical and empirical materials relationship of person's religiosity and system of values and moral orientations is shown, and mentioned the problem of a parity of an image of the person in various paradigms.

**Key words:** religiosity, system of values, self-actualization, morality, psychology of religion, Christian psychology.

p. 116 *Kravchenko E.V.* **PROFESSIONAL - PEDAGOGICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER.** The article deals with the problem of differentiation of the terms of "competence" and "competency", various approaches to the definition of the notion "professional-pedagogical competence" of modern teacher, its structure is analyzed and the definition of the notion professional-pedagogical competence of future teacher is given.

**Key words:** "competence", "competency", "professional-pedagogical competence", "structure", "pedagogical activity".

p. 118 *Shibun E.N.* **SOME ASPECTS OF MODERN SCHOOL TEACHER'S PREPARATION FOR USING OF MEANS OF TRAINING.** There is a description of the organisation in the pedagogical institute of the process of the teacher's preparation for using of means of training in the modern school in this work. The purposeful, stage-by-stage, joint activity of the participants of the pedagogical process underlies this organisation. Besides the stages of this activity are characterized and the functions of the participants of the pedagogical process are defined in this work.

**Key words:** didactic system, means of training, training methods, professional training of students, functions, using of means of training, elements of the content of the education.

p. 121 *Zharavina I.A.* **INTENSIFICATION OF EDUCATIONAL PROCESS DURING CORRESPONDENCE DEPARTMENT IN HIGH SCHOOL ON THE BASE OF ADAPTATION OF EDUCATIONAL MATERIAL OF HUMANITIES.** The problem of the intensification of educational process at the correspondence department of the university to improve the quality of vocational education students this form of training. Pointing to the great educational potential of teaching material in the preparation of the humanities students, the author notes the need for its adaptation to teaching part time and offers to accompany her in the light of identified requirements.

**Key words:** higher vocational education, distance learning, the quality of vocational education, education process, individual work, intensification, educational material, adapting, Humanities.

p. 124 *Usanova O.G.* **SPEECH CULTURE AS THE BASIS OF TEACHER'S PROFESSIONAL CULTURE.** Voice culture of personality of the teacher as a result of the communicative education as a value structure, part of the system of values and goals of education is presented in the article in the educational and pedagogical axiology, reflecting the unity of the target substantive and procedural aspects of the broadly conceived educational activities.

**Key words:** speech culture, professional communicative culture, professional culture of communication, culture-forming components.

p. 126 *Tanayeva Z.R.* **LAWS AND PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF FUTURE SPECIALISTS' TRAINING TO WORK WITH JUVENILE OFFENDERS.** The author describes the social, procedural, personal and meaningful patterns of the concept of pedagogical management of training future professionals to work with juvenile offenders. Patterns are considered as an integral part of the concept, which is based on the principles of pedagogical management.

**Key words:** conception, law, pedagogical law, principle, preparation for work with juvenile offenders, pedagogical management of professional training.

p. 128 *Verchenko I.A., Gagai V.V.* **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INDIVIDUAL AND JOINT ACTION EDUCATIONAL OBJECTIVES.** This article sets out the process of research of creative thinking of students in solving educational problems of theoretical and practical level. The results of empirical research features of the creative thinking of students in the process of individual and joint decision of training tasks.

**Key words:** creative thinking, fluency, originality and productivity as measures of creative thinking, creative intellectual activity, learning task, individual and joint action learning tasks.

p. 133 *Kijkova N.Yu.* **PEDAGOGICAL BACKGROUND OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF MATHEMATICAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS.** The article based on an analysis of modern requirements to the system of economic education are revealed in the

current dominant culture of the future development of professional managers expressed the need to use the cultural heritage of mathematics. General mathematical and psycho-pedagogical assumptions address the issue of copyright allowed to formulate the notion of a key definition of "mathematical culture of the future manager."

**Key words:** professional culture, a manager, mathematical culture.

p. 138 *Pshenichnikova E.V.* **RESEARCH OF THE INFLUENCE OF PEDAGOGICAL CONDITIONS ON FORMATION OF PROFESSIONALISM OF BACHELORS OF LIGHT INDUSTRY.** This article describes the results of the research of the effect identified by the author of pedagogical conditions for the formation of future professional bachelors light industry. To substantiate the results of the study used the methods of mathematical statistics.

**Key words:** pedagogical conditions for the professional, vocational and reflective learning environment, creative inclusion, performances of the pedagogical process, methods of mathematical statistics, statistical criteria, statistically significant changes.

p. 142 *Makarenko V.G.* **BIOMEDICAL APPROACH AS SCIENTIFIC BASIS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF PHYSICAL CULTURE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN.** The article presents a theoretical justification for the use of medical and biological approach to the concept of management of physical education teacher of preschool children, as a theoretical and methodological approach of the general scientific level. The characteristic of his opportunities in the real learning process of preschool institutions in the semantic, content, cognitive and organizational and structural levels.

