

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

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

№ 3 (15)

Июнь 2009

ISSN 1991-5500

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

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

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

УЧРЕДИТЕЛЬ  
Редакция журнала «МНКО»

ИЗДАТЕЛИ:  
АлтГАКИ, ГАГУ, ИВЭП СО РАН,  
ЧИРПО, АлтГПА

АДРЕС РЕДАКЦИИ  
649000, г. Горно-Алтайск,  
ул. Ленкина, 1. Университет,  
редколлегия журнала  
«Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44  
Факс: 8 (388-22) 2-67-35  
e-mail: psa@gasu.ru  
e-mail: mnko@mail.ru  
<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>  
<http://iwep.asu.ru>

Индекс научного цитирования:  
<http://elibrary.ru>

Журнал зарегистрирован:  
в Министерстве РФ по делам  
печати и телерадиокоммуникаций.  
Свидетельство о регистрации  
№ПИ 77-14649;  
в международном издательском  
центре Centre International de  
TISSN 20 rue Bachaumont  
75002 Paris France

Подписано в печать 19.06.2009.  
Формат 60x84/8. Усл.печ.л. 34,9.  
Тираж 500 экз. Зак. № 231

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2009

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

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

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

**Ф.М. Клюев** — профессор, ректор ЧИРПОЦ (г. Челябинск)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

**С.Д. Каракозов** — доктор педагогических наук, проректор АлтГПА  
(г. Барнаул)

**А.В. Пузанов** — доктор биологических наук, профессор ИВЭП СО РАН  
(г. Барнаул)

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

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

**Н.С. Гребенникова** — профессор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

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

**М.А. Останина** (*редактор английской версии*) — преподаватель ГАГУ  
(г. Горно-Алтайск)

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

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

## Содержание

### ЭКОЛОГИЯ

<i>А.В. Пузанов, С.Н. Балыкин, И.В. Горбачев</i> ОЦЕНКА УРОВНЕЙ УДЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РАДИОНУКЛИДОВ В ГОРНЫХ ПОРОДАХ ПЕСЧАНО- ЩЕБНЕ-ГРАВИЙНЫХ МЕСТО- РОЖДЕНИЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ .....	6
<i>В.П. Галахов, О.В. Ловцкая</i> ВЛИЯНИЕ КЛИМАТИЧЕСКИХ И АНТРОПОГЕННЫХ ФАКТОРОВ НА ВОДНЫЙ БАЛАНС КУЧУКСКОГО ОЗЕРА .....	9
<i>Р.Ю. Бирюков, Д.В. Золотов, Д.В. Черных</i> СИНАНТРОПИЗАЦИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО ПОКРОВА ВДОЛЬ ДОРОЖНО-ТРОПИНОЧНОЙ СЕТИ (ПРИТЕЛЕЦКИЙ РАЙОН, СЕВЕРО- ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ) .....	11
<i>М.В. Ключников</i> ОЦЕНКА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ КУЛЬТУР ЛИСТВЕННИЦЫ СИБИРСКОЙ В ЛЕСОСТЕПИ .....	15
<i>П. А. Попов</i> К ПРОГНОЗУ ФОРМИРОВАНИЯ ИХТИОЦЕНОЗА ЭВЕНКИЙСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА .....	18

### ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<i>Л.Д. Петракова</i> ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ИНТЕРЬЕРОВ ПАМЯТНИКОВ АРХИТЕКТУРЫ БАРНАУЛА .....	26
<i>Н.А. Дивакова</i> «МУЗЫКАЛЬНОСТЬ» В ЖИВОПИСИ ПОСТМОДЕРНИЗМА .....	28
<i>О.О. Арсеньева</i> УЧЕНИЕ О ЗВУКЕ В МИФОПОЭ- ТИЧЕСКИХ ИМУЗЫКАЛЬНО- ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ СТРАН ВОСТОКА .....	31
<i>Л.Р. Строй</i> Г.Н. ПОТАНИН КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КРИТИК .....	34
<i>Л.Ю. Алексеева</i> ОСОБЕННОСТИ АЛТАЙСКОГО СТЕКЛОДЕЛИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКОВ .....	36
<i>Ю.А. Крейдун</i> КОМПЛЕКС БИЙСКОГО АРХИЕРЕЙСКОГО ДОМА И КАТЕХИЗАТОРСКОГО УЧИЛИЩА ....	39
<i>Т.В. Прохорова</i> РЕЛИГИОЗНЫЙ СИНКРЕТИЗМ БУРЯТ В XVII-XVIII ВВ. И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРАВОСЛАВНЫМ ИСКУССТВОМ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ .....	42
<i>Е.Ю. Орлова</i> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ «РУССКОГО СТИЛЯ» В АРХИТЕКТУРЕ И ИСКУССТВЕ (XVIII - НАЧ. XX ВВ.) .....	45
<i>М.В. Саблина</i> ЦИТАТА И ЕЕ ТИПОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ: К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ .....	49
<i>И.Ю. Калганникова</i> «ОТ РЕАЛИЗМА К МОДЕРНИЗМУ»: О ДИНАМИКЕ ТВОРЧЕСКОГО ДИАЛОГА А.П. ЧЕХОВА И Б.К. ЗАЙЦЕВА – СОЗДАТЕЛЯ БИОГРАФИИ «ЧЕХОВ» .....	52

### И.В. Коноваленко

КОНФЛИКТНАЯ ИНТЕНЦИЯ В «СОЦИАЛЬНОМ ДИАЛОГЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЩЕНИЯ ГРАЖДАН В ОФИЦИАЛЬНЫЕ ИНСТАНЦИИ) .....	55
<i>О.О. Шкуль</i> ИМПЛИЦИТНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИДЕИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ .....	58
<i>В.К. Чернин, Д.Н. Жаткин</i> К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ А.П. БАРЫКОВОЙ ПОЭМЫ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «ЭНОХ АРДЕН» .....	62
<i>Л.А. Казакова</i> ПРИЕМ БУРЛЕСКА В СРЕДНЕВЕКОВОЙ СМЕХОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И СТИХОТВОРНОЙ ПАРОДИИ XVIII ВЕКА .....	65
<i>П.В. Алексеев</i> МУСУЛЬМАНСКИЙ КОД «ХОЖЕНИЯ ЗА ТРИ МОРЯ» АФАНАСИЯ НИКИТИНА .....	70
<i>О.С. Борисова</i> ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ .....	74
<i>О.В. Донов</i> СОПОСТАВЛЕНИЕ СИМВОЛОВ В КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ .....	78
<i>П.А. Ковалев</i> СИСТЕМА РУССКОГО СТИХА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ .....	82
<i>Е.А. Погодаева</i> КРИТЕРИИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ .....	85
<i>А.В. Тарыма</i> ОСВОЕНИЕ ЭКЗОТИЗМОВ В ТЕКСТАХ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ С ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКО- ЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ ТУВЫ .....	88
<i>Ю.В. Гуз</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОННОТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО, КИТАЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ .....	92

### КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Ю.Р. Горелова</i> ОБРАЗ ГОРОДА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИКАХ ГОРОДСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ .....	94
<i>Ю.А. Кобзева</i> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ КАК СЛОЖНАЯ НЕЛИНЕЙНАЯ СИСТЕМА .....	97
<i>А.К. Кужугет</i> КУЛЬТУРА ЗВУЧАЩЕГО СЛОВА (МУЗЫКА И ИСКУССТВО СКАЗИТЕЛЕЙ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТУВИНЦЕВ) .....	100
<i>А.В. Иванов</i> «БЫТИЕ-НА-ГРАНИЦЕ» КАК ГЕОПОЛИТИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ КОНСТАНТА ЕВРАЗИИ .....	102

### Л.Л. Штуден

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И СМЫСЛ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ .....	108
<i>Н.А. Седельникова</i> ОБЛАСТНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН .....	111

### ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<i>Р.В. Опарин</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	114
<i>С.П. Гаврилова</i> РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАТИВНО- ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ СПО .....	117
<i>А.А. Темербекова</i> ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПРИНЦИПЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ .....	122
<i>Е.М. Попова</i> МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ИСПОНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ .....	124
<i>З.А. Аксюткина</i> ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....	128
<i>З.Р. Танаева</i> СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ .....	131
<i>Л.Ф. Дашкевич</i> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ .....	134
<i>А.Г. Бугай</i> ЭТАПЫ СУИЦИДНОГО ПОВЕДЕНИЯ .....	137
<i>Е. А. Шимко</i> ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ .....	140
<i>И.Ю. Павлова</i> ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	143
<i>Н.С. Шкутина</i> ЭМПАТИЙНЫЙ АСПЕКТ ЭМПАТИЙНО- ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ .....	146
<i>Н.В. Абрамовских</i> СПЕЦИФИКА АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ .....	149
<i>А.К. Алкина</i> КУЛЬТУРА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ .....	154

<i>Г.Б. Рупасова</i> ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ..... 157	И НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В СПОРТЕ ..... 215	ПРОФИЛЯ К ИНФОРМАЦИОННО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КРИТЕРИИ И МЕТОДИКА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ..... 253
<i>Т.В. Кошечкина</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ..... 159	<i>Т.Е. Прихода</i> К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРАКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТ- НОСТЬ» ..... 218	<i>А.Н. Орлов, Г.А. Калачев, Л.Г. Куликова</i> ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВА- ТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ ..... 257
<i>А.А. Дульзон, О.М. Васильева</i> РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА ..... 163	<i>А.И. Запорожец</i> РАБОТА НАД ИНТОНАЦИЕЙ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА СЕМАНТИЧЕС- КОЙ ОСНОВЕ (по учебнику русского языка для 8 класса общеобразователь- ных учреждений Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой) ..... 221	<i>Н.И. Рыжова, Е.В. Филимонова,</i> СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ К ИНФОРМАЦИОННО- АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ ..... 259
<i>И. А. Золотухина</i> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬ- НОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ ..... 168	<i>И. Г. Фабрика</i> РОЛЬ КОММУНИКАТИВНО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВ- НОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУР- НОЙ КОММУНИКАЦИИ ..... 225	<i>Л.А. Никитина</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ- СКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ..... 264
<i>Е.И. Вальяева</i> СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВ- ЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ..... 171	<i>В.Е. Жабаков</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИА- ЛИСТА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 227	<i>Г.В. Крылова</i> О РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ ..... 269
<i>Л.В. Журавлева</i> ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИ- ТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ УЧРЕЖДЕНИЯ НОВОГО ТИПА ..... 174	<i>А.В. Пономарева</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) ..... 230	<i>Т.И. Головки</i> КОРРЕКЦИЯ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ..... 271
<i>Р.В. Опарин</i> КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКИХ КАТЕГОРИЙ ОБЩЕГО И ОСОБЕННОГО ..... 178	<i>В. М. Рябков</i> О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ПЕРИОДИЗАЦИИ В ИСТОРИОГРАФИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 233	<i>А.В. Липовцева</i> ОПТИМИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ..... 274
<i>И.А. Кольцов</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ГИПЕРТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ ..... 181	<i>Т.А. Грабницкая</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ..... 237	<i>С.М. Погадаев</i> РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСУГА ..... 278
<i>М.Г. Чухрова, А.С. Потапов, В.В. Гафаров</i> <i>Ю.Н. Кабанов, Н.И. Морозова</i> ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ ..... 184	<i>П.А. Шептенко, Л.Н. Гиенко</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬ- НОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ ОБЩЕОБРАЗО- ВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ..... 241	<i>Р.А. Трофимова</i> СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ РОССИЙСКИХ ПРОВИНЦИАЛОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ АЛТАЙСКОГО КРАЯ) ..... 282
<i>Ю.Н. Кабанов, О.А. Белобрыкина</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПОРТСМЕНА ..... 190	<i>И.А. Штоббе, А.А. Шаповалов</i> ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РАЗЛИЧНЫМ СПОСОБАМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ..... 243	<i>С.Н. Сафронова</i> РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ..... 285
<i>Ю.Н. Кабанов</i> УСПЕШНОСТЬ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА ..... 194	<i>Н.И. Рыжова, В.И. Фомин,</i> <i>Е.В. Филимонова</i> НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИ- ЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 247	<i>Ю.В. Слепкина</i> ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ..... 288
<i>Ю.Н. Кабанов, О.А. Белобрыкина</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 201	<i>Е.А. Рыбаков</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВА- НИЯ РОССИЙСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ ..... 251	<i>Г.В. Оленина, О.Н. Белинская</i> ИСТОРИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОСУГА И ОБРАЗОВАНИЯ ..... 291
<i>Т.Г. Оленко, М.Г. Чухрова,</i> <i>В.П. Леутин, Ю.Н. Кабанов</i> СПОРТИВНЫЙ ТУРИЗМ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ АДДИКТИВНОСТИ ..... 205	<i>Н.И. Рыжова, В.И. Фомин</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО	SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH ..... 295
<i>М.Г. Чухрова, В.П. Леутин,</i> <i>Г.Н. Пилипенко, Ю.Н. Кабанов,</i> НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА АЛЕКСИТИМИИ У СПОРТСМЕНОВ ..... 208	СОВРЕМЕННОГО СПОРТА	ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО ..... 300

## Contents

### ECOLOGY

<i>Puzanov A.V., Balykin S.N., Gorbachev I.V.</i> ASSESSMENT OF SPECIFIC RADIOACTIVE NUCLIDES ACTIVITY IN ROCKS OF SAND, RUBBLE AND GRAVEL DEPOSITS OF ALTAI KRAI ...	6
<i>Galakhov V.P., Lovtskaya O.V.</i> THE INFLUENCE OF CLIMATIC AND ANTHROPOGENIC FACTORS ON THE WATER BALANCE OF LAKE KUCHUKSKOYE. ....	9
<i>Biryukov R.Yu., Zolotov D.V., Chernykh D.V.</i> SYNANTROPIZATION OF VEGETATIONAL COVER ALONG THE ROAD-PATH NETWORK (PRITELETSKY REGION, NORTH-EAST ALTAI). ....	11
<i>Klyutchnikov M.V.</i> ASSESSMENT OF SIBERIAN LARCH VITALITY IN FOREST STEPPES .....	15
<i>Popov P.A.</i> THE PROGNOSIS OF FORMATION OF ICHTHYOCENOSIS IN THE EVENKI RESERVOIR .....	18

### FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Petrakova L.D.</i> THE PROBLEM OF PRESERVING INTERIORS OF ARCHITECTURAL MONUMENTS IN BARNAUL .....	26
<i>Divakova N.A.</i> MUSICALITY IN PAINTING OF POSTMODERNISM .....	28
<i>ARSENYEVA O.O.</i> THE DOCTRINE OF SOUND IN MYTHOPOETICAL AND MUSIC- THEORETICAL CONCEPTIONS OF EASTERN COUNTRIES .....	31
<i>Stroy L.R.</i> G.N. POTANIN AS AN ARTISTIC CRITIC .....	34
<i>Alekseyeva L.Yu.</i> FEATURES OF THE ALTAI GLASS MANUFACTURE IN THE SECOND HALF OF 18 AND THE FIRST HALF OF 19 CENTURIES .....	36
<i>Kreidun Yu.A.</i> THE COMPLEX OF BIYSK BISHOP HOUSE AND CATECHIST SCHOOL .....	39
<i>Prokhorova T. V.</i> RELIGIOUS SYNCRETISM OF BURYATS IN THE 17 – 18TH CENTURIES AND ITS INTERCONNECTION WITH THE ORTHODOX ART OF EAST SIBERIA .....	42
<i>Orlova E. Yu.</i> FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE THEORY OF "RUSSIAN STYLE" IN ARCHITECTURE AND ART (18 - THE BEGINNING OF 20 CENTURIES) .....	45
<i>Sablina M.V.</i> QUOTATION AND ITS TYPICAL VARIETIES: THE PROBLEM OF CLASSIFICATION .....	49
<i>Kalgannikova I.Yu.</i> "FROM REALISM TO MODERNISM". ABOUT DYNAMICS OF A CREATIVE DIALOGUE OF A.P. CHEKHOV WITH	

B.K. ZAYTSEV - THE AUTHOR OF THE BIOGRAPHY "CHEKHOV" .....	52
<i>Konovalenko I.V.</i> THE CONFLICT INTENTION IN A "SOCIAL DIALOGUE" (USING CITIZENS APPEALS TO OFFICIAL ORGANIZATIONS AS A SOURCE) .....	55
<i>Shkil O.O.</i> THE IMPLICIT EXPRESSION OF THE IDEA OF TELEOLOGISM IN THE RUSSIAN VOCABULARY .....	58
<i>Chernin V.K., Zhatkin D.N.</i> TO THE QUESTION OF THE A.P. BARYKOVA'S TRANSLATION OF ALFRED TENNYSON'S POEM "ENOCH ARDEN". LITERATURE AND IN VERSE PARODY OF THE 18 CENTURY .....	62
<i>Kazakova L.A.</i> THE USE OF BURLESQUE IN MIEVEAL HEROI COMICAL LITERATURE AND IN VERSE PARODY OF THE 18 CENTURY .....	65
<i>Alekseyev P.V.</i> THE MUSLIM CODES OF AFANASY NIKITIN'S LITERARY WORK "JOURNEY ACROSS THREE SEAS" .....	70
<i>Borisova O.S.</i> THE IDENTIFICATION OF MEANINGS OF BORROWED WORDS BY RUSSIAN AND CHINESE NATIVE SPEAKERS .....	74
<i>Donova O.V.</i> THE MATCHING OF SYMBOLS IN CULTURAL IDIOMATIC SEMANTICS OF THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES .....	78
<i>Kovalyov P.A.</i> THE SYSTEM OF THE RUSSIAN VERSE IN A HISTORICAL PROSPECT .....	82
<i>Pogodayeva E.A.</i> CRITERION OF THE COGNITIVE STYLE OF AN EFFECTIVE HEAD .....	85
<i>Tarima A.V.</i> APPROPRIACY OF EXOTISMS LITERARY TRANSLATIONS FROM TUVAN INTO RUSSIAN AND WORKS OF RUSSIAN WRITERS OF TIVA. ....	88
<i>Guz Y.V.</i> THE RESEARCH OF THE CONNOTATIVE MEANING OF THE BASIC COLOUR TERMS BY MEANS OF THE SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN, CHINESE, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES .....	92

### CULTUROLOGY

<i>Gorelova Yu.R.</i> AN IMAGE OF A CITY IN ARTISTIC PRACTICES OF THE CITY INTELLECTUALS .....	94
<i>Kobzeva Yu. A.</i> THE ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA AS A COMPLICATED NON- LINER SYSTEM .....	97
<i>Kuzhuget A.K.</i> THE CULTURE OF THE SOUND OF A WORD (the music and art of narrators in the Tuva traditional culture) .....	100

<i>Ivanov A.V.</i> "THE-EXISTANCE-ON-THE-FRONTIER" AS A GEOPOLITICAL AND CULTURAL CONSTANT IN EURASIA .....	102
<i>Schtuden L.L.</i> THE MODERN UNIVERSITY AND THE SENSE OF HUMANITY KNOWLEDGE .....	108
<i>Sedelnikova N.A.</i> REGIONAL LOCAL HISTORY AS A SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON .....	111

### PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<i>Oparin R.V.</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL MOTIVATION OF INTRODUCING OF THE PRINCIPLE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION INTO DIDACTICS .....	114
<i>Gavrilova S. P.</i> TECHNOLOGY OF INTEGRATIONS AND DESIGNING IN TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALIZATIONS .	117
<i>Temerbekova A.A.</i> FUNDAMENTAL TENDENCIES, PRINCIPLES AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INFORMATIONAL COMPETENCE ...	122
<i>Popova E.M.</i> METHODS OF DEVELOPMENT OF PERFORMING ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF THE CONCERTMASTER TRAINING .....	124
<i>Aksyutina Z.A.</i> THE PROBLEM OF EVALUATING THE QUALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA .....	128
<i>Tanaeva Z.R.</i> INFORMATIVE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL ADMINISTRATION OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR THE WORK WITH UNDER AGED CRIMINALS .....	131
<i>Dashkevich L.F.</i> THE PECULIARITIES OF PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR DEVELOPMENT OF INTERETHNIC CULTURAL DIALOGUE .....	134
<i>Bugai A.G.</i> STAGES OF SUICIDE BEHAVIOUR. ....	137
<i>Shimko Ye.A.</i> GENERALIZATION AND CLASSIFICATION OF PUPILS' KNOWLEDGE AT STUDYING OF THE PHYSICAL PHENOMENA .....	140
<i>Pavlova I.Yu.</i> MULTICULTURAL EDUCATION AT THE HIGHER SCHOOL WITH THE REFERENCE TO THE CONTEPORARY PERIOD .....	143
<i>Shkitina N.S.</i> THE EMPATHIC COMPONENT OF THE EMPATIC-PARTICIPATIVE TRAINING OF A FUTURE TEACHER .....	146
<i>Abramovskiyh N.V.</i> THE SPECIFICITY OF ADAPTIVE SYSTEM	



## Contents

OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION ..... 149	<i>Malkina N.A., Chukhrova M.G., Kabanov Yu.N.</i> EXISTENTIAL ASPECTS OF MODERN SPORT AND SOME METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION IN SPORTS ..... 215	<i>Rubakov E.A.</i> SOME ASPECTS OF FORMATION OF RUSSIAN NATIONAL VALUES AMONG CADETS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS HIGH SCHOOL ..... 251
<i>Alkina A.K.</i> SPEECH CULTURE OF A TEACHER OF PHYSICS ..... 154	<i>Prihoda T.E.</i> THE DEFINITION OF THE NOTION "INTERACTIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION" ..... 218	<i>Ryzhova N.I., Fomin V.I.</i> PROFESSIONAL READINESS OF ECONOMIC EXPERTS FOR INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITY: CRITERION AND TECHNIQUES OF ITS USE ..... 253
<i>Rupasova G.B.</i> THE WAYS AND METHODS OF PRODUCTIVE MODE OF THINKING AS AN EFFICIENT MEANS IN FORMING SCIENTIFIC WORLD OUTLOOK ..... 157	<i>Zaporozhets A.I.</i> THE WORK ON INTONATION IN THE COURSE OF THE STUDY OF SYNTAX OF SIMPLE SENTENCE ON THE SEMANTIC BASIS (according to the Russian language textbook for the eighth form of providing general education Establishments by L.A. Trostentsova, T.A. Ladyzhenskaya, A.D. Deikina, O.M. Alexandrova) ..... 221	<i>Orlov A.N., Kalachev G.A., Kulikova L.G.</i> THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AND POST- GRADUATE STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 257
<i>Koshechkina T.V.</i> THE CONDITIONS OF FORMING OF TEXT ACTIVITY AMONG ADOLESCENTS ..... 159	<i>Fabrika I.G.</i> THE ROLE OF COMMUNICATIONAL AND CULTURAL SCIENCE APPROACHES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' READINESS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION ..... 225	<i>Ryzhova N.I., Filimonova E.V.</i> THE CONTENTS OF PREPARATION OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF HIS OR HER TRAINING TO INFORMATION MODELING ..... 259
<i>Dulzon A.A., Vasilyeva O.M.</i> MODEL DESIGNING OF COMPETENCE OF A HIGHER EDUCATION TEACHER ..... 163	<i>Zhabakov V.E.</i> THE CULTURAL SCIENCE APPROACH AS METHODOLOGICAL GROUND OF SPECIALIST'S TRAINING PROCESS IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE ..... 227	<i>Nikitina L.A.</i> THE EDUCATIONAL PROGRAM OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN TEACHERS' METHODICAL TRAINING ..... 264
<i>Zolotuhina I.A.</i> THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL STYLE OF TEACHING ACTIVITY AMONG FUTURE TEACHERS AT THE PHYSICAL TRAINING LESSONS 168	<i>Ponomaryova A.V.</i> YOUTH'S SUCCESSFULNESS FORMATION IN THE STUDENTS' PEDAGOGICAL DETACHMENT ACTIVITY (THEORETIC AND METHODOLOGICAL ASPECT) ..... 230	<i>Krylova G.V.</i> REALIZATION OF MODULAR SYSTEM OF TEACHING AT GEOGRAPHY LESSONS IN SECONDARY SCHOOL ..... 269
<i>Valayeva E.I.</i> SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A FUTURE SPECIALIST ..... 171	<i>Ryabkov V.M.</i> ABOUT APPLICATION OF PERIODIZATION METHOD IN HISTORIOGRAPHY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ..... 233	<i>Golovko T.I.</i> CORRECTION THE TEENAGERS' AGE CRISIS BY THE MEANS OF FOLK PEDAGOGY: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS ..... 271
<i>Zhuravleva L.V.</i> THE INNOVATIVE COMMUNITY INSTITUTE FOR THE ARTS AND HUMANITIES ..... 174	<i>Grabnitskaya T.A.</i> THE RESULTS OF INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP'S POTENTIAL AMONG HEADS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING ..... 237	<i>Lipovtseva A.V.</i> OPTIMIZATION OF SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN PRE- SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 274
<i>Oparin R.V.</i> CONTINUOUS ENVIRONMENTAL EDUCATION CONCEPT IN THE CONTEXT OF "GENERAL" AND "SPECIAL" PHILOSOPHICAL CATEGORIES ..... 178	<i>Sheptenko P.A., Giyenko L.N.</i> THE MODEL OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF TEENAGERS IN SECONDARY SCHOOL 241	<i>Pogodaev S.M.</i> THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF THE INSTITUTIONS OF EDUCATION AND LEISURE ..... 278
<i>Koltsov I.A.</i> METHODS AND TECHNIQUES OF USING OF CREOLIZED HYPERTEXTS IN TEACHING OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ..... 181	<i>Shtobbe I.A., Shapovalov A.A.</i> TEACHING PUPILS VARIOUS METHODS OF REORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL AS A PRINCIPAL COMPETENCE OF A SCHOOL TEACHER ..... 243	<i>Trofimova R.A.</i> FAMILY READING OF RUSSIAN PROVINCIALS (ON THE MATERIALS OF ALTAI REGION) ..... 282
<i>Chukhrova M.G., Potapov A.S., Kabanov Yu.N., Morozova N.I.</i> THE PSYCHOSOCIAL DETERMINANTS OF HEALTHY STYLE OF LIFE AND ROLE OF EDUCATIONAL PROCESS IN HEALTH PROMOTION AMONG THE YOUTH ..... 184	<i>Ryzhova N.I., Fomin V.I., Filimonova E.V.</i> STRATEGIES OF DEVELOPING PROFESSIONAL READINESS OF A FUTURE SPECIALIST TO INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITY ..... 247	<i>Safronova S.N.</i> THE DEVELOPMENT KEY AND SUBJECT COMPETENCE OF PUPILS DURING UNEVEN-AGE COOPERATION AT LESSONS OF RUSSIAN ..... 285
<i>Kabanov Yu.N., Belobrikina O.A.</i> PERSONALITY IN FORMATION OF A SPORTSMAN ..... 190		<i>Slepikina Ju.V.</i> PROBLEMS OF CONTINUITY OF THE PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL MUSIC EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS ..... 288
<i>Kabanov Yu.N.</i> THE SUCCESSFUL SPORTS ACTIVITY AND FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE BRAIN ..... 194		<i>Olenina G.V., Belinskaya O.N.</i> HISTORIC-CONCEPTUAL BASIS OF DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE CIVIC VOLUNTARY INITIATIVES IN THE SOCIAL-CULTURAL SPHERE OF LEISURE AND EDUCATION ..... 291
<i>Kabanov Yu.N., Belobrikina O.A.</i> PERSONAL FACTORS IN SPORT ..... 201		
<i>Openko T.G., Chukhrova M. G., Leutin V.P., Kabanov Yu.N.</i> SPORTS TOURISM AS AN ADDICTIVE BEHAVIOUR ..... 205		
<i>Chukhrova M.G., Leutin V.P., Pilipenko G.N., Kabanov Yu.N.</i> NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ALEXITHYMIA AMONG SPORTSMEN ..... 208		

# Раздел 1

## ЭКОЛОГИЯ

*Ведущие эксперты раздела:*

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

АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ШИТОВ — кандидат геолого-минералогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 550.42

**А.В. Пузанов**, д-р. биол. наук., проф., зам. дир. по научной работе ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

**С.Н. Балыкин**, канд. биол. наук., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

**И.В. Горбачев**, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

### ОЦЕНКА УРОВНЕЙ УДЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ РАДИОНУКЛИДОВ В ГОРНЫХ ПОРОДАХ ПЕСЧАНО-ЩЕБНЕ-ГРАВИЙНЫХ МЕСТОРОЖДЕНИЙ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В работе дана оценка уровням удельной активности  $^{238}\text{U}$  (Ra),  $^{232}\text{Th}$  и  $^{40}\text{K}$  в горных породах песчано-щебне-гравийных месторождений Алтайского края. Установлено, что содержание естественных радионуклидов не превышает допустимых норм, область применения исследованных горных пород может быть не ограничена.

**Ключевые слова:** радионуклиды, горные породы, месторождения.

Песок, гравий, щебень находят широкое применение в хозяйственной деятельности. Строительство дорог, зданий, других сооружений не обходится без применения этих строительных материалов. Между тем, они являются источником природных радиоактивных элементов, повышенные концент-

рации которых оказывают негативное влияние на здоровье человека. По информации Управления Алтайского края по строительству и архитектуре, общий объем производства строительных нерудных материалов только в 2007 году составил 3,791 млн. м<sup>3</sup>.

Из 17 известных долгоживущих природных радиоактивных изотопов наиболее велико геохимическое значение  $^{238}\text{U}$ ,  $^{235}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$ ,  $^{40}\text{K}$  [1;2]. Значительная часть естественной радиоактивности связана с радиоизотопами, которые образуют три радиоактивных семейства: урана (родоначальник  $^{238}\text{U}$ ; период полураспада  $T_{1/2} = 4,54 \cdot 10^9$  лет), актиния (родоначальник  $^{235}\text{U}$ ;  $T_{1/2} = 7,14 \cdot 10^8$  лет) и тория (родоначальник  $^{232}\text{Th}$ ;  $T_{1/2} = 1,44 \cdot 10^{10}$  лет). Из всех изотопов своего семейства  $^{238}\text{U}$  составляет 99,28 %. Существенный вклад в естественную радиоактивность вносит долгоживущий радиоактивный изотоп  $^{40}\text{K}$  ( $T_{1/2} = 1,34 \cdot 10^9$  лет) [3; 4;5].

Цель настоящего исследования заключается в оценке уровня удельной активности естественных радионуклидов ( $^{238}\text{U}$ ,  $^{232}\text{Th}$  и  $^{40}\text{K}$ ) в горных породах песчано-щебне-гравийных месторождений Алтайского края. Для этого выполнен отбор проб горных пород на территории ряда месторождений, расположенных в различных районах края. Удельную активность радиоактивных элементов определяли в аналитическом центре ИГМ СО РАН гамма-спектрометрическим методом.