**Key words:** biomedical approach, preschool education, physical culture education of preschool children, pedagogical management of physical culture education of preschoolers.

p. 143 *Kochenko V.V.* **IT-MODEL AS A MEAN FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF THE ECONOMIC TRAINING OF FUTURE MANAGER IN HIGH SCHOOL.** Today information technology (IT) in the preparation of future managers in high school are used only partially, that is one of the main reasons for its lack of effectiveness. To solve this problem, there is need for new methods of bringing IT into the training of future specialists.

**Key words:** information technologies, economical training, manager, interactivity, the IT-model, complex computer programs, assessment of knowledge.

p. 146 *Abramova A.V.* **THE QUESTION OF SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATION OF WOMEN OF SOCIAL RISK GROUPS.** The article deals with adaptation of the personality as a social problem of modern society, with the characteristics and peculiarities of socio-cultural adaptation of the individual, identified key ways to address the socio-cultural adaptation of women at social risk.

**Key words:** adaptation, social adaptation, socio-cultural adaptation, socio-cultural adaptation of women.

p. 148 *Vojnilenko N.V.* **IMPROVING OF MONITORING AND EVALUATION PROCESSES AS A FACTOR OF QUALITY MANAGEMENT OF PRIMARY EDUCATION.** The article presents arguments to prove the problem of increasing the effectiveness of quality management of primary education. Reveals the functions of the head of an educational institution, teaching conditions improved estimation of the head of the educational system of primary school.

**Key words:** monitoring and evaluation processes, functions: diagnostic, predictive, corrective, evaluation, developing, training, motivating, informative, pedagogical conditions.

p. 150 *Nain M.V.* **PERSONALITY-ORIENTED INTERACTION AS A MEAN OF THE PREVENTION OF WRITING DISTURBANCES IN SCHOOL AGE CHILDREN.** The topicality of a problem of the prevention of writing disturbances in school age children within basic education is shown in this article; some ways of solving of the problem based on a personality-oriented interaction.

**Key words:** personality-oriented interaction, prevention, writing, school age children.

p. 153 *Makarova O.N.* **DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF ORGANIZATION OF OLYMPIAD MOTION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** This article is devoted about the place of the olympiads and its benefits at forming of creative potential of students of pedagogical specialties. Experimental work is described on development of creative potential of future teachers on the different stages of participating in olympiads.

**Key words:** creative potential, olympiad motion, personality development.

p. 154 *Romanova L.A.* **PROFESSIONAL SUBJECTNOST AS A MEAN OF FORMING TEACHER'S COMPETENCE.** The questions of structural and functional interconnection such categories as "professional subjectnost" and "competence" are covered in this article. The possibility of the use of professional subjectnost as a mean of forming teacher's competence is considered here.

**Key words:** competence, professional subjectnost

p. 156 *Shabalina E.P., Shipunova M.N.* **MODELLING AS THE WAY OF THE DEVELOPMENT OF PUPILS' INFORMATION CULTURE.** The article is devoted to the notions "model" and "modelling". The detail classification of these concepts and the model of the development of pupils' information culture are given here.

**Key words:** model, modeling, information culture.

p. 158 *Starovikov M.I., Starovikova I.V.* **THE CLASSIFICATION OF SCIENTIFIC METHODS AND THEIR APPLICATION IN THE LEARNING CONTENT OF NATURAL SCIENCES.** In this article the author gives the classification of science methods in which the experiment is presented not only as empiric method, but also as the method which reveals the essence of phenomena, and on this basis are built the theoretical models of reality. The author gives the didactic interpretation of the proposed classification, and also formulates the main results which may be used in the pedagogical projecting.

**Key words:** methodology of scientific knowledge, experimental method, natural sciences.

p. 162 *Dudysheva E.V.* **DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION.** The article describes structure and diagnosis of the competences of pedagogical education, the example of the formation of preparedness for computer sciences' teachers to the professional pedagogical designing.

**Key words:** pedagogical education, professional competence, the federal state educational standard of higher vocational education.

p. 164 *Shipunova M.N.* **THEORETICAL ASPECTS OF PUPILS' INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT WHILE STUDYING SOCIAL SUBJECTS.** The article deals with the problem of the information culture development of pupils while studying social subjects.

The article gives the analysis of pedagogical literature on the problem of skills formation for using the information while studying social subjects.

**Key words:** information, information culture, development.

p. 166 *Legotkin N.V.* **ESSENCE AND THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE POLYTECHNOLOGISM.** In this article the author discusses the essence of the principle polytechnologism and its implementation in the system of higher education. Author discusses the preliminary results of pedagogical research this problem.

**Key words:** polytechnism the education, the principle polytechnologism, vocational training.

p. 168 *Borisova E.V.* **MODERN APPROACHES TO SCIENTIFICALLY-METHODICAL MAINTENANCE OF TEACHERS' ACTIVITY IN AN ADDITIONAL EDUCATION.** In the article the approach to scientifically-methodical maintenance of educational process of establishment of children's additional education is taking into account its specificity and results of the preliminary research spent in Children-youthful centre "Priobsky" is described by the given question.