Щебень и гравий в зависимости от значений суммарной удельной эффективной активности естественных радионуклидов Аэфф применяют [6]:

– до 370 Бк/кг при строительстве жилых и общественных зданий;

– от 370 до 740 Бк/кг для дорожного строительства в пределах территории населенных пунктов и зон перспективной застройки, а также при возведении производственных зданий и сооружений;

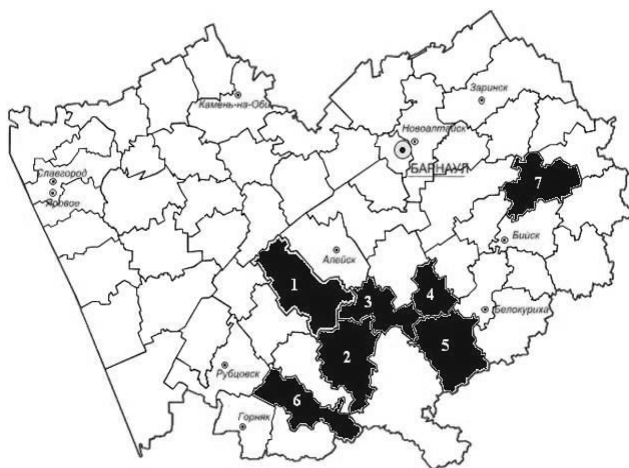


Рис. Расположение районов Алтайского края, где проведены радиологические исследования:

- 1 – Шипуновский район
- 2 – Краснощековский район
- 3 – Усть-Калманский район
- 4 – Петропавловский район
- 5 – Солонешенский район
- 6 – Змеиногорский район
- 7 – Целинный район.

– от 740 до 2800 Бк/кг в дорожном строительстве вне населенных пунктов.

Удельную эффективную активность природных радионуклидов вычисляют по формуле:

$$A_{эфф} = A(U(Ra)) + 1,31 A(Th) + 0,085 A(K),$$

где:  $A(U(Ra))$  – удельная активность урана-238, Бк/кг;  $A(Th)$  – удельная активность тория-232, Бк/кг;  $A(K)$  – удельная активность калия-40, Бк/кг.

*Белоглазовское месторождение* находится в пределах Шипуновского района Алтайского края (рис.). Содержание естественных радионуклидов в образцах песчано-гравийной смеси «Белоглазовского» месторождения существенно варьирует и составляет:  $^{238}U(Ra)$  ? 8,0-22,7,  $^{232}Th$  ? 12,2-27,3 и  $^{40}K$  – 676,0-1005,0 Бк/кг (табл.1). Удельная эффективная активность естественных радионуклидов не превышает 139 Бк/кг.

Таблица 1

Радионуклиды в песчано-гравийной смеси  
«Белоглазовского» месторождения, Бк/кг

Номер точки	$^{238}U(Ra)$	$^{232}Th$	$^{40}K$	Аэфф
1	18,4	16,1	676,0	97
2	8,0	13,7	707,0	86
3	15,5	20,8	914,0	120
4	21,4	24,7	1005,0	139
5	14,7	18,9	869,0	113
6	22,7	27,3	949,0	139
7	14,4	23,2	847,0	117
8	9,0	13,6	703,0	87
9	15,7	16,8	721,0	99
10	12,6	18,9	759,0	102
11	11,9	22,4	816,0	111
12	10,5	12,2	715,0	87
13	22,4	24,2	808,0	123

*Кукуйское месторождение* находится в 5 км севернее п. Харлово Краснощековского района (рис.). Алевролиты и песчаники этого месторождения характеризуются низким уровнем удельной эффективной активности естественных радионуклидов (табл. 2). Обусловлено это довольно низкой концентрацией  $^{40}K$ . Здесь его содержание соответствует 217-417 Бк/кг.

Таблица 2

Радионуклиды в алевролитах и песчаниках «Кукуйского»  
месторождения, Бк/кг

Номер точки	$^{238}U(Ra)$	$^{232}Th$	$^{40}K$	Аэфф
1	19,0	11,7	276,0	58
2	23,5	11,5	258,0	60
3	27,1	20,5	536,0	99
4	35,8	16,7	417,0	93
5	21,6	13,0	303,0	64
6	27,3	14,4	355,0	76
7	16,4	14,7	308,0	62
8	20,0	14,0	282,0	62
9	13,3	13,2	306,0	57
10	18,8	11,4	217,0	52
11	18,5	19,4	432,0	81
12	17,2	18,9	383,0	75
13	24,8	15,1	327,0	72

В Усть-Калманском районе Алтайского края (рис.) расположено «Горбаловское» месторождение. Как и следовало ожидать, граниты отличаются более высоким содержанием естественных радионуклидов (табл. 3). Так, удельная активность урана изменяется от 22,7 до 49,2, тория – от 37,6 до 72,1 и калия – от 766,0 до 1097,0 Бк/кг. Тем не менее, их эффективная удельная активность не превышает норматива для строительства жилых помещений и колеблется от 137 до 221 Бк/кг.

Таблица 3

Радионуклиды в выветрелых гранитах «Горбаловского»  
месторождения, Бк/кг

Номер точки	$^{238}U(Ra)$	$^{232}Th$	$^{40}K$	Аэфф
1	32,1	53,5	899,0	179
2	22,7	37,6	766,0	137
3	37,9	56,3	793,0	179
4	34,5	66,5	954,0	203
5	32,4	55,8	1041,0	194
6	49,2	45,5	930,0	188
7	27,8	72,1	1045,0	211
8	33,8	65,9	1047,0	209
9	40,8	65,9	1052,0	217
10	42,4	65,2	1097,0	221
11	32,1	64,7	845,0	189
12	41,8	48,6	1103,0	199
13	35,5	53,7	1007,0	191

Концентрация радионуклидов в горных породах *месторождения «Зеленый дол ? 3»*, расположенного в 1,5 км к юго-востоку от с. Николаевка Петропавловского района Алтайского края (рис.) характеризуется следующими значениями их удельной активности (табл. 4):  $^{238}U(Ra)$  – 14,0-28,3,  $^{232}Th$  – 12,3-26,9 и  $^{40}K$  – 294,0-601,0 Бк/кг.

Таблица 4

Радионуклиды в туфопесчаниках,  
кварцевых порфирах и алевролитах месторождения  
«Зеленый Дол-3», Бк/кг

Номер точки	$^{238}U(Ra)$	$^{232}Th$	$^{40}K$	Аэфф
1	18,3	14,5	372,0	69
2	17,8	18,3	601,0	93
3	18,1	19,2	474,0	84
4	24,6	19,7	511,0	94
5	26,7	17,3	294,0	74
6	24,1	24,4	375,0	88
7	26,0	18,9	365,0	82
8	18,6	26,9	365,0	85
9	28,3	17,3	304,0	77
10	14,0	22,7	412,0	79
11	16,5	15,4	376,0	69
12	21,0	12,3	418,0	73
13	17,4	19,4	376,0	75

В известняках с прослоями сланцев *месторождения «Туманова гора»* содержание урана и тория несколько ниже (11,3-26,8 и 9,0-17,8 Бк/кг, соответственно), а калия выше (201,0-638,0 Бк/кг), чем в туфопесчаниках, кварцевых порфирах и алевролитах месторождения «Зеленый Дол-3» (табл. 5).

Однако эффективная удельная активность в породах этих месторождений характеризуется близкими значениями. Месторождение «Туманова гора» находится на территории Солонешенского района Алтайского края (рис.).

Туфопесчаники, кварцевые порфиры и алевролиты «Миловановского» месторождения отличаются по уровню удельной активности соответствующих пород месторождения «Зеленый дол-3». Вероятно, увеличение доли кварцевых порфиров в составе пород «Миловановского» месторождения обуславливает более высокое содержание естественных радионуклидов (табл. 6). Соответственно и уровень эффективной удельной активности здесь выше.

Таблица 5

Радионуклиды в сидеритизированных известняках с прослоями сланцев месторождения «Туманова Гора», Бк/кг

Номер точки	$^{238}\text{U}$ (Ra)	$^{232}\text{Th}$	$^{40}\text{K}$	A эфф.
1	18,4	13,7	571,0	85
2	25,8	12,1	475,0	82
3	19,8	16,7	514,0	85
4	14,2	15,1	3450,	63
5	11,3	16,1	517,0	76
6	17,9	16,6	598,0	91
7	14,0	13,0	370,0	62
8	19,2	17,8	638,0	97
9	25,4	13,9	516,0	87
10	13,7	9,0	201,0	42
11	24,5	11,3	307,0	65
12	18,6	16,2	541,0	86
13	26,8	14,4	431,0	82

В пределах Змеиногорского района Алтайского края (рис.) расположено также «Петровское» месторождение.

Таблица 6

Радионуклиды в туфопесчаниках, кварцевых порфирах и алевролитах «Миловановского» месторождения, Бк/кг

Номер точки	$^{238}\text{U}$ (Ra)	$^{232}\text{Th}$	$^{40}\text{K}$	A эфф.
1	24,1	33,7	674,0	126
2	27,4	34,6	732,0	135
3	28,6	26,6	660,0	120
4	20,8	29,2	918,0	137
5	23,7	24,7	675,0	114
6	17,5	27,1	862,0	126
7	30,1	26,2	912,0	142
8	24,0	26,3	751,0	122
9	18,4	25,8	739,0	115
10	26,7	28,5	617,0	116
11	32,4	26,9	548,0	114
12	25,6	28,3	602,0	114
13	35,0	25,5	934,0	148

Удельная активность естественных радионуклидов в алевролитах и песчаниках «Петровского» месторождения варьи-

рует в пределах:  $^{238}\text{U}$  6,7-40,2,  $^{232}\text{Th}$  6,3-32,6 и  $^{40}\text{K}$  198,0-686,0 Бк/кг. При этом уровень эффективной удельной активности не превышает 123 (табл. 7).

Таблица 7

Радионуклиды в алевролитах и песчаниках «Петровского» месторождения, Бк/кг

Номер точки	$^{238}\text{U}$ (Ra)	$^{232}\text{Th}$	$^{40}\text{K}$	A эфф.
1	10,4	6,7	241,0	40
2	6,7	6,3	198,0	32
3	14,1	18,1	451,0	76
4	22,0	26,7	567,0	105
5	16,5	16,6	428,0	75
6	27,5	32,6	625,0	123
7	22,9	30,4	647,0	118
8	23,6	26,4	559,0	106
9	22,8	30,8	686,0	121
10	21,8	34,2	590,0	117
11	20,8	29,0	556,0	106
12	40,2	12,5	379,0	89
13	24,0	29,5	627,0	116

Наиболее низкими значениями удельной эффективной активности характеризуются плагиоклаз-амфиболовые сланцы «Яминского» месторождения (табл. 8), расположенного в Целинном районе Алтайского края (рис.).

Таблица 8

Радионуклиды в плагиоклаз-амфиболовых сланцах «Яминского» месторождения, Бк/кг

Номер точки	$^{238}\text{U}$ (Ra)	$^{232}\text{Th}$	$^{40}\text{K}$	A эфф.
1	15,3	10,8	129,0	40
2	17,8	6,8	238,0	47
3	11,5	8,1	187,0	38
4	10,0	8,4	102,0	30
5	5,8	8,1	98,0	25
6	18,7	6,2	57,0	32
7	20,2	6,7	90,0	37
8	12,7	7,1	82,0	29
9	6,5	5,6	107,0	23
10	9,6	8,3	183,0	36
11	16,7	5,3	82,0	31
12	12,4	9,8	112,0	35
13	14,0	8,5	122,0	35

Уровень удельной активности урана в образцах горных пород данного месторождения изменяется от 5,8 до 20,2, тория – от 5,3 до 10,8 и калия – от 57,0 до 238,0 Бк/кг.

Таким образом, удельная активность естественных радионуклидов горных пород песчано-щебне-гравийных месторождений Алтайского края не превышает допустимых уровней, безопасна для здоровья человека, область применения пород не ограничена.

## Библиографический список

1. Перельман, А.И. Геохимия / А.И. Перельман. – М.: Высш. шк., 1989.
2. Радиобиология. – М.: Колос, 1999.
3. Почвоведение. – М.: Высш. шк., 1988. - ч. 1.
4. Радиобиология. – М.: Колос, 1964.
5. Енохович, А.С. Справочник по физике, /А.С. Енохович. ? М.: Просвещение, 1978.
6. ГОСТ 8267-93 Межгосударственный стандарт. Щебень и гравий из плотных горных пород для строительных работ.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 556.16+551.58

**В.П. Галахов**, канд. географ. наук, с.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул  
**О.В. Ловцкая**, с.н.с., ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

## ВЛИЯНИЕ КЛИМАТИЧЕСКИХ И АНТРОПОГЕННЫХ ФАКТОРОВ НА ВОДНЫЙ БАЛАНС КУЧУКСКОГО ОЗЕРА

Создана имитационная модель расчета составляющих водного баланса Кучукской озерно-речной системы. Рассмотрено влияние климатических изменений и гидротехнических сооружений на составляющие водного баланса.

**Ключевые слова:** Кучукское озеро, водный баланс, климатическое и антропогенное влияние.

Ранее нами были рассмотрены особенности формирования поверхностного стока в лесостепных бассейнах, в частности, в бассейне реки Кулунды [1]. Достаточно подробное описание алгоритма имитационной модели расчета составляющих водного баланса представлено в [2]. Имитационная модель, адаптированная для Кучукской озерно-речной системы, была использована в качестве инструмента для расчета составляющих водного баланса бассейна реки Кучук и Кучукского озера. С помощью модели исследовано влияние климатических факторов на изменение составляющих водного баланса. Оценены потери поверхностного стока в бассейне р. Кучук за счет гидротехнических сооружений (прудов).

Район озера Кучукского с точки зрения водного хозяйства и управления водными ресурсами в бассейне озера является одним из интереснейших объектов Алтайского края (рис. 1).

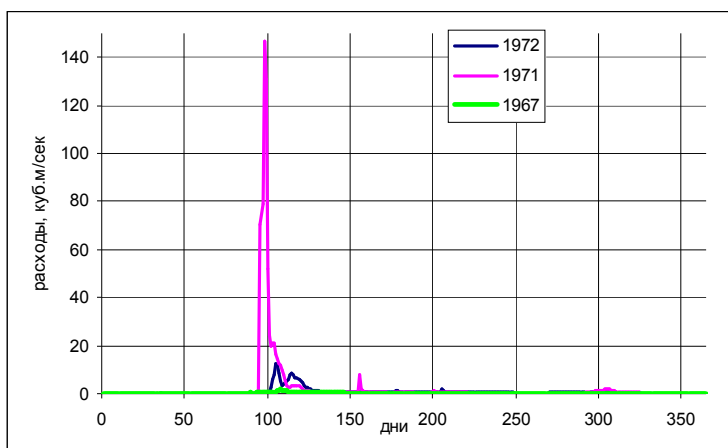


Рис. 2. Хронологический расход воды в створе реки Кучук – пост Н. Кучук за годы: средний по водности (1972), близкий к многоводному (1971), близкий к маловодному (1967).