**Key words:** scientifically-methodical maintenance, increase of professional level, maintenance updating, personnel potential, pedagogical collective, socially-pedagogical initiatives.

p. 170 *Shekaleva E.N.* **CONTENT OF EDUCATION OF FOREIGN LANGUAGE IN HISTORICAL FACULTY OF THE INSTITUTE.** Article deals with problems of education of foreign language such as denoting the aim of education, learning process, principles of teaching.

**Key words:** content of education, aim of education, learning process, intercultural dialogue, principles of teaching.

p. 172 *Kalyuzhny E.A., Mikhailova S.V.* **RESULTS OF THE USE OF EDUCATIONAL WEBSITE AND MODULAR TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF LS OF ASPI.** This paper describes the current context of innovation in higher pedagogical education, objectives and targets of its development, presented the objectives, methods and results of research effectiveness of the implementation of modular technology education with an educational website in the discipline "Life safety".

**Key words:** modular technology, educational website, the discipline "Safety of life", factor analysis, tests, the average ball, independent work, student achievement, learning efficiency.

p. 173 *Gorshkov E.A.* **FIRST PSYCHOSOCIAL EXPERIMENT OF NORMAN TRIPLETT.** The article is devoted to the experiment of American psychologist Norman Triplett, which has been called the first experiment in social psychology. The author analyzes the peculiarities of conduction of laboratory experiment, process of analysis of results and meaning of the Triplett's research for American social psychology. In the article the advantages and disadvantages of the first psychosocial experiment are under review.

*Key words:* social psychology, laboratory experiment, Norman Triplett, social facilitation.

p. 176 *Bernshteyn T.V.* **PEDAGOGICAL DESIGN OF MATHEMATICAL SERIES COURSE CONTENT.** Modern aspects of the pedagogical design of the engineering education is considered in this article. Authors propose a new technology of teaching discrete mathematics for students of telecommunications specialties based on a modular approach.

*Key words:* pedagogical design, mathematical training, pedagogical technology, a modular approach.

p. 179 *Lapkovskaya S.A.* **ORGANIZATION OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION SPHERE OF A TEACHER IN THE UPGRADING PROCESS.** The optimal ways, principles and mechanisms of the effective organization of the professional communication sphere of a teacher in the upgrading process are formed. The results of research work on approbation of stages, conditions and mechanisms of teacher's professional personality position development on the basis of the principle of self - transandantion are achieved.

*Key words:* teacher, professional personality position, professional communication sphere, developmental resources of the professional communication sphere, stages of professional communication sphere' organization, principle of self - transandantion of a teacher's personality.

p. 182 *Chesnokov V.A.* **SUBJECTIVITY OF THE STUDENTS OF LAW UNIVERSITY: PRINCIPLES, CONDITIONS AND DEVELOPMENT MECHANISM COURSE CONTENT.** The subjectivity is determined as a psychologically - pedagogical newness of a personality which detects itself specifically in the educational and out of the educational work of a future lawyer; the idea of making a new basic model of the effective organization of the process of the future lawyer's personal subjectivity development is proved through the integration of the psychologically - pedagogical and methodologically- didactical resources of the holistic educationally - pedagogical process; the logically replacing each other organizational stages of the subjectivity development process of the future lawyers are described.

*Key words:* subjectivity, subjective characteristics of students' personality, adaptation of the future lawyer's personality to professionally- educational work, organizationally-pedagogical model of the development of subjectivity, development of subjectivity in the process of professional education, the subject-oriented space of out of the educational work.

p. 185 *Slepova E.B.* **PROFESSIONALLY-ORIENTED TECHNOLOGY EXCELLENCE AS A MEANS OF IMPROVING TECHNOLOGICAL CULTURE TEACHERS EDUCATIONAL FILD "TECHNOLOGY" IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION.** The Author of the article addresses to one of the actual problems for modern additional vocational training - an improvement of the technological culture of the teacher as forming his professional-pedagogical culture. The Important condition for improvement of the technological culture of the teacher to technologies in institution of the additional vocational training author considers professional-oriented technology of increasing to qualifications. The Realization to technologies of increasing to qualifications of the teachers takes granting teacher possibility to work out the own path of the training and adopt the attitude personal responsibility for results of its labour.

*Key words:* technological culture, professionally-oriented technology of increasing to qualifications, stages and components professional-oriented technology of increasing to qualifications, efficiency of the using professional-oriented technology of increasing to qualifications.

p. 188 *Kotova S.A.* **PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS HELTH- COSTING OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION.** The article deals with studying of psycho-physiological mechanisms to reduce the health of students enrolled in university. On the base analyses of heart rate variations the dynamics of psychophysiological tension was shown on different stages of studying. The physiological mechanisms of maintaining an effective intellectual activity in conditions of excessive congestion, leading to decreasing in the quality of health in-session conditions is described.