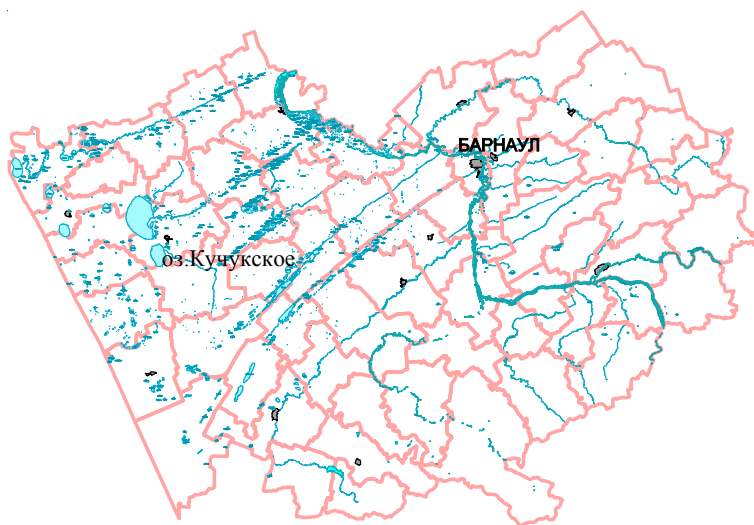


Рис. 1. Озеро Кучукское на карте Алтайского края

Характерной особенностью равнинных рек Алтайского края является формирование основной части годового поверхностного стока в период половодья (рис. 2).

Зная количество твердых осадков в марте, мы можем прогнозировать поверхностный сток за данный балансовый год и, соответственно, решать, какое количество воды необходимо подать в акваторию озера из внешних источников, например из Кулундинского озера, т.е., управлять водными ресурсами.

Численное моделирование реакции озерно-речных систем на примере Кучукской озерно-речной системы показало, что наиболее значительное влияние на составляющее водного баланса имеет увлажнение территории. Изменение термического режима оказывает воздействие примерно в 3-4 раза меньше (табл. 1-4).

Таблица 1

Составляющие водного баланса (мм) бассейна реки Кучук  
по створу Н. Кучук за период с 1967-68 по 1979-80  
балансовые годы

Балансовый год	Осадки, мм	Испарение, мм	Потери, мм	Сток <sub>измер.</sub> , мм	Сток <sub>расч.</sub> , мм
1967-68	264,3	114,9	69,3	6,84	10,37
1968-69	385,5	138,3	128,8	19,62	15,33
1969-70	347,8	149,7	142,9	20,07	27,75
1970-71	416,2	181,5	110,6	67,65	48,42
1971-72	404,9	183,9	100,9	22,94	14,69
1972-73	312,7	138,3	66,63	33,66	28,08
1973-74	282,4	126,2	87,34	25,90	17,58
1974-75	312,5	136,5	67,11	25,64	40,80
1975-76	356,9	140,9	125,5	13,08	17,10
1976-77	332,6	157,4	89,03	22,14	25,20
1977-78	306,1	149,2	54,40	23,15	31,09
1978-79	362,6	149,6	95,50	17,84	13,48
1979-80	291,8	160,6	84,22	14,41	21,28

Таблица 2

Водный баланс озера Кучукского по средним многолетним данным при площади  $F=166 \text{ км}^2$  ( $W$  – объем составляющих баланса озера, мм слоя зеркала озера)

Месяц	$W_{\text{поверхн.}}$	$W_{\text{подземн.}}$	$W_{\text{осадков}}$	$W_{\text{испарения}}$	$? W$
11	3.18	2.646	.000	9.58	-3.75
12	2.05	2.646	.000	2.82	+1.87
1	1.42	2.646	.000	1.56	+2.51
2	1.03	2.646	.000	.39	+3.29
3	.782	2.646	.000	2.82	+0.61
4	89.73	2.646	91.03	39.05	+144.3
5	20.21	2.646	21.97	58.69	-13.86
6	9.19	2.646	29.01	86.41	-45.56
7	6.16	2.646	38.05	92.95	-46.09
8	5.01	2.646	36.04	76.32	-32.63
9	4.16	2.646	25.95	53.74	-20.98
10	5.43	2.646	24.74	29.34	+3.48
Сумма	148.4	31.75	266.8	453.7	-6.78
Доля, %	33,2	7,1	59,7	100,0	-1,5

Для оценки достоверности полученной модели построена регрессионная зависимость между фактическими и расчетными уровнями озера Кучукского (рис. 3).

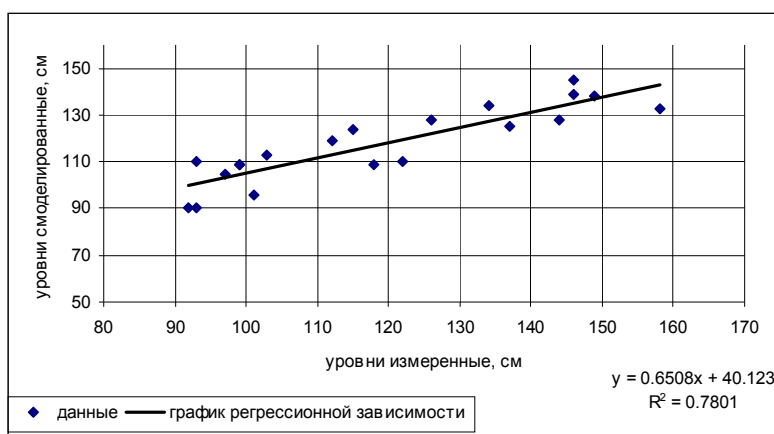


Рис. 3. Взаимосвязь между фактическими и расчетным уровнями зеркала озера Кучукского

Таблица 3

Изменение балансовых характеристик озера Кучукского  
при изменении термического режима и неизменных  
осадках (мм) по результатам моделирования

$\Delta T, ^\circ\text{C}$	$W_{\text{поверхн. стока}}$	$W_{\text{подземн. стока}}$	$W_{\text{осадков}}$	$W_{\text{испарения}}$	$\Delta W$
+2,0	138,7	31,75	266,8	521,5	-84,33
+1,5	141,3	31,75	266,8	504,0	-64,19
+1,0	143,8	31,75	266,8	486,9	-44,57
+0,5	146,1	31,75	266,8	470,1	-25,45
0,0	148,4	31,75	266,8	453,7	-6,78
-0,5	150,5	31,75	266,8	437,6	11,43
-1,0	152,5	31,75	266,8	421,8	29,23
-1,5	154,4	31,75	266,8	407,1	45,89
-2,0	156,3	31,75	266,8	393,3	61,46

Таблица 4

Изменение балансовых характеристик озера Кучукского  
при изменении годового количества осадков и неизменных  
температурах (мм) по результатам моделирования

$\Delta X, \text{мм}$	$W_{\text{поверхн. стока}}$	$W_{\text{подземн. стока}}$	$W_{\text{осадков}}$	$W_{\text{испарения}}$	$\Delta W$
+50,0	182,0	31,75	325,2	453,7	85,28
+25,0	165,1	31,75	296,0	453,7	39,24
0,0	148,4	31,75	266,8	453,7	-6,78
-25,0	131,6	31,75	237,6	453,7	-52,71
-50,0	114,9	31,75	208,3	453,7	-98,64

**Заключение.** В условиях ненарушенного водного режима при современных климатических условиях поверхностный приток должен составлять 33 %, приток грунтовых вод – 7 %, осадки на акваторию озера – 60 %, испарение – 100 %. Водный баланс озера при современном климате должен быть слабо отрицательным – 7 мм/год (табл. 2).

Однако вследствие хозяйственной деятельности (строительство прудов и забор воды на хозяйственные нужды), из поверхностного стока реки Кучук забирается около 18 % современного объема. Для того чтобы поддерживать нейтральный водный баланс озера, в него должно подаваться ежегодно (в среднем) 5,5 млн.  $\text{м}^3$ . От года к году эта величина может значительно варьировать. Конкретное количество воды за конкретный год можно просчитать, зная количество твердых осадков за март и осеннее увлажнение.

Значительное изменение составляющих водного баланса

будет наблюдаться при дальнейшем глобальном потеплении и уменьшении зимних осадков. При уменьшении годовой суммы осадков на 50 мм водный баланс озера Кучукского будет равен от –125 до –130 мм. В подобном состоянии за 10 лет уровень зеркала озера упадет более чем на 1 м.

Полученная модель позволяет при известных входных метеорологических параметрах и потерях воды на хозяйственные нужды рассчитать необходимое количество воды, которое должно поставляться в озеро от внешних источников для поддержания стабильного водного баланса.

#### Библиографический список

1. Галахов, В.П. Водный баланс Пракулундинского озера / В.П. Галахов, А.И. Колупаева // Природные ресурсы Горного Алтая. – 2007. – Вып. 1(7).

2. Галахов, В.П. Формирование поверхностного стока в условиях изменяющегося климата (по исследованиям в бассейне Верхней Оби) / В.П. Галахов, О.В. Белова. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2009.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 581.524.34 (571.151)

**Р.Ю. Бирюков**, инженер, ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

**Д.В. Золотов**, канд. биол. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

**Д.В. Черных**, канд. географ. наук, доц., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

## СИНАНТРОПИЗАЦИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО ПОКРОВА ВДОЛЬ ДОРОЖНО-ТРОПИНОЧНОЙ СЕТИ (ПРИТЕЛЕЦКИЙ РАЙОН, СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ)

Представлены результаты оценки синантропизации растительного покрова вдоль дорожно-тропиночной сети (Прителецкий район, Северо-Восточный Алтай). Проведено сопоставление оцениваемых показателей с аналогичными для других малоизменённых, в том числе заповедных территорий.

**Ключевые слова:** синантропизация, антропофиты, апофиты, Прителецкий район, дорожно-тропиночная сеть.

В последние десятилетия антропогенные изменения растительного покрова привлекают все большее внимание исследователей. Формы проявления таких изменений разнообразны: полное уничтожение растительности, замена естественных растительных сообществ культивируемыми и различные по глубине преобразования естественного растительного покрова. Характер таких преобразований определяется понятием «синантропизация растительного покрова», сформулированным в 70-х годах XX в. и затем вошедшим в научный обиход. Синантропизация сопровождается стиранием региональных флористических граней, заменой естественных растительных сообществ производными, внедрением в них пришлых растений – антропофитов, упрощением структуры, снижением продуктивности и стабильности растительных сообществ. В сущности синантропизация – это стратегия адаптации растительного мира Земли к условиям среды, измененным или созданным в результате деятельности человека. Изучение её закономерностей необходимо для оценки современного состояния растительного покрова, прогнозирования его дальнейших изменений, а также для разработки мер по сохранению фиторазнообразия на видовом, ценоотическом и экосистемном уровнях [1].

**Район и объекты исследований.** Исследования проводились на северо-востоке Алтайских гор, на левобережье Телецкого озера. Согласно физико-географическому районированию, оно относится к Северо-Восточной Алтайской провинции [2], а в её пределах – к Прителецкой физико-географической подпровинции [3].

Телецкое озеро – самый крупный пресный водоём Алтая. Правобережная часть его бассейна относится к территории Алтайского государственного заповедника. В исследуемом районе, несмотря на то, что он включен в Список объектов Всемирного природного наследия, проводятся промышленные рубки леса, заготовка лекарственных растений и охота. На протяжении долгого времени на рассматриваемой территории проходили плановые и самостоятельные туристические маршруты. В последние годы наблюдается возрастание рекреационной нагрузки, которая является одним из основных факторов синантропизации растительного покрова.

Величина годовой суммарной радиации в районе исследований – 85 ккал/см<sup>2</sup>. Средняя температура воздуха в январе для изучаемой части бассейна Телецкого озера составляет –12–7°, в июле +12–16°. Среднегодовое количество осадков колеблется от 800 до 1000 мм. Годовое количество осадков имеет ярко выраженный минимум зимой (в феврале) и максимум летом (июль-август). Жидкие осадки составляют 71 % их средней годовой многолетней суммы, твердые – 21 %, смешанные – 8 %. Высота снежного покрова достигает 80–140. Большое значение для развития растительного покрова, путей его использования и преобразования имеет микроклимат [4].

Для исследуемого района характерен таежно-черневой тип высотной поясности [5]. В растительном покрове преобладают темнохвойные леса из пихты и кедра либо чистые кедровники. Ель сибирская и сосна обыкновенная играют подчиненную роль.

Для определения уровня синантропизации растительного покрова в изучаемом районе было выбрано 3 ключевых участка: долина р. Ыдып, окрестности оз. Пландукель (бассейн р. Колдор), окрестности оз. Ежильюкель (бассейн р. Малые Чили). Всего было заложено 26 пробных площадей (рис. 1).

Участок в долине р. Ыдып расположен в пределах чернево-таежного подпояса, верхняя граница которого проходит здесь на высоте около 900 м. Структуру его составляют коренные осиново-пихтовые (черневые) места с кедром и производные осиново-березовые леса. По склонам и террасам Телецкого озера широко представлены древостои с участием сосны [6]. Здесь проведены геоботанические описания на тропях: № 1–4 (51°43'23,2S с.ш., 87°36'39,7S в.д.; 51°43'24S с.ш., 87°36'48,8S в.д.; 51°43'28,0S с.ш., 87°36'56,4S в.д.; 51°43'31,2S с.ш., 87°36'56,0S в.д.) и на ненарушенных территориях, № 5–6 (51°43,9'25,3S с.ш., 87°36'59,7S в.д.; 51°44,1'25,3S с.ш., 87°37,2'58,0S в.д.).

Ключевой участок в окрестностях оз. Пландукель относится к бассейну р. Колдор, которая впадает в Телецкое озеро с юга. Этот участок расположен на границе чернево-таежного и горно-таежного подпоясов. Преобладают пихтово-кедровые леса, в травяном покрове которых сочетаются как элементы чернево-таежные, так и горно-таежные. На тропях заложены пробные площади: № 7–10 (51°40'29,6S с.ш., 87°32'34,8S в.д.; 51°40'29,0S



Рис. 1. Карта-схема расположения ключевых участков:  
1 – долина р. Ыдып; 2 – окр. оз. Пландукель;  
3 – окр. оз. Ежилюкель.

с.ш., 87°32'31,1S в.д.; 51°40'53,9S с.ш., 87°32'57,7S в.д.; 51°40'50,2S с.ш., 87°32'49,5S в.д.); на ненарушенных территориях – № 11–12 (51°40'30,8S с.ш., 87°32'32,2S в.д.; 51°40'30,8S с.ш., 87°32'32,2S в.д.).

Ключевой участок в бассейне р. Малые Чили расположен в окрестностях оз. Ежилюкель. Морфологически долина реки четко дифференцируется на две части: верхняя часть долины – широкая и заболоченная, скорость течения воды в реке незначительная; нижняя – узкая V-образная, характерная для горных интенсивно врезающихся рек с быстрым течением. Разделение долины на две морфологически контрастных части обусловлено подпрудой в среднем течении реки. Также в результате этого недалеко от устья одного из некрупных притоков р. Малые Чили образовалось оз. Ежилюкель. На поверхности морены, подпруживающей озеро, произрастают кедровые с примесью ели чернично-зеленомошные леса на горно-таежных торфянисто-перегнойных почвах. На ключевом участке проведены описания: тропы – № 13–24 (51°32'18,3S с.ш., 87°32'47,8S в.д.; 51°32'19,7S с.ш., 87°32'44,6S в.д.; 51°32'26,5S с.ш., 87°33'04,6S в.д.; 51°32'28,2S с.ш., 87°33'06,3S в.д.; 51°32'27,8S с.ш., 87°33'06,1S в.д.; 51°32'28,5S с.ш., 87°33'07,3S в.д.; 51°32'29,5S с.ш., 87°33'12,4S в.д.; 51°32'30,5S с.ш., 87°33'10,8S в.д.; 51°32'29,7S с.ш., 87°33'07,1S в.д.; 51°32'29,6S с.ш., 87°33'07,4S в.д.; 51°32'30S с.ш., 87°33'07,9S в.д.; 51°32'06S с.ш., 87°27'32,6S в.д.); ненарушенные участки – № 25–26 (51°5'15S с.ш., 87°27'31,6S в.д.; 51°3'15S с.ш., 87°27'31,6S в.д.).