*Key words:* psychophysiological mechanisms, health-costing, self-regulation, adaptation resource.

p. 192 *Sukhanova L.A.* **FACTORS OF THE FORMATION OF THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF THE STUDENTS OF THE COMMERCIAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.** The informative and dynamic characteristics of the educational motivation of the students of the commercial institutions of higher education determine the level of the educational activity. The specific nature of the educational motivation in this context of teaching leads to the necessity of the creation of the teaching conditions for an optimum motivation sphere of students.

*Key words:* student of the commercial institution, educational motivation.

p. 193 *Chuhrov A.S.* **PRINCIPLES OF QUALITY MANAGEMENT OF FORMATION IN TECHNICAL UNIVERSITY.** In article the basic mechanisms and principles of quality management of formation at technical university taking into account the international standards are analyzed.

*Key words:* management of formation, vocational training of students, quality of formation.

p. 195 *Valeyeva E.V.* **MUTUAL RELATIONS OF THE SPIRITUAL AND THE PERCEPTIONAL IN THE CONSCIOUSNESS OF A MODERN MAN.** The article deals with underestimation while forming the spiritual constituent part of a man's perceptual component which can be presented as sensation, perception, and concept in a modern educational process. Most pedagogues still reject the trustworthiness of perceptual forms of knowledge while the forms of perceptual reflection are considered to be the bases of cognitive activity. Meanwhile the spiritual includes the perceptual and the rational which are their inseparable dialectical unity.

*Key words:* spiritual aspect, perceptual aspect, sensation, 'synthetic thinking', dialectical unity.

p. 197 *Zhakeeva J.V.* **THE CHARACTERISTIC OF SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF BOARDING-SCHOOL PUPILS AS A NECESSARY FACTOR OF SOCIAL AND EMOTIONAL CULTURE DEVELOPMENT.** This work is devoted to the children without parental care development problem. This article presents the integrated study results of social and emotional development characteristics of the outbred adolescents.

*Key words:* social and emotional development, social and emotional culture.

p. 200 *Arhipova A.B., Belov V. M.* **ENTROPY APPROACH TO THE CHOICE OF EXPERTS AT THE ESTIMATION OF QUALITY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE FIELD OF INFORMATION SECURITY.** The basic approaches of quality estimation of pedagogical activity are considered. The approach with use of indistinct logic on the basis of expert estimations is considered.

*Key words:* preparation of experts, choice of experts, entropy approach.

p. 203 *Obuchova T.A.* **BUILDING THE CULTURE OF SAFE BEHAVIOR AT BASICS OF LIFE SAFETY CLASSES IN SCHOOL.** The article analyzes the concepts of "safety culture", "safety culture of life", "culture of personal safety" and "culture of safe behavior". It proposes the lesson plan of a school course Basics of Life Safety for a class of 5th grade students using the method of analysis of specific situations.

*Key words:* safety culture, safety culture of life, culture of personal safety, the culture of safe behavior.

p. 205 *Pozdnyakova E.P.* **MODEL OF DEVELOPING META-SUBJECT COMPENENCE OF PRIMARY STUDENTS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGY.** The article deals with the model of developing metasubject competence of primary students by means of interactive technology. The model reflects content, organizational and pedagogical, processual and effective aspects of the process support as well as the conditions of its realization.

*Key words:* model, pedagogical conditions, metasubject competence, developing, primary students.

p. 207 *Vasiljev A.S.* **ABOUT THE PSYCHOLOGICAL NATURE OF THE INTRAPERSONAL CONFLICT.** In work sights existing in modern psychology at the nature of the intrapersonal conflict are analyzed and the new approach in a solution of a problem of the intrapersonal conflict is offered.

*Key words:* conflictology, the intrapersonal conflict.

p. 211 *Kharina N.V.* **CONOLITIONS OF DETECTION AND DEVELOPMENT INDIVIAL OBIILITIES OF LEORNING IN THE COMPREHESIVE SCHOOL.** The article deals with innovative, pedagogical conditions of detection individual obilities of learning in the comprehensive school; the logical-structural model of ensuring high

quality of education according to the process of individualization of teaching and development unique, individual abilities of pupils is presented in the article.

**Key words:** individuality, development abilities, model.

p. 213 *Osokina E.V.* **TRAINING OF FUTURE EXPERTS IN THE FIELD OF APPLIED COMPUTER SCIENCE FOR COLLECTIVE INFORMATION SYSTEM DEVELOPMENT.** It is proved in the clause, that the competence of collective information system development of future experts in the field of applied computer science will be generated, if the corresponding training is organized with the use of the methodical system developed by the authors.

**Key words:** competence, project method, collective, methodical system of training, information system.

p. 216 *Hantseva G.G., Katjukova L.V.* **SOCIO-EDUCATIONAL SUPPORT TO CONVICTED WOMEN AS A CONDITION OF THEIR RE-SOCIALIZATION.** Socio-pedagogical assistance to convicted women is focused on their acquisition of positive social experiences, providing their vital activity, restoration of socio-personal status in the healthy society. Socio-pedagogical assistance is aimed at maintaining stability in desadaptive behavior in critical situations. Providing of socio-pedagogical support requires a differentiated approach.