Выбор ключевых участков обусловлен их труднодоступностью, в связи с чем рекреационное воздействие здесь является основным антропогенным фактором, и положением в различных подпоясах лесного пояса, что позволяет судить о территории пояса в целом.

**Методика исследований.** На каждом выбранном участке закладывались пробные площади размером 0,5x10 м. Такие размеры удобны для изучения степени трансформации растительного покрова вдоль туристических и охотничьих троп. На площадях был выявлен видовой состав, оценены средняя высота травостоя, обилие видов, проективное покрытие общее и отдельных синантропных видов для определения их роли в сложении растительного покрова.

Степень антропогенной трансформации флоры и отдельных растительных сообществ оценивали по следующим показателям:

1) индекс синантропизации – доля синантропных видов (как апофитов, так и антропофитов) по отношению к общему числу видов;

2) индекс апофитизации – доля апофитов по отношению к общему числу синантропных видов;

3) индекс адвентизации – доля адвентивных видов (антропофитов) по отношению к общему числу видов;

4) вклад синантропных видов в сложении общего проективного покрытия [7].

Для характеристики эталонных, ненарушенных антропогенным воздействием участков, использовалась стандартная методика геоботанических описаний.

Анализ и обсуждение результатов

Обнаружено отклонение от нормы в структуре растительных сообществ подвергшихся влиянию антропогенного фактора (табл. 1).

Таблица 1  
Изменение экологических спектров и фитоценологических признаков на ключевых участках после создания дорожно-тропиночной сети  
Увеличение количества видов вдоль троп по сравнению

Показатели	Долина р. Ыдып		Окр. оз. Пландукель		Окр. оз. Ежилюкель	
	тропы	эталон	тропы	эталон	тропы	эталон
Соотношение экологических групп, %						
мезофиты	83	100	84,1	92,3	82,3	100
мезогигрофиты	12,2	–	8	7,7	17,7	–
гигрофиты	4,8	–	7,9	–	–	–
Количество видов, среднее	18,3	15,5	17	11,5	9,6	7
Количество видов, общее	41	25	38	13	34	17
Общее проективное покрытие, %	86,3	85	88,75	96,5	85,3	92,5

с эталонами на всех ключевых участках и на всех высотных уровнях обусловлено появлением коридора проникновения и формированием нового типа экотопа. Среднее и абсолютное количество видов, отмеченных на площадках максимально в долине р. Ыдып, представляющей самый низкий высотный



уровень. С высотой количество видов уменьшается. Это обусловлено общим снижением видового разнообразия в направлении от чернево-таёжного подпояса к горно-таежному, а также большей труднодоступностью.

Экологический анализ по увлажнённости показывает возращание, а на некоторых участках и появление вдоль троп доли гигрофильного компонента (*Carex leporina*, *Myosotis scorpioides*, *Juncus filiformis* и др.), что объясняется ухудшением условий дренажа в результате уплотнения почвы и накоплением воды в углублениях троп и выполнением ими функции русел временных водотоков.

В большинстве случаев вдоль троп наблюдается снижение общего проективного покрытия, но на отдельных тропках в пределах нижнего высотного уровня оно может незначительно увеличиваться за счёт увеличения доли густой приручьевой растительности по обочинам.

Весь синантропный компонент флоры разбит нами на 2 группы: апофиты (представители местной флоры, активизирующиеся и усиливающие позиции в результате деятельности человека) и антропофиты (внедрённые в состав растительного покрова пришлые растения). Весь список синантропных видов приведён в таблице 2.

Таблица 2

Синантропный компонент растительных сообществ антропогенно трансформированных местообитаний в исследуемом районе

Виды-антропофиты (*Plantago major*, *Prunella vulgaris*)

Виды	Ключевые участки		
	Долина р. Ыдып	оз. Пландукель	оз. Ежилюкель
<b>Апофиты:</b>			
<i>Myosotis scorpioides</i>	+	+	–
<i>Ranunculus repens</i>	+	+	–
<i>Rubus idaeus</i>	+	–	+
<i>Ranunculus polyanthemos</i>	+	–	+
<i>Gnaphalium norvegicum</i>	–	–	+
<i>Bistorta major</i>	–	–	+
<i>Alchemilla vulgaris</i>	–	–	+
<i>Bistorta elliptica</i>	–	–	+
<i>Euphorbia lutescens</i>	–	–	+
<i>Luzula spicata</i>	–	+	–
<i>Pedicularis proboscidea</i>	–	–	–
<i>Solidago gebleri</i>	–	–	–
<i>Epilobium alpinum</i>	–	–	–
<b>Всего апофитов</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>9</b>
<b>Антропофиты:</b>			
<i>Plantago major</i>	+	+	–
<i>Prunella vulgaris</i>	+	+	–
<i>Trifolium repens</i>	–	+	–
<i>Arctium tomentosum</i>	+	–	–
<b>Всего антропофитов</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>Итого синантропных видов</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>9</b>

и др.) встречаются вдоль троп нижнего и среднего высотных уровней и отсутствуют в верхнем. Такое положение объясняется отдалённостью территории, прилегающей к озеру Ежилюкель, и меньшей ее посещаемостью. С другой стороны, апофиты (*Ranunculus polyanthemos*, *Gnaphalium norvegicum* и др.) в большем числе встречаются в окрестностях оз. Ежилюкель, причем некоторые из них обнаружены вдоль троп только на

данном высотном уровне. Это преимущественно высокогорные виды (*Gnaphalium norvegicum*, *Bistorta elliptica* и др.), приуроченные к альпийским и субальпийским лугам (табл. 4). В естественных условиях в пределах лесного пояса для них не находится подходящих экотопов. По дорожно-тропиночной сети они проникают в верхнюю часть пояса. Эти виды отмечены на участках горно-таёжного подпояса в окрестностях оз. Ежилюкель и составляют 17,6 % от общего числа видов на тропках. Вид со сходной экологией *Epilobium alpinum* спускается еще ниже. Он обнаружен нами в средней части лесного пояса, на тропе в окрестностях оз. Пландукель (2,6 % от числа видов на тропках), что абсолютно подтверждает его антропогенный занос. Вероятнее всего, более детальные исследования позволили бы обнаружить его и в верхней части лесного пояса.

Сравнение ключевых участков между собой (табл. 3) показало, что максимальная синантропизация наблюдается в пределах среднего по высоте участка в окрестностях оз. Пландукель. Возможно, это связано с тем, что данный участок является не только транзитным, но и стационарным рекреационным объектом. Озеро активно посещается как самостоятельными туристами, так и организованными группами с баз, расположенных на побережье Телецкого озера. Кроме этого, здесь сходятся радиальные маршруты, соединяющие бассейны Колдора, Ыдыпа и Малых Чилей. В то же время наиболее низко расположенный и наименее удаленный от Телецкого озера ключевой участок в долине р. Ыдып рассматривается как слабо транзитная территория.

Таблица 3

Показатели синантропизации растительного покрова по ключевым участкам

По эколого-ценотипической приуроченности виды раз-

Признак	Долина р. Ыдып	Окрестности оз. Пландукель	Окрестности оз. Ежилюкель
Общее число видов на тропках	41	38	34
Увеличение видового богатства на тропках по отношению к контрольным участкам, %	164	192,3	100
Число видов на пробной площади	15–21	13–21	7–14
Индекс синантропизации, %	17,1	18,4	14,7
Индекс адвентизации, %	7,3	7,9	0
Индекс апофитизации, %	57,2	57,2	100

деляются на: высокогорные (представители альпийских, субальпийских лугов и горных тундр), составляющие 8,2 % от общего числа видов на всех ключевых участках; высокотравные – 10,6 %; лесные – 47,1 %; лугово-лесные – 11,8 %; лугово-болотные – 9,4 %; луговые – 8,2 % и синантропные – 4,7 % (табл. 4).

Полученные значения индекса синантропизации растительного покрова вдоль дорожно-тропиночной сети Прителецкого района колеблются в пределах 14,7–18,4 %, и сопоставимы с таковыми для ряда ООПТ Европейской части бывшего СССР: Хомутовская степь (отделение Украинского заповедника) – 13,4 %, Провальская степь (отделение Луганского заповедника) – 12,6 %, Стрельцовская степь (отделение Луганского заповедника) – 12,4 %, Центрально-Черноземный заповедник – 16,6 %, Воронежский заповедник – 21,6 % [8]. С другой стороны, на территории Уральских ООПТ (Висимский

Таблица 4

Список видов, отмеченных на пробных площадях

№ п/п	Название	Экологическая группа	Экологическая группа	Встречаемость, %
1	<i>Adoxa moschatellina</i> L.	МФ	лесной	3,8
2	<i>Agrostis clavata</i> Trin.	МФ	лесной	7,7
3	<i>Agrostis tenuis</i> Sibth.	МФ	лугово-лесной	23,1
4	<i>Alchemilla vulgaris</i> L.	МФ	луговой	7,7
5	<i>Anthoxanthum odoratum</i> L.	МФ	лугово-лесной	23,1
6	<i>Arctium tomentosum</i> Mill.	МФ	синантропный	7,7
7	<i>Bergenia crassifolia</i> Fritsch.	МФ	лесной	3,8
8	<i>Betula alba</i> L.	МГФ	лесной	11,5
9	<i>Betula humilis</i> Schrank.	МГФ	лугово-болотный	7,7
10	<i>Betula rotundifolia</i> Spach.	МФ	высокогорный	3,8
11	<i>Bistorta elliptica</i> Kom.	МГФ	высокогорный	7,7
12	<i>Bistorta major</i> S.F. Gray	МГФ	луговой	26,9
13	<i>Brachypodium pinnatum</i> Beauv.	МФ	лугово-лесной	3,8
14	<i>Calamagrostis langsdorffii</i> Trin.	МГФ	лугово-лесной	46,2
15	<i>Calamagrostis obtusata</i> Trin.	МФ	лугово-лесной	19,2
16	<i>Calamagrostis phragmitoides</i> Roth.	МГФ	лугово-болотный	7,7
17	<i>Cardamine macrophylla</i> Willd.	МГФ	высокотравный	7,7
18	<i>Carex brunnescens</i> Poir.	МФ	лесной	11,5
19	<i>Carex leporina</i> L.	ГФ	лугово-болотный	15,4
20	<i>Carex macroura</i> Meinsh.	МФ	лесной	3,8
21	<i>Cerastium davuricum</i> Fisch. ex Spreng.	МГФ	лугово-лесной	7,7
22	<i>Cerastium pauciflorum</i> Stev. ex Ser.	МФ	лесной	23,1
23	<i>Circaea alpina</i> L.	МФ	лесной	23,1
24	<i>Crepis lyrata</i> Froel.	МФ	высокотравный	7,7
25	<i>Crepis sibirica</i> L.	МФ	высокотравный	3,8
26	<i>Cruciata glabra</i> Ehrend.	МФ	лесной	15,4
27	<i>Dactylis glomerata</i> L.	МФ	лугово-лесной	7,7
28	<i>Diplazium sibiricum</i> Kurata.	МФ	лесной	3,8
29	<i>Dryopteris cristata</i> A. Gray	МГФ	лесной	3,8
30	<i>Dryopteris expansa</i> Fraser-Jenkins et A. Jermy	МФ	лесной	61,5
31	<i>Elymus caninus</i> L.	МФ	лугово-лесной	3,8
32	<i>Epilobium alpinum</i> L.	МГФ	высокогорный	3,8
33	<i>Epilobium montanum</i> L.	МФ	лесной	7,7
34	<i>Equisetum hyemale</i> L.	МФ	лесной	7,7
35	<i>Equisetum pratense</i> Ehrh.	МФ	лесной	11,5
36	<i>Equisetum sylvaticum</i> L.	МФ	лесной	23,1
37	<i>Euphorbia lutescens</i> Ledeb.	МФ	высокотравный	15,4
38	<i>Euphrasia hirtella</i> Jord. ex Reut.	МФ	луговой	3,8
39	<i>Festuca altissima</i> Vill.	МФ	лесной	3,8
40	<i>Festuca gigantea</i> Vill.	МФ	лесной	7,7
41	<i>Fragaria vesca</i> L.	МФ	лесной	3,8

42	<i>Gnaphalium norvegicum</i> Gunn.	МФ	высокого рный	3,8
43	<i>Gnaphalium sylvaticum</i> L.	МФ	лугово-лесной	19,2
44	<i>Hieracium krylovii</i> Nevski. ex Schljak.	МФ	лесной	3,8
45	<i>Juncus filiformis</i> L.	ГФ	лугово-болотный	7,7
46	<i>Lamium album</i> L.	МФ	высокотравный	11,5
47	<i>Linnea borealis</i> L.	МФ	лесной	57,7
48	<i>Lonicera altaica</i> Pall. ex DC.	МФ	лесной	38,5
49	<i>Luzula pilosa</i> Willd.	МФ	лесной	3,8
50	<i>Luzula spicata</i> DC.	МФ	высокого рный	3,8
51	<i>Maianthemum bifolium</i> F.W. Schmidt.	МФ	лесной	34,6
52	<i>Matteuccia struthiopteris</i> Tod.	МФ	лесной	19,2
53	<i>Milium effusum</i> L.	МФ	лесной	46,2
54	<i>Myosotis scorpioides</i> L.	ГФ	лугово-болотный	23,1
55	<i>Oxalis acetosella</i> L.	МФ	лесной	34,6
56	<i>Paris quadrifolia</i> L.	МФ	лесной	15,4
57	<i>Pedicularis proboscidea</i> Stev.	МФ	высокого рный	3,8
58	<i>Pedicularis sibirica</i> Vved.	МФ	луговой	3,8
59	<i>Phleum pratense</i> L.	МФ	луговой	3,8
60	<i>Plantago major</i> L.	МФ	синантропный	26,9
61	<i>Poa trivialis</i> L.	МФ	лесной	7,7
62	<i>Polemonium caeruleum</i> L.	МФ	высокотравный	3,8
63	<i>Prunella vulgaris</i> L.	МФ	синантропный	30,8
64	<i>Pteridium aquilinum</i> Kuhn.	МФ	лесной	3,8
65	<i>Ranunculus polyanthemus</i> L.	МФ	луговой	7,7
66	<i>Ranunculus repens</i> L.	МФ	лугово-болотный	7,7
67	<i>Ribes nigrum</i> L.	МФ	лесной	3,8
68	<i>Rubus idaeus</i> L.	МФ	лесной	30,8
69	<i>Rumex aquaticus</i> L.	ГФ	лугово-болотный	3,8
70	<i>Sagina procumbens</i> L.	МГФ	лугово-болотный	7,7
71	<i>Saxifraga aestivalis</i> Fisch. et Mey.	МФ	высокотравный	3,8
72	<i>Senecio nemorensis</i> L.	МФ	высокотравный	3,8
73	<i>Solidago gebleri</i> Juz.	МФ	высокого рный	3,8
74	<i>Solidago virgaurea</i> L.	МФ	лесной	11,5
75	<i>Sorbus sibirica</i> Hedl.	МФ	лесной	11,5
76	<i>Stachys sylvatica</i> L.	МФ	лесной	11,5
77	<i>Trientalis europea</i> L.	МФ	лесной	7,7
78	<i>Trifolium repens</i> L.	МФ	синантропный	11,5
79	<i>Trollius asiaticus</i> L.	МФ	луговой	11,5
80	<i>Urtica dioica</i> L.	МФ	лесной	11,5
81	<i>Urtica galeopsifolia</i> Wierzb. ex Opiz	МФ	лесной	7,7
82	<i>Vaccinium myrtillus</i> L.	МФ	лесной	61,5
83	<i>Veratrum lobelianum</i> Berhn.	МФ	высокотравный	26,9
84	<i>Veronica chamaedrys</i> L.	МФ	лугово-лесной	7,7
85	<i>Veronica serpyllifolia</i> L.	МФ	лесной	7,7

биосферный заповедник и природный парк «Оленьи ручьи») значения существенно более высокие – от 30 до 100 % [7]. Это объясняется тем, что Прителецкий район намного труднее и поэтому реже посещаем.