**Key words:** socio-educational assistance, socio-educational adaptation of convicted women, positive social experiences, system of adaptation, adapting to the conditions of liberated life in freedom, complex of correctional educational measures, level of resocialization of convicts.

p. 218 *Hijnyak N.L.* **FORMATION OF A MARKETING SIGHT AT EDUCATION IN CULTURE AND ART SPHERE: STAGES OF MARKETING BECOMING IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.** In work the situation developed now is considered in the field of education in sphere culture and art, described by a complex of system problems, in particular, introduction of educational services marketing as major control system element of activity of culture and art sphere educational establishments in market conditions. Four stages of marketing becoming are allocated and their detailed characteristic is given.

**Key words:** education in culture and art sphere, marketing of educational services, activity of educational establishments.

p. 221 *Yarysheva A.A.* **INTERPERSONAL RELATIONS AS SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL DETERMINANT OF ADDICTION BEHAVIOUR AT TEENAGERS.** The scope of interpersonal relations, as the factor promoting development of addiction behaviour at teenagers is analyzed. Following conditions are outlined: high need to be accepted by group of contemporaries, demand on dependence and control from significant persons, inability to make a decision.

p. 223 *Semenova I.N.* **THE THEORETICAL BASES OF CONSTRUCTION OF MODERN CLASSIFICATION OF METHODS OF EDUCATION HIGHER SCHOOL IN THE CONTEXT OF PARADIGM APPROACH.** In the context of paradigm approach basic classifications of methods of students education are analyzed in condition of using information-communication technologies. Didactical environment is the new object that is suggested as the element of methodological basis for formation of perspective pedagogically significant classifications.

**Key words:** paradigm, disciplinary matrix, methods of education, classification, didactical environment, information-communication area.

p. 227 *Zinatulina I.N.* **USAGE OF THE INNOVATIVE FORM OF EDUCATIONAL STUDIES DURING THE PROCESS OF THE HUMANITARIZATION OF PHYSICAL EDUCATION.** The structure of the innovative form of educational studies "creative workshop" is described in this work, ways and means of education and main goals of humanitarization of physical education are correlated with the principal steps of the "creative workshop", the methodology of examination the topic "Matter structure" is considered into the school curriculum, based on the usage of the innovative form of educational studies.

**Key words:** humanitarization of physical education, innovative activity, form of educational studies, cognitive activity, creative development, ways and means of education.

p. 230 *Khaustova G.A.* **DESIGN FEATURES OF TEACHING COMPLEX ON DISCIPLINE LANGUAGE BASED ON COMPETENCE APPROACH.** The article highlighted the universal and instrumental competence, which forms the discipline language, reflects the matrix of distribution of competences within the divisions of discipline, describes the requirements for proficiency in a foreign language.

**Key words:** competence approach, general competence, professional competence, educational and methodical complex.

p. 232 *Vesnina L.V.* **DEVELOPMENT OF METHODOLOGY OF INNOVATIVE POTENTIAL EXPRESS DIAGNOSIS FOR REGIONAL SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SYSTEM.** Methodology of innovative potential express diagnosis for regional scientific and educational system is expected to address primarily managerial tasks in the formation of regional systems of innovation (RSI). The integral assessment indicators include estimation of the innovation activity, and evaluation of innovative resource and educational potential of the region.

The elaborated methodology is based on different Russian and international methodologies, methods and techniques.

**Key words:** express-diagnosis methodology, regional system of innovation (RSI), innovation management, evaluation of innovative potential of scientific and educational system, elements of innovation infrastructure.

p. 235 *Permyakova M.E.* **ALTERNATIVE SCREENING AND ADVANCED DIAGNOSTICS OF ACADEMIC PROBLEMS WITH CHILDREN AGED 7-8.** The contributor proposes an alternative of screening diagnostics which includes testing the ability to grasp complicated logic and grammatical linguistic structures and the Ray-Osterrieth complex figure test. The latter provides the opportunity of singling out the risk group as to the emergence of academic challenges and mental retardation among children aged 7-8. The complex neuropsychological diagnostic technique enables one to differentiate between factors causing academic problems and requiring varied correction approaches.

**Key words:** academic challenges, mental retardation, grasping complicated logic and grammatical linguistic constructions, visual-spatial functions, Ray-Osterrieth figure, neuropsychological diagnostics.

## CULTUROLOGY

p. 239 *Genova N.M.* **INFRASTRUCTURE OF CULTURAL SPACE OF REGION AS THE BASIS OF ADAPTATION OF THE CULTURAL POLICY.** In article possibilities of structurization of cultural space of the region, underlying adaptable mechanisms of perfection of a cultural policy are considered. Proceeding from concepts "the cultural space" and "the cultural environment of region" are systematised representations about localisation of cultural sphere of region in its cultural kernel. In this connection micro-communities, the local and translocal communities deducing on key idea of ecology of a cultural infrastructure region by means of development of historical and cultural potential are allocated.