Основные доминирующие и сопутствующие виды на ключевых участках отражены в таблице 5.

Таблица 5

Доминирующие и основные сопутствующие виды вдоль дорожно-тропиночной сети

В списке семейств, вдоль дорожно-тропиночной сети,

Ключевые участки	Доминанты	Основные сопутствующие виды	Всего видов
Долина р. Ыдып	<i>Plantago major</i> , <i>Myosotis scorpioides</i>	<i>Prunella vulgaris</i> , <i>Ranunculus polyanthemos</i> , <i>Milium effusum</i> , <i>Lamium album</i> , <i>Agrostis tenuis</i>	41
Окрестности оз. Пландукель	<i>Calamagrostis langsdorffii</i> , <i>Agrostis tenuis</i>	<i>Plantago major</i> , <i>Linnaea borealis</i> , <i>Prunella vulgaris</i> , <i>Carex leporina</i>	38
Окрестности оз. Ежилюкель	<i>Vaccinium myrtillus</i> , <i>Calamagrostis langsdorffii</i> , <i>Linnaea borealis</i>	<i>Bistorta major</i> , <i>Milium effusum</i> , <i>Maianthemum bifolium</i> , <i>Viola biflora</i> , <i>Dryopteris expansa</i>	34

#### Библиографический список

- Горчаковский, П.Л. Синантропизация растительного покрова Печоро-Илычского биосферного заповедника в высотном градиенте / П.Л. Горчаковский, О.В. Харитонова // Экология. – 2007. – № 6.
- Атлас Алтайского края. – М. – Барнаул: ГУГК, 1978.
- Черных, Д.В. Ландшафты Прителецкого района / Д.В. Черных // География и природопользование Сибири. – 2001. – Вып. 4.
- Севастьянов, В.В. Климат высокогорных районов Алтая и Саян / В.В. Севастьянов. – Томск, 1998.
- Огуреева, Г.Н. Ботаническая география Алтая / Г.Н. Огуреева. – М.: Наука, 1980.
- Черных, Д.В. Гетеролитные ландшафтные катены в бассейне Телецкого озера / Д.В. Черных, Д.В. Золотов, С.Н. Балыкин // География и природные ресурсы. – 2007. – № 4.
- Горчаковский, П.Л. Сравнительная оценка уровня синантропизации растительного покрова особо охраняемых природных территорий / П.Л. Горчаковский, О.В. Телегова // Экология. ? 2005. – № 6.
- Нухимовская, Ю.Д. Синантропный элемент во флорах заповедников СССР / Ю.Д. Нухимовская // Итоги и перспективы заповедного дела в СССР. – М.: Наука, 1986.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 630.232

М.В. Ключников, канд. с.-х. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул

## ОЦЕНКА ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ КУЛЬТУР ЛИСТВЕННИЦЫ СИБИРСКОЙ В ЛЕСОСТЕПИ

Сохранность лиственницы в лесных культурах, ее рост по высоте и диаметру несущественно отличаются от одновозрастных сосновых культур. Учитывая интенсивность роста, продолжительность жизненного цикла, способность расти в засушливых условиях, лиственница рекомендуется к широкому внедрению в лесные полосы.

**Ключевые слова:** лесостепь, лиственница, ростовые процессы, биометрия кроны, ход роста, лесополосы.

Лиственница (*Larix Mill*) - наиболее распространенная древесная порода в России. В Западной Сибири лиственницей сибирской занята площадь в 1370,2 тыс. га [1]. Она произрастает в таежной зоне, а как вид сформировалась в условиях гор и континентального климата [2], что определило ее высокую требовательность к сухости воздуха и пониженным температурам, произрастая практически на почвах всех типов, но преимущественно карбонатных.

первые позиции занимают семейства Poaceae (1-ое место на всех ключевых участках) и Asteraceae. Далее по убывающей Scrophulariaceae, Ranunculaceae, Lamiaceae, Equisetaceae.

#### Выводы

1. На значительной части территории Прителецкого района создание дорожно-тропиночной сети является наиболее активным типом антропогенного воздействия. Вдоль троп происходит проникновение видов из одних высотных поясов в другие. При этом синантропизация растительного покрова осуществляется за счет как аборигенных растений (апофитов), так и внедрения инорайонных видов (антропофитов).

2. Для всех ключевых участков на всех высотных уровнях наблюдается увеличение количества видов вдоль троп по сравнению с эталонами.

3. Экологический анализ по увлажненности показывает возрастание вдоль троп доли гидрофильного компонента. Виды-антропофиты встречаются на нарушенных участках нижнего и среднего высотных уровней и отсутствуют в верхнем. Апофиты в большем числе встречаются в окрестностях оз. Ежилюкель. Причем, некоторые из них обнаружены вдоль троп только на данном высотном уровне. Это преимущественно высокогорные виды, приуроченные к альпийским и субальпийским лугам.

4. В целом индекс синантропизации для Прителецкого района и для отдельных ключевых участков невысок. Максимальная синантропизация наблюдается в пределах среднего по высоте участка в окрестностях оз. Пландукель. Это связано с тем, что данный участок является не только транзитным, но и стационарным рекреационным объектом.

турам, произрастая практически на почвах всех типов, но преимущественно карбонатных.

Естественных насаждений лиственницы сибирской (*Larix sibirica* Ledeb) в условиях лесостепи Алтайского края практически нет. На правобережье Оби, в Верхне-Обском массиве, лиственница произрастает отдельными деревьями в составе

как сосновых, так и смешанных насаждений. Возраст таких деревьев более 200 лет. Они сохранились лишь потому, что Правилами рубок главного пользования 1946 года эта порода не подвергалась рубке, деревья в качестве семенных оставались на вырубках. Расчет был простым: улучшить породный состав лесного фонда путем интенсификации процесса естественного возобновления лиственницы. Но, как правило, у одиночно растущих деревьев лиственницы подрост не появляется по причине плохого качества семян в связи с отсутствием перекрестного опыления. И такие деревья в одиночестве остались стоять до настоящего времени. Подобные редины лиственницы имеют место и в Средне-Обском массиве Новосибирской области [3], а также в лесостепных районах Европейской части России [4; 5].

Но улучшение породного состава лесного фонда осуществляется проводимыми в послевоенные годы лесокультурными работами с лиственницей на значительных площадях. Культуры лиственницы, в правобережной лесостепи создавались как чистыми, так и смешанными, они создавались и в левобережной лесостепи, и даже в условиях сухой степи, путем введения ее в защитные лесные полосы и особенно в государственные защитные лесные полосы. И если роль лиственницы в государственных лесных полосах оказалась несколько изученной [6-8], то в условиях лесостепи вопрос остается открытым.

**Объекты и методика исследований.** Объектом исследования послужили лиственничные культуры как чистого состава, так и смешанного с сосной и березой в возрасте 35 и более лет в правобережной лесостепи, и главным образом, в бассейне р. Чумыш. Работа проводилась на 5 пробных площадях размером по 0,5 га, на которых выполнено: сплошной пересчет деревьев с распределением их по классам роста, учет естественного возобновления на учетных площадках размером 10 м<sup>2</sup> в количестве 20-25 шт. на каждой пробе, замер высоты по классам роста, определение радиального прироста на кернах, взятых у шейки корня приростным буравом по 5-летиям, определение высоты прикрепления кроны и ее диаметра, в соответствии с апробированными в лесоводстве методическим подходами. Для сравнимости обследовались наиболее возрастные лесные культуры сосны обыкновенной, а также изучены ростовые процессы по высоте и диаметру на модельных деревьях в культурах.

Таблица 1

Характеристика пробных площадей

№	Состав	Возраст, лет	Сохранность, %	Высота, м	Диаметр, см	Полнота
1	10 Лц	35	13,9	13,6	11,3	0,6
4	10 Лц	40	17,2	16,9	17,6	0,6
3	8Лц2Б	40	23,5	9,4	9,0	0,6
5	7С3Лц	40	22,0	17,5	17,7	0,7
2	10С	47	18,6	18,0	20,0	0,8

Все пробные площади заложены в лесных культурах, созданных, как правило, на прогалинах. Почвы суглинистые черноземовидные. В насаждениях сформировался разнотравный тип леса. Лесные культуры создавались по бороздам, подготовленным плугом ПКЛ-70, посадка ручная под меч Колесова, количество высаживаемых семян до 4000 шт/га. К концу 2 класса возраста сохранность растений составила 13,9-23,5% или 550-900 деревьев на 1 га. Насаждения 2-3 раза проходились рубками ухода, в основном по низовому методу.

**Результаты исследований.** Лиственница сибирская по-разному реагирует интенсивностью ростовых процессов на смешение древесных пород. При равновеликой полноте и идентичности типа леса чистые лиственничники достаточно успеш-

но растут в высоту, достигая к 40-летнему возрасту 16,9 м, что соответствует II классу бонитета. В то время как в смешении с березой к аналогичному возрасту высота лиственницы достигает 9,4 м (3 класс бонитета) или на 44,4% ниже. В смешении же с сосной лиственница, наоборот, растет более успешно и к 40 годам достигает высоты на 3,6% выше высоты лиственницы в чистых по составу насаждениях.

На наш взгляд, резкое снижение жизнеспособности лиственницы, растущей совместно с березой, объясняется тем, что береза достаточно успешно развивает мощную крону на открытых местах и тем самым угнетает светолюбивую лиственницу. Такого положения не наблюдается в смешении с сосной, где, видимо, обе породы имеют сравнительно одинаковый прирост в высоту и угнетения одной породы другой не происходит, а изреживание протекает естественным путем через отмирание особей обеих пород.

Таблица 2

Распределение деревьев лиственницы и сосны по классам роста

№	Состав	Класс роста, %				
		I	II	III	IV	V
1	10Лц	21,4	39,9	5,3	17,6	15,8
4	10Лц	19,5	29,3	19,5	9,8	21,9
3	8Лц2Б	14,1	24,6	21,0	17,5	22,8
5	7С3Лц	26,4	24,7	23,3	14,7	-
2	10С	13,6	31,8	15,4	18,2	21,0

Несмотря на проведенные меры ухода, дифференциация деревьев в насаждениях остается достаточно значительной и различной. Основу будущих насаждений создают деревья I-II классов роста и их удельный вес оказывается около 50 %, но в смешанных насаждениях лиственница с березой лучших деревьев оказывается намного меньше – 38,7 %, что опять-таки является показателем затенения лиственницы быстро разрастающимися деревьями березы. Кроны растущих берез в диаметре достигают 8-9 м и под их пологом находится до 10 деревьев лиственницы, которые, как правило, относятся к III или даже IV классам роста.

Угнетенных и погибших деревьев лиственницы в чистых насаждениях имеется около 30 %, а в смешанном лиственнично-березовом их удельный вес достигает 40,3 %. Наименьшая доля отмерших деревьев в сосновом насаждении – 27,3 % объясняется главным образом проведенными 10 лет назад рубками ухода, при которой основная часть ослабленных деревьев была вырублена, и за прошедшее десятилетие часть деревьев III класса роста перешла в нижележащие классы.

В целом следует отметить, что процесс формирования лиственничных и сосновых насаждений завершен, деревья вступили в фазу семеношения и усиленного влияния на окружающую среду.

Таблица 3

Радиальный прирост, мм/10 лет, у деревьев различных классов роста

Класс роста	Порода	Прирост по 10-летиям, мм					
		1	2	3	4	5	Средний
1	Лц	20,0	22,5	23,9	19,5	—	21,5
2	Лц	13,5	18,2	21,2	17,0	—	18,1
3	Лц	10,2	14,2	15,4	11,2	—	13,1
4	Лц	7,0	9,1	10,8	8,0	—	9,0
1	С	18,5	27,0	25,5	21,7	11,5	18,3
2	С	13,0	15,0	20,1	19,1	9,6	16,0
3	С	11,0	19,1	19,9	16,9	7,3	13,7
4	С	7,8	12,2	14,6	9,8	4,9	8,1

Прирост дерева (как по высоте, так и по диаметру) является интегральным показателем жизнеспособности растения, и это убедительно просматривается по радиальному приросту у шейки корня. Если деревья I и II классов роста показывают сходные средние приросты, которые различаются на 15,8 %, то по отношению к деревьям I класса у деревьев III класса величина прироста составляет 60,9 %, а у IV класса – 41,9%, то есть, если судить о жизнедеятельности деревьев лиственницы, то она более чем наполовину меньше у деревьев IV класса роста.

Наибольшую величину радиального прироста деревья достигают в возрасте от 20 до 30 лет, затем начинается снижение интенсивности прироста. За последующие 10 лет интенсивность прироста снижается у деревьев I класса на 10,1%, у II – на 19,8%. Более чем на четверть происходит снижение величины прироста у деревьев III и IV классов роста.

В 40-летнем возрасте аналогичная картина по интенсивности прироста имеет место и у сосны обыкновенной. Деревья IV класса имеют величину прироста в 45,2 % в сравнении с деревьями I класса роста, а прирост у исключительно господствующих деревьев практически оказывается одинаковым (21,7 и 19,1 мм). У сосны также наблюдается пик интенсивности прироста в возрасте от 20 до 30 лет, и это свойственно деревьям всех классов роста. Следует отметить, что последующее снижение за пиком прироста у сосны происходит более замедленно у деревьев верхнего полога и более ускоренно у деревьев IV класса роста, т.е. оказавшись под пологом леса сосны более сильно страдают от недостатка солнечной энергии, что ведет к их более быстрому отмиранию.

Таблица 4

Характеристика крон деревьев по классам роста

Класс роста	Протяжение кроны, м	% кроны от высоты дерева	Диаметр кроны, м	Площадь кроны, м <sup>2</sup>	Объем кроны, м <sup>3</sup>
Лиственница сибирская					
1	8,2	49,7	3,8	11,3	30,9
2	8,4	50,0	2,7	5,7	16,0
3	6,0	41,4	2,1	3,5	7,0
4	2,8	29,2	1,6	2,0	1,9
Сосна обыкновенная					
1	7,5	29,4	4,0	12,6	31,5
2	8,0	30,4	3,5	9,6	25,6
3	5,9	26,7	3,0	7,1	14,0
4	3,8	27,7	2,0	3,1	3,9

Жизнеспособность дерева характеризуется развитостью его живой части кроны по следующим морфологическим показателям: протяженность по стволу и диаметр. И если у деревьев лиственницы 1 и 2 классов роста крона занимает половину высоты дерева, у деревьев 3 класса – около 40%, а у 4 – треть высоты ствола или в 2,9 раза меньше в сравнении с деревьями верхнего полога. По диаметру крона дерева 4 класса в 2,4 раза меньше диаметра кроны деревьев 1-2 классов роста.

Если длина кроны у деревьев 1 и 2 классов роста практически одинаковая, то по диаметру они различаются существенно – на 40,7 %, и поэтому объем живой части кроны различается еще более существенно – на 93,1 %. Большой диаметр кроны у деревьев 1 класса связан с более толстыми сучьями, средний диаметр нижних сучьев из трех мутовок на 32,7 % больше аналогичного показателя у деревьев 2 класса роста.

Деревья лиственницы 4 класса роста не имеют перспектив повысить свою жизнеспособность. Это явные кандидаты на отмирание, а деревья 3 класса при улучшении экологических условий (усиление освещенности и площади питания)

способны повысить интенсивность ростовых процессов за счет развития кроны и перейти в верхний полог леса. При оставлении экологических условий неизменными деревья 3 класса переходят в 4.

В сравнении с лиственницей крона у деревьев сосны оказывается более компактной, хотя по протяженности они примерно одинаковы и занимают по стволу меньшую длину. Имея больший диаметр, в итоге крона сосны имеет большие площадь и объем. Так, если у деревьев 1 класса объем кроны сосны и лиственницы идентичны, то у деревьев 2 класса объем кроны у сосны на 60 % больше, а у деревьев 3 и 4 классов – в два раза. Протяженность живой части кроны по стволу однозначно указывает на лучшее очищение стволов от сучьев у сосны в сравнении с лиственницей.

Таблица 5

Анализ хода роста лиственницы и сосны по высоте и диаметру

А, лет	Лиственница				Сосна			
	высота, м		диаметр, см		высота, м		диаметр, см	
	общая	прирост	средний	прирост	общая	прирост	средний	прирост
5	2,1	0,42	2,5	0,40	2,0	0,40	2,0	0,40
10	4,0	0,40	3,4	0,34	3,7	0,37	7,9	0,79
15	5,6	0,37	6,4	0,43	5,8	0,39	12,4	0,83
20	7,6	0,38	9,2	0,46	9,4	0,47	13,4	0,67
25	9,0	0,36	10,6	0,42	13,4	0,54	14,2	0,57
30	12,0	0,40	15,6	0,52	15,4	0,51	14,7	0,49
35	14,3	0,41	16,1	0,46	16,9	0,48	16,8	0,48
40	–	–	–	–	18,0	0,45	18,2	0,45

Несмотря на то, что лиственница и сосна как древесные породы стоят на одном уровне по светолюбию, они различаются значительно по интенсивности роста в высоту. Имеются различия в возрасте наступления максимального среднего прироста как по высоте, так и по диаметру. Если у сосны максимум прироста по высоте наступает в 25 лет, то у лиственницы в 35, а по диаметру, соответственно, в 15 и 30 лет.

В более жестких лесорастительных условиях (Саратовская область) максимальный прирост по высоте у лиственницы наступает в 17 лет, в этом же возрасте наступает пик прироста и по диаметру [4], но к 35-летнему возрасту общая высота достигает 15,4 м, а диаметр 13,3 см, то есть в сравнении с ростом лиственницы в правобережье Оби высота оказывается на 7,7 % выше, а диаметр на 21,0 % меньше.

Сосна достигает максимума прироста по высоте раньше лиственницы, и до 35 лет он остается более высоким (на 17,1 %), а по диаметру – на 4,3 %. При сравнении высот последних 5-летних периодов с предыдущими у лиственницы оказывается, что высота в 10 лет превышала высоту в 5 лет на 190,5 %, а у сосны превышение составило 185,9 %. Следует отметить, что снижение интенсивности прироста у лиственницы происходит медленнее в сравнении с сосной. В 35 лет по отношению к 30 годам прирост по высоте составил 119,2 %, а у сосны – 109,7 %.

Значит, при общем более замедленном приросте в высоту у лиственницы и достижении его максимума в более позднем возрасте, снижение прироста происходит более замедленными темпами в сравнении с сосной, а это означает, что через 15-20 лет лиственница по высоте сравняется с сосной. В настоящее время насаждения лиственницы развиваются по II классу бонитета, а сосновые по I классу, то в перспективе культуры лиственницы перейдут в I класс бонитета.

Напрашивается основной вывод: учитывая более продолжительный жизненный цикл лиственницы в сравнении с со-  
сной и ее интенсивность ростовых процессов по высоте и ди-

аметру, ее следует вводить более широко в защитные лесные насаждения в условиях лесостепи.

#### Библиографический список

1. Ирошников, А.И. Лиственницы России. Биоразнообразие и селекция / А.И. Ирошников. – М.: ВНИИЛМ, 2004.
2. Тимофеев, В.П. Основы лесовыращивания лиственницы / В.П. Тимофеев // Опыт выращивания лесных культур лиственницы в РСФСР. – М.: Лесная промышленность, 1976.
3. Платайс, А.Э. Культуры лиственницы в Новосибирской области / А.Э. Платайс // Опыт выращивания лесных культур лиственницы в РСФСР. – М.: Лесная промышленность, 1976.
4. Чобитко, Г.А. Лиственница сибирская в Саратовской области / Г.А. Чобитко // Опыт выращивания лесных культур лиственницы в РСФСР. – М.: Лесная промышленность, 1976.
5. Снарский, Е.С. Выращивание культур лиственницы в Куйбышевской области / Е.С. Снарский // Опыт выращивания лесных культур лиственницы в РСФСР. – М.: Лесная промышленность, 1976.
6. Ишутин, Я.Н. Государственная защитная лесная полоса / Я.Н. Ишутин, Е.Г. Парамонов // Структурно-функциональная организация и динамика лесов. – Красноярск, 2004.
7. Ишутин, Я.Н. Лесные экосистемы экологического каркаса Кулундинской степи / Я.Н. Ишутин, Е.Г. Парамонов, Н.В. Стоящева // Ползуновский вестник. – 2005 – №4. – Ч. 2.
8. Симоненко, А.П. Лиственница в защитных лесных насаждениях степной зоны / А.П. Симоненко, М.В. Ключников, Е.Г. Парамонов // Вестник АГАУ. – 2008. – №7 (45).

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 597.0/5-11

*П. А. Попов, д-р биол. наук., доц., г.н.с. ИВЭП СО РАН, проф. НГУ, г. Новосибирск*

## К ПРОГНОЗУ ФОРМИРОВАНИЯ ИХТИОЦЕНОЗА ЭВЕНКИЙСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА

На основе данных по видовому составу, экологии и условиям обитания рыб р. Н. Тунгуски, проектных характеристик будущего водохранилища, сведений о рыбах и условиях их обитания в функционирующих водохранилищах Сибири, прежде всего глубоководных, сделан прогноз формирования ихтиоценоза в Эвенкийском водохранилище, которое об-  
разуется в случае зарегулирования плотинами ГЭС р. Нижняя Тунгуска.

**Ключевые слова:** водохранилище, ихтиофауна, рыбы, экология, рыбопродуктивность.

Видовой состав, экология и условия обитания рыб в р. Нижней Тунгуске

Бассейн реки Н. Тунгуски расположен в пределах Среднесибирского плоскогорья, в зоне многолетней мерзлоты. Река берет начало на северном склоне Лено-Ангарского водораздела и впадает в Енисей на 67е с.ш. у пос. Туруханск. Длина реки 2989 км, площадь водосбора 473 тыс. км<sup>2</sup>. Годовой сток Н. Тунгуски равен 118 км<sup>3</sup>, что составляет 19,7 % годового стока Енисея в устье. По величине годового стока Н. Тунгуска уступает из правых притоков Енисея только Ангаре (156 км<sup>3</sup>) [1]. Доля теплового стока Н. Тунгуски в Енисей в июне составляет 38 % и 20-17 % – в июле-сентябре [2].

Река Н. Тунгуска на всем протяжении делится на два характерных участка. На верхнем участке (от истока до устья р. Нижней Кочемы) она течет в северном направлении по дну широкой долины, выработанной в толще осадочных песчано-глинистых пород. Ширина реки у с. Ербогачен достигает 200-300 м, в русле многочисленны небольшие перекаты и шиверы, местами встречаются пороги. От с. Наканно река поворачивает к западу и на остальном 1600-километровом участке пересекает Среднесибирское плоскогорье. Чередование твердых коренных пород с более мягкими обуславливает здесь то резкое расширение долины до 2-3 км, то превращение ее в узкое и глубокое каньонообразное ущелье, где в реке имеются пороги со скоростями течения воды 4-5 м/сек. На участке между 1405 и 1192 км от устья (порог Хаку – пос. Кислокан) Н. Тунгуска представляет собой реку равнинного типа с обилием заливов, проток и пойменных озер. К устью р. Илимпея ширина

реки достигает 300-400 м, ниже устья р. Северной (последнего из своих притоков) – 700-800 м (с глубинами от 20 до 100 м), при впадении в Енисей – около 1000 м [3].

Русло Н. Тунгуски на всем протяжении галечное или галечно-каменистое, местами скалистое. Пойма реки развита крайне слабо в виде коротких и узких участков, которые тянутся прерывистой узкой лентой вдоль реки. Притоки Н. Тунгуски имеют горный характер: быстрое течение, каменистое русло, большой уклон, наличие порогов, долины их сжаты на многих участках глубокими ущельями. Ряд притоков (реки Виви, Учамы, Тутончана, Северная и др.) протекают через древние ледниковые озера [3].

Основными источниками питания Н. Тунгуски являются: снеговое (в годовом стоке – более 50 %) и дождевое. Доля грунтового питания весьма незначительна. Во время весеннего половодья (май-июнь), проходящего в виде одной мощной волны, сформированной талыми снеговыми водами, уровень воды в реке резко поднимается. Амплитуда колебания уровня в верховьях реки составляет в этот период 2-4 м, в среднем течении – 10-15 м, в нижнем – 20-30 м. Период низкого летнего стока обычно наступает в августе (в отдельные годы в июле) и заканчивается в октябре. Летне-осенняя межень длится в среднем 30-60 дней и прерывается двумя-тремя паводками после кратковременных, но интенсивных дождей. На участке реки, ориентированном с востока на запад, паводки от летних дождей усиливаются талыми водами, приносимыми правыми притоками (реки Кочечумо, Виви, Тутончана, Северная), берущими начало в лесотундровой зоне, где таяние снега несколь-

ко задерживается в силу климатических условий. В течение года сток воды в Н. Тунгуске, по замерам в районе Большого порога (120 км от устья), распределяется следующим образом: весной – 62,5 %, летом – 19,6 %, осенью – 12,7 %, зимой – 5,2 %. Средняя скорость течения в межень колеблется от 0,6-0,8 м/с (на плесах) до 4,0-5,0 м/с (на порогах) [3].

Замерзает Н. Тунгуска на всем протяжении почти одновременно, в среднем по многолетним данным, между 20 и 30 октября. Период ледостава длится 197-217 дней при минимуме 169 и максимуме 231 день. Ледоход в верховье реки обычно начинается 9-10 мая, в среднем и нижнем течении – на 1-2 недели позднее [3].

Воды Н. Тунгуски большую часть года прозрачны. Концентрация взвешенных веществ в воде незначительная на всем протяжении реки и изменяется от 0,1 до 40 мг/л, при максимальном значении до 176 мг/л во время весеннего половодья. Среднемесячные температуры воды в реке (у пос. Кислокан) составляют: в мае – 0,8 °С, июне – 12,0, июле – 19,1, августе – 15,8, сентябре – 7,2 °С. Минерализация вод реки на устьевом участке в период открытой воды колеблется в пределах 73-119 мг/л, зимой – 318-328 мг/л. У пос. Тура сумма минеральных ионов в воде в зимние месяцы достигает 1500 мг/л в связи с выходом на этом участке реки сильно минерализованных подземных вод [4]. Характерным для реки является высокое содержание в воде гумусовых веществ, о чем свидетельствуют показатели перманганатной и бихроматной окисляемости – от 1,6 до 17,9 мО<sub>2</sub>/л и от 15 до 64,9 мО<sub>2</sub>/л, соответственно. Отношение перманганатной окисляемости к бихроматной изменяется в пределах от 10-35 (в летний период) до 49-77 (в весенний), что обусловлено преобладанием летом легкоокисляемых органических веществ, а весной трудноокисляемых, поступающих с водосбора. Величина водородного показателя (рН) изменяется в пределах 6,45-8,05, с наименьшими значениями в период весеннего половодья. Содержание в воде кислорода сравнительно высокое на всем протяжении реки весной, летом и осенью (7-12,5 мг/л), но снижается на многих участках зимой (до 0,5-0,9 мг/л) и лишь на незамерзающих перекатах достигает 7 мг/л [3;5].

Для всех групп гидробионтов Н. Тунгуски характерно сравнительно небольшое видовое разнообразие и развитие (численность и биомасса) гидробионтов. В составе фитопланктона в реке выявлено 230 видовых и внутривидовых таксонов истинно планктонных и 41 бентосных водорослей. Среди планктонных водорослей хлорококковые представлены 85 видами и внутривидовыми формами, золотистые – 43, диатомовые – 48, синезеленые – 19, десмидиевые – 13, вольвоксовые – 5, желтозеленые – 4, эвгленовые – 2, зигнемовые – 2, улотриксые 1 [5]. В период ледового режима в пробах из нижнего участка реки обнаружены преимущественно диатомовые водоросли, которые преобладают по биомассе в альгоценозе и в течение всего периода открытой воды, за исключением конца сентября, когда по этому па-

раметру лидируют золотистые. Максимальные значения развития фитопланктона в 1979-1981 гг. отмечены в конце августа – 2,3 млн.кл./л и 1,63 г/м<sup>3</sup>, с наибольшим удельным весом диатомовых (более 1 млн.кл./л) и золотистых (также более