**Key words:** cultural space, the cultural policy of region, adaptation, a culture infrastructure, a cultural kernel, the welfare environment, historical and cultural potential, culture ecology.

p. 242 *Makarova N.I.* **HERCULES AS THE IDEAL IMAGE OF RENAISSANCE MAN.** The deified hero Hercules (Heracles) in the Renaissance and the beginning of the modernity began to be perceived as an ideal image of the human being. The paper analyzes characteristic features of the hero, contributing to his popularity at that time.

**Key words:** Renaissance, Hercules, ideal.

p. 244 *Polyakova E.A.* **SOCIO-CULTURAL ROLES OF CHURCH MUSEUMS: PAST AND PRESENT (ON EXAMPLE OF THE CHURCH-ARCHEOLOGICAL CABINET OF THE TOMSK SEMINARY).** In this article the author on the model of the church-archeological cabinet (the Tomsk seminary) researches history of development socio-cultural roles of church museums in pre-revolution period and nowadays. On the basis of historical reconstruction and analysis of socio-cultural roles the author determines perspectives of development of communicative opportunities of church museums.

**Key words:** culture, socio-cultural roles, function of documenting, educational function, church-archeological cabinet, preservation of monuments, depository, church history-archeological society, communicative opportunities of church museums.

p. 248 *Belocurova S.M., Shishin M. Yu.* **THE ONTOLOGICAL STATUS OF CULTURAL UNIVERSALS (ON THE MATERIAL OF CULTURE OF WESTERN MONGOLIANS).** Culture, because of its heterogeneity contains universals, sustainable forms, which have been continued in time and which are the form-making elements of genesis of culture. On the material of the western Mongolians' epos four main universals - the axial text, the motherland, the warrior and the mediator were marked out, and their ontological status and connection with eidetic reality were identified.

**Key words:** western Mongolians' epos, sophiological approach in philosophy, cultural universals.

p. 252 *Ivanov R.N.* **CRISIS OF IDENTITY IN THE CONDITIONS OF A MASS CULTURE.** Against acceleration socially-cultural developments, becoming more complicated differentiations, pluralism and a world fragmentariness, stability and definiteness loss, fixing negation there comes identity crisis under total influence of a mass culture which erases the standard sides and transforms a habitual image of the individual.

**Key words:** a mass culture, identity, decentration, a fragmentariness, crisis.

p. 254 *Beloshapka G.L.* **ABOUT CONNECTION BETWEEN HUMAN AND CULTURE OF NATIONAL SOCIETY.** The questions of an establishment of essential communication between a person and culture of the national community are considered in this article. The author undertook the attempt to study these questions at the intersection of three disciplines - anthropology, philosophy and ethnography. Researches on this subject are in the relationship of phenomena "person" - "culture" - "national (ethnic) community". This article identifies common points of view on culture and thereby reinforce tools designated sciences in the approach to the analysis of national (ethnic) community's culture.

**Key words:** national unity, ethnic culture, ethnic cultural relation.

p. 258 *Pervushina O.V.* **TIME AS A NOTION AND PHENOMENON IN THE FRAMES OF PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE RESEARCH OF CULTURE.** The article shares the problem of reactualization of cultural experience in the framework of phenomenological and cultural approaches. Time, temporality are regarded as important factors which define the phenomenon of neotraditionalism in a modern postinformational culture.

**Key words:** time, memory, image, tradition, neotraditionalism, reactualization of cultural experience, phenomenology of culture, temporality.

p. 260 *Pampura Z.V.* **PROBLEM REPRESENTATION AND TRANSFERS OF SENSES TO COMMUNICATION PROCESSES IN MASS MEDIA.** In given article the problem of models of communications and translation of senses in relation to institute of mass-media is considered. Definitions of media culture and media logic are given. The media format is represented as media strategy for penetration certain senses that allows to consider media culture as a part of the general culture.

**Key words:** communications model, translation of senses, media logic, a media format, media culture, the semiotics approach, designing of a symbolical order.

p. 262 *Uvarov P.B.* **"WHEN THE TRUTH IS FOUND, IT IMPOSETH UPON MEN'S THOUGHTS"** (to the question of corporate interests of the intelligentsia. The article carried out an analysis of corporate interests of intellectuals associated with the preservation of the conditions of its functional relevance, autonomy and mobility

**Key words:** intellectuals, certainty / uncertainty, communication, representation, information.

## ECOLOGY

p. 267 *Egorova I.A., Kislitsina J.V.* **MICROELEMENTS (Yb, Y, V Ti, Zr, Nb) IN PLANTS OF NORTH-WEST ALTAI.** The content of microelements (Yb, Y, V Ti, Zr, Nb) in plants of North-West Altai varies greatly. Microelements distribution in plants of different life-form is specific, i.e. microelements concentration of in herbage is higher than in bushes and semifrutetexes.

**Key words:** microelements, North-West Altai, plants, migration, accumulation.

p. 269 *Lipchanskaya M.A.* **GEOCHEMICAL SITUATION AS A RISK FACTOR OF CANCER INCIDENCE (FOR EXAMPLE OF NORTH-KAZAKHSTAN REGION).** The article discusses some geochemical features of North Kazakhstan and their relation to cancer incidence. It was ascertained the presence of reliable connection between the incidence and distribution in the region of geochemical anomalies of the following substances in surface waters and sediments: sodium, ammonia, chlorides, total salinity, pH, organic matter, the sum of the isomers of DDT and HCH, radium, uranium.

**Key words:** ecology, geochemical anomaly, cancer incidence, risk factors.

p. 272 *Puzanov A.V., Saltykov A.V., Rozhdestvenskaya T.A.* **SOIL-BIOGEOCHEMICAL CHARACTERISTIC OF THE FORMATION OF HYDROCHEMICAL RUNOFF IN TOM' RIVER.** The soil-biogeochemical conditions for the formation of hydrochemical runoff

in Tom' river are studied. It is found that in alluvial soil layers a thick barrier is formed that prevents the elements migration beyond the soil profile. Considerable entry of toxicants into surface water is possible only due to natural denudation of soil cover.

**Key words:** soil cover, soil properties, toxicants, geochemical barriers.

p. 275 *Saltykov A.V., Gorbachev I.V.* **RADIONUCLIDE COMPOSITION OF BED SILT OF THE RIVER OB (FOREST AND FOREST-STEPPE ZONES).** Content <sup>238</sup>U, <sup>232</sup>Th, <sup>40</sup>K and <sup>137</sup>Cs in bed silt of the river Ob were studied. Sandy adjournments are characterized by a constancy радионуклидного structure on all extent of a river network. In sandy and loamy adjournment, increase of all investigated radionuclides is observed.

**Key words:** sediments, the Ob river, natural and artificial radionuclides.

p. 278 *Balykin D.N., Puzanov A.V., Balykin S.N.* **RADIONUCLIDE COMPOSITION OF SOILS AND BOTTOM SEDIMENTS OF VASYUGAN RIVER VALLEY (TOMSK OBLAST).** Main physical and chemical properties of soils in the Vasyugan valley were studied. The content of natural radionuclides (<sup>238</sup>U, <sup>232</sup>Th, <sup>40</sup>K) and <sup>137</sup>Cs in soils and bottom sediments of the Vasyugan valley was estimated. Relation between Th and U in soils and bottom sediments was considered.

**Key words:** radionuclides, soils, bottom sediments, vasyugan river.

p. 280 *Kirillova T.V., Kirillov V.V.* **THE CHLOROPHYLL AND BIOMASS RATIO IN PHYTOPLANKTON OF THE UPPER CHULYM STREAMS AND WATER BODIES.** Seasonal dynamics and spatial heterogeneity of chlorophyll and phytoplankton biomass ratio in different types aquatic ecosystems of the Upper Chulym river basin were analysed. The limit and mean values of that were estimated for rivers, lakes and reservoirs. These studies allowed to reveal distinguishing and shared features between for groups of streams and water bodies that differ by trophic level

**Key words:** chlorophyll a content, phytoplankton, hydrobiological research, aquatic ecosystems, the Chulym river

p. 285 *Meshkinova S.S.* **RADIOACTIVE NUCLIDES IN PLANTS OF THE MID KATUN VALLEY.** Specific activity of natural radioactive nuclides and cesium-137 content in plants of the Mid Katun valley was studied. The concentration of radioactive nuclides in plants is within the background level.

**Key words:** radioactive nuclides, plants, migration, accumulation.

p. 287 *Robertus U.V., Rihvanov L.P., Puzanov A.V.* **TO THE PROBLEM OF TRANSBORDER CARRYING DEPARTURE ENTERPRISES EAST KAZAKHSTAN ON THE ALTAY TERRITORY.** Rises the problem of transborder carrying departure metallurgical enterprises East Kazakhstan on the territory russian Altay. Bring results preliminary studies of the snow cover on the border area, revealed big area of the acid influence, accompanied raised level of the presence of association elements of polymetallics ore. It is show thallium role such as indicator of heavy metals pollution of environment area on the territory of the Republic Altai.

**Key words:** transborder carrying departure, heavy metals, Mountain Altai.

p. 289 *Chuhrov A.S., Chuhrova M.G.* **THE ANALYSIS OF INFLUENCE OF SEISMIC ACTIVITY ON PSYCHOEMOTIONAL SPHERE OF THE PERSON.** In work influence of seismic activity of earth crust on psychoemotional sphere of the person, in particular, on displays of aggression and autoaggression is analyzed. The assumption of the leading part of the right cerebral hemisphere in sensitivity to seismic factors is come out.

**Key words:** aggression, autoaggression, seismic activity, right hemisphere, psychophysiological adaptation.

**АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ**

<b>А</b>		Донцов А.В.	110	Манеева Н.Ф.	92	Смолина А.Н.	44		
Абрамова А.В.	146	Донченко А.С.	22	Мешкинова С.С.	285	Старовиков М.И.	158		
Айкашева О.А.	6	Дудина Л.И.	94	<b>Н</b>		Старовикова И.В.	158		
Алексеевнина А.К.	106	Дудышева Е.В.	162		Наева А.И.	68	Столярова Н.Н.	26	
Архипова А.Б.	200	<b>Е</b>			Найн М.В.	150	Студеникина Л.А.	189	
<b>Б</b>			Егорова И.А.	267	Наумова В.И.	78	Суханова Л.А.	192	
	Базелюк В.В.		94	<b>Ж</b>	Нехвядович Л.И.	76	<b>Т</b>		
	Балыкин Д. Н.	278	Никифорова О.В.		60	Танаева З.Р.		126	
Балыкин С.Н.	278	Нурумов Б.А.	15		Терновая Г.В.	103			
Баронова Е.В.	25	Жаравина И.А.	121	<b>О</b>		Титкова Н.Е.	59		
Белов В.М.	200	<b>З</b>			Обухова Т.А.	203	Трубникова О.А.	96	
Белозерцева Н.В.	36		Зинатулина И.Н.		227	Овчинникова М.Н.	17	<b>У</b>	
Белокурова С.М.	248		<b>И</b>		Осокина Е.В.	213	Уваров П.Б.		262
Белошапка Г.И.	254	Иванищева В.Н.		179	Ощепкова Н.Г.	195	Усанова О.Г.		124
Бернштейн Т.В.	176	Иванов Р.Н.		252	<b>П</b>		<b>Ф</b>		
Большунова Н.Я.	15	Извекова Т.Ф.	54	Пампура Ж.В.		260		Фебенчуков А.В.	185
Борисова Е.В.	168	<b>К</b>		Пегарева Л.Б.		101		<b>Х</b>	
Буянтуева Г.Ц.-Д.	70		Калужный Е.А.	172	Первушина О.В.	258	Ханцева Г.Г.		216
<b>В</b>			Каркавина О.В.	29	Пермякова М.Е.	235	Харина Н.В.		211
	Валеева Е.В.	195	Карплюк П.Н.	92	Першина Н.А.	193	Хасанова Ф.Ф.	13	
	Васильев А.С.	207	Кийкова Н.Ю.	133	Пилипчук С.В.	40	Хаснулин В.И.	41	
Верещагина Н.Г.	191	Киреева Д.М.	38	Позднякова Е.П.	205	Хаустова Г.А.	230		
Верченко И.А.	128	Кириллов В.В.	280	Полякова Е.А.	244	Хижняк Н.Л.	218		
Веснина Л.В.	232	Кириллова Т.В.	280	Пузанов А.В.	272, 278, 287	Хуснетдинов Р.М.	52		
Виницкая Н.В.	56	Кислицина Ю.В.	267	<b>Р</b>		<b>Ч</b>			
Возгова З.В.	94	Корзунова Л.Г.	94		Пшеничникова Е.В.		138	Чесноков В.А.	182
Войниченко Н.В.	148	Котова С.А.	188		<b>С</b>			Чеснокова Р.А.	33
<b>Г</b>		Коченко В.В.	143	Рихванов Л.П.		287	Чистякова В.А.	92	
	Гавенко А.С.	63	Кравченко А.А.	186		Робертус Ю.В.	287	Чухров А.С.	193, 289
	Гайнутдинова А.Ф.	65	Кравченко Е.В.	116	Рожественская Т.А.	272	Чухрова М.Г.	41, 289	
Генова Н.М.	239	<b>Л</b>		Романова Л.А.	154	<b>Ш</b>			
Голикова С.Н.	98		Лапковская С.А.	179	Русанова И.Ю.		19	Шабалина Е.П.	156
Гонохова Т.А.	92		Леготкин Н.В.	166	<b>С</b>			Шибун Е.Н.	118
Горбачёв И.В.	275	Липчанская М.А.	269	Савельева О.С.		84	Шипунова М.Н.	156, 164	
Горшков Е.А.	173	Лукьяненко Т.И.	92	Савченков А.В.		94	Шишин М.Ю.	248	
<b>Д</b>		Людере Т.М.	46	Сазонова О.К.	92	<b>Щ</b>			
	Даржуман Г.К.	15	Ляхов Р.П.	8	Салтыков А.В.		272, 275	Щекалева Е.Н.	170
	Доброзракова Г.А.	80	<b>М</b>		Самситова Л.Х.		86	<b>Я</b>	
		Макаренко В.Г.		142	Санжеева Л.Ц.	72	Ярышева А.А.		22
					Сапожникова Т.В.	193			