Таблица 1

Видовой состав рыб р. Нижней Тунгуски  
и Эвенкийского водохранилища

Виды рыб	Река	Водо-храни-лище
<b>Класс CEPHALASPIDOMORPHI – МИНОГИ</b>		
<b>Отряд PETROMYZONTIFORMES – МИНОГООБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Petromyzontidae – Миноговые		
1. <i>L. kessleri</i> (Anikin, 1905) – сибирская минога	Рд	Рд
<b>Класс OSTEICHTHYES – КОСТНЫЕ РЫБЫ</b>		
<b>Отряд ACIPENSERIFORMES – ОСЕТРООБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Acipenseridae – Осетровые		
1. <i>Acipenser baerii</i> Brandt, 1869 – сибирский осетр	Рд	–
2. <i>A. ruthenus</i> Linnaeus, 1758 – стерлядь	Мл	Рд
<b>Отряд SALMONIFORMES – ЛОСОСЕОБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Salmonidae – Лососевые		
3. <i>Brachymystax lenok</i> (Pallas, 1773) – ленок	Об	Рд
4. <i>Hucho taimen</i> (Pallas, 1773) – обыкновенный таймень	Мл	Рд
5. <i>Salvelinus alpinus</i> (Linnaeus, 1758) – арктический голец	+	–
Семейство Coregonidae – Сиговые		
6. <i>C. lavaretus pidschian</i> (Gmelin, 1788) – сиг-пыжьян	Мл	Мл
7. <i>C. nasus</i> (Pallas, 1776) – чир	Мл	Рд
8. <i>C. peled</i> (Gmelin, 1789) – пелядь	Рд	–
9. <i>C. sardinella</i> Valenciennes, 1848 – сибирская ряпушка	Рд	?
10. <i>C. tugun</i> (Pallas, 1814) – тугун	Мл	Рд
11. <i>Prosopium cylindraceum</i> (Pennant, 1784) – обыкновенный валец	Рд	Рд
12. <i>Stenodus leucichthys</i> (Gueldenstaedt, 1772) – нельма	Рд	–
Семейство Thymallidae – Хариусовые		
13. <i>Thymallus arcticus</i> (Pallas, 1776) – сибирский хариус	Об	Мл
Семейство Esocidae – Щуковые		
14. <i>Esox lucius</i> Linnaeus, 1758 – обыкновенная щука	Мл	Мл
<b>Отряд CYPRINIFORMES – КАРПООБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Cyprinidae – Карповые		
15. <i>Carassius auratus</i> (Linnaeus, 1758) – серебряный карась	Рд	Рд
16. <i>C. carassius</i> (Linnaeus, 1758) – золотой, или обыкновенный карась	Рд	Рд
17. <i>Gobio cynocephalus</i> Dybowski, 1869 – сибирский (амурский) пескарь	Об	Об
18. <i>Leuciscus idus</i> (Linnaeus, 1758) – язь	Мл	Мл
19. <i>L. leuciscus baicalensis</i> (Dybowski, 1874) – сибирский елец	Об	Мл
20. <i>Phoxinus (Rhynchocypris) czekanowskii</i> Dybowski, 1869 – голянь Чекановского	Рд	Рд
21. <i>P. (Eupallasella) percnurus</i> (Pallas, 1814) – озерный голянь	Рд	Мл
22. <i>P. phoxinus</i> (Linnaeus, 1758) – речной голянь	Об	Мл
23. <i>Rutilus rutilus</i> (Linnaeus, 1758) – плотва	Мл	Мл
Семейство Balitoridae – Балиторы		
24. <i>Barbatula toni</i> (Dybowski, 1869) – сибирский голец-усач	Об	Об
Семейство Cobitidae – Вьюновые		
25. <i>Cobitis melanoleuca</i> Nichols, 1925 – сибирская щиповка	Об	Об
<b>Отряд GADIFORMES – ТРЕСКООБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Lotidae – Налимовые		
26. <i>Lota lota</i> (Linnaeus, 1758) – налим	Об	Об
<b>Отряд PERCIFORMES – ОКУНЕОБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Percidae – Окуневые		
27. <i>Gymnocephalus cernuus</i> (Linnaeus, 1758) – обыкновенный ерш	Об	Об
28. <i>Perca fluviatilis</i> Linnaeus, 1758 – речной окунь	Об	Об
<b>Отряд SCORPAENIFORMES – СКОРПЕНООБРАЗНЫЕ</b>		
Семейство Cottidae – Керчаковые		
29. <i>Cottus altaicus</i> Kaschenko, 1899 – сибирский пестроногий подкаменщик	Об	Об
30. <i>C. sibiricus</i> Warpachowski, 1889 – сибирский подкаменщик	Об	Об

Примечание. Рд – редко встречающийся, Об – обыкновенен, Мл – малочислен

1 млн.кл./л). В 1979 г. (31 июля) в Н. Тунгуске у пос. Тура численность планктонных водорослей равнялась 5,9 млн.кл./л, бентосных – 0,5 млн.кл./л [5].

Зоопланктон Н. Тунгуски, включая притоки и озера, представлен 79 видами, из которых 36 – коловратки, 19 – копеподы и 24 – кладоцеры. Преобладают в реке холодолюбивые реофильные виды с небольшой долей лимнофильных форм, попавших в реку из озер. Суммарная численность зоопланктона в реке составляет в июне 6 тыс. экз/м<sup>3</sup>, в июле – 20, в августе – 18 тыс. экз/м<sup>3</sup>, биомасса – 65, 25 и 10 мг/м<sup>3</sup>, соответственно. В притоках численность зоопланктона летом колеблется от 0,8 (р. Нимдэ) до 22,4 тыс. экз/м<sup>3</sup> (р. Иритка), биомасса – от 0,45 (р. Нимдэ) до 282 мг/м<sup>3</sup> (р. Ейка). В пойменных озерах численность зоопланктона достигает 833 тыс. экз/м<sup>3</sup>, биомасса – 9881 мг/м<sup>3</sup> [6]. Основу зообентоса реки составляют личинки поденок, ручейников, тендипедид, веснянок, симулиид, моллюски, амфиоподы, олигохеты. Численность и биомасса донных и придонных (амфиоподы) организмов в русле реки невелика и составляет в июне – сентябре 300-1500 экз./м<sup>2</sup> и 0,3-1,2 г/м<sup>2</sup> [7].

Рыбы в бассейне Н. Тунгуски (русле реки, ее притоках и соединяющихся с реками озер) представлены 30 видами [2, 8-9], из круглоротых в реке отмечена сибирская минога (табл. 1). Для сравнения укажем, что в бассейне Енисея обитает два вида миног (тихоокеанская и сибирская) и 46 видов рыб, в том числе 8 вселенцев [10;11], в бассейне р. Подкаменной Тунгуски – минога и 22 вида рыб [12], в бассейне р. Курейки, в глубоких проточных озерах плато Путорана и в бассейне р. Хантайки – сибирская минога и по 23 вида рыб [13; 14; 15; 16;17].

Почти все виды рыб Н. Тунгуски являются туводными и больших по протяженности миграций (нагульных и нерестовых) не совершают. Но некоторые виды рыб представлены в Н. Тунгуске не только местными, сравнительно небольшими по численности, стадами, но и заходят в низовья реки из Енисея. Это относится к стерляди, преимущественно неполовозрелые особи которой в числе до нескольких десятков тысяч поднимаются ежегодно на нагул до пос. Ногинск (300 км от устья), нельме, молодь которой изредка вылавливается на нижнем 600-километровом участке реки, чире, нерестовое стадо которого, численностью до 10 тыс. экз., поднимается в Н. Тунгуску на нерест на расстояние до 200-250 км от устья, сига и сибирской ряпушки, которые также заходят в низовья Н. Тунгуски на нерест, но в небольшом числе и не каждый год [8].

Распределение туводных рыб в Н. Тунгуске весьма неравномерное. Например, ленок, таймень и хариус могут отсутствовать на участках реки с замедленным течением и сравнительно высокими летом температурами воды. Напротив, щука, голяны, плотва и щиповка редки или отсутствуют совсем на порожистых участках с быстрым течением. Осетр, стерлядь, нельма, чир, пелядь и ряпушка встречаются, в основном, в пределах нижнего участка Н. Тунгуски. Арктический голец известен только в глубоком ( $H_{\max}=192$  м) олиготрофном оз. Виви, из которого вытекает одноименный правый приток Н. Тунгуски; в реках Виви и Н. Тунгуска эта рыба не встречается. Валек обитает в притоках горного типа и в Н. Тунгуску выходит изредка и в небольшом числе. Караси, особенно золотой, живут только в пойменных мелководных озерах. На участках Н. Тунгуски с невысокими скоростями течения и хорошо прогревающимися водами предпочитают селиться пескарь, озерный голянь, окунь [7; 8].

По типу питания большинство видов рыб Н. Тунгуски относится к бентофагам. К типичным хищникам следует отнести только тайменя, нельму, щуку и налима, но и у них, осо-

бенно у молоди, в желудочно-кишечном тракте нередко встречаются беспозвоночные животные и даже остатки гидрофитов. Типичные планктофаги, основу рациона которых составляет зоопланктон, в Н. Тунгуске, как и в целом в водоемах Сибири [11], отсутствуют. Наибольшая активность питания у рыб Н. Тунгуски наблюдается в летние месяцы [7].

По характеру размножения все виды рыб Н. Тунгуски являются полициклическими, то есть нерестятся с возраста наступления половой зрелости и до конца жизни. Однако как и в других реках Субарктики Сибири [11; 18] у таких рыб Н. Тунгуски, как осетр, стерлядь, арктический голец, всех представителей семейства сиговых, налима нерест может быть не ежегодным, что связано с длительным восстановлением у них генеративной системы в условиях слабо развитой кормовой базы и краткого периода активного нагула. Следует отметить и другую особенность в биологии указанных видов рыб Н. Тунгуски – растянутость полового созревания одного поколения на несколько лет, что также снижает их репродуктивный потенциал.

Нерест у всех рыб Н. Тунгуски единовременный, в том числе у порционно нерестящегося на юге Сибири ерша [19]. Почти все виды рыб реки размножаются весной – в начале лета, но арктический голец и сиговые нерестятся осенью, нередко подо льдом, налим – в декабре-феврале. Вскоре после освобождения Н. Тунгуски от ледяного покрова, часто еще во время ледохода, приступает к размножению щука. Вслед за ней нерестятся такие виды рыб, как елец, язь, плотва, ерш, окунь и др. Преимущественно в июле выметывают икру караси, пескарь, голяны, голец-усач, сибирская щиповка. Осенью, по мере снижения температуры воды, первым начинает нереститься тугун, затем нельма, пелядь, сиг и чир [20].

В качестве нерестового субстрата рыбы Н. Тунгуски используют растительность или откладывают икру непосредственно на донный грунт: песчаный, песчано-галечный или каменистый, который может быть в разной степени заиленным. К рыбам первой группы - фитофилам – относятся: щука, караси, язь, озерный голянь; плотва, голец-усач и окунь. Большинство из них выметывает икру на залитую водой отмершую растительность. Преимущественно на каменистый грунт откладывает икру ленок; таймень, сиг, хариус, оба вида подкаменщиков. К псаммолитофилам, выметывающим икру на песчано-галечный (или галечно-песчаный) грунт, относятся осетр, стерлядь, арктический голец, чир, пелядь, сибирская ряпушка, валек, нельма, пескарь, голянь Чекановского, речной голянь, щиповка, налим, ерш и елец. Два последних вида могут выметывать икру и на растительность.

Количество откладываемых (выметываемых) самкой икринок в течение одного сезона размножения колеблется у рыб Н. Тунгуски от нескольких десятков и сотен (подкаменщики) до нескольких тысяч, десятков и сотен тысяч (до 3,5 тыс. – у щиповки, до 3-8 тыс. – у речного голяня, до 9 тыс. арктического гольца, до 10-11 тыс. – у тугуна, до 16 тыс. – у ленка, до 20-22 тыс. – у вальки и хариуса, до 30 тыс. – у гольца-усача, до 30-50 тыс. – у ельца и ерша, до 85 тыс. – у озерного голяня, до 100 тыс. – у стерляди, до 150-160 тыс. – у окуня и плотвы, до 160-170 тыс. – у чира, до 200-210 тыс. – у сига, до 300 тыс. – у щуки, золотого карася и язя, до 400 тыс. – у серебряного карася, до 600 тыс. – у нельмы). Самка осетра выметывает за сезон размножения до 1 млн. икринок, налима – до 3,0-5,5 млн. икринок [11].

У тех рыб Н. Тунгуски, которые нерестятся весной и в начале лета в условиях сравнительно невысоких температур воды (щука, елец, язь, плотва и др.), развитие оплодотворенных икринок длится 10-15 суток. У осетра и стерляди, раз-



множающихся летом, при более высоких температурах воды, инкубационный период короче и обычно составляет 4-7 суток. Таймень, ленок и хариус размножаются в притоках Н. Тунгуски в условиях относительно низких температур воды, в связи с чем период эмбрионального развития у них длительный и при температуре воды 8-9 °С составляет: у хариуса 20-25 суток, у тайменя – 15-49, у ленка – 28-38 суток. У рыб Н. Тунгуски, нерестящихся осенью, оплодотворенные и развивающиеся икринки находятся в интервале температур от близкой к 0 до 4 °С в течение нескольких месяцев (вплоть до вскрытия ледяного покрова). В отличие от рыб, нерестящихся весной, у рыб этой экологической группы заметное повышение температуры воды в период инкубации приводит, как правило, к гибели развивающейся икры [21].

Для всех представителей ихтиофауны Н. Тунгуски характерна сравнительно невысокая численность, причины чего указаны выше. Из промысловых рыб наиболее многочисленными являются хариус, ленок, налим, на участках с наличием пойменных водоемов – щука, язь, елец и окунь. Осетр в середине XX в. добывался в пределах нижнего 400-километрового участка реки в количестве около 100 экз. в год, отдельные особи имели массу тела 50 кг (Q); в настоящее время осетр в уловах крайне редок [8, 22]. В целом промысловый лов рыб в Н. Тунгуске в последние годы практически отсутствует. Общий возможный вылов рыбы, рассчитанный по величине кормовых ресурсов, составляет около 600 ц, в том числе на участке от пос. Тура до устья реки – не более 50 ц [8; 22].

#### *Прогноз формирования ихтиоценоза Эвенкийского водохранилища*

В 1988 г. «Ленгидропроект» им. С. Я. Жука было подготовлено ТЭО строительства Туруханской ГЭС на р. Н. Тунгуске, однако проект не был реализован. В настоящее время работы в этом направлении возобновлены и прорабатываются два варианта ТЭО: 1 – сооружение плотины на 59 километре от устья реки, 2 – сооружение плотины на 120 километре от устья реки. Необходимые для целей настоящей работы проектные параметры Эвенкийского водохранилища (по второму варианту) отражены в таблице 2.

К приведенной в таблице 2 информации следует добавить, что при средней ширине водохранилища 3-5 км, по всей его длине будет наблюдаться чередование расширенных (до 10 км) и суженных участков. Суженные участки долины представляют собой каньонообразные врезы с крутыми, часто отвесными склонами. В целом по морфометрическому строению водохранилища относится к русловому типу.

Расчетная температура в поверхностном слое воды на разных участках водохранилища указана в таблице 2. К этим данным следует добавить, что в июне, после очищения водохранилища ото льда, вода прогревается в верхней зоне (пос. Кислокан) до 12 °С, в средней зоне – до 5 и у плотины – до 2 °С. Осенью наблюдается обратная картина: в верхней зоне температура воды составляет в сентябре 7,2 °С, в октябре – 0,3 °С, в средней зоне – 10 и 5, соответственно, у плотины – 11 и 7 °С, соответственно. В придонном 60-80-метровом слое температура воды в течение года меняется мало, в летний период при НПУ она будет равна 3,5-4,5 °С, зимой 2,5 °С. Летом разность температур воды в поверхностном слое и на глубине достигает 7-12 °С.

Гидрохимический режим водохранилища прогнозируется с относительно невысокой минерализацией вод: в средний по водности год сумма ионов составит от 85-90 мг/л в период половодья до 125-154 мг/л в период зимней межени. Содержание биогенных элементов в воде водохранилища, по сравнению с рекой увеличится. От 85 до 92 % органических веществ и до 96 % нитратного азота будет поступать в водохранилище с речным стоком. Концентрация кислорода в воде водохранилища на большей части его акватории будет достаточной для гидробионтов (включая рыб) в летний период, но в течение ледового режима (а на больших глубинах и летом) содержание этого элемента может снижаться до критических значений на участках с большой массой, залитой водами растительности. Летним заморам будет благоприятствовать расхождение водных масс в зонах температурного скачка, препятствующее перемешиванию воды. В Хантайском водохранилище в первые годы его существования наблюдались обширные зимние заморы и насыщение воды сероводородом на глубоководных участках. В 1983-1985 гг., то есть через пять-семь лет после образования Хантайского водохранилища, содержание кислорода в воде сразу после очищения водоема ото льда колебалось от 2,5 до 10 мг/л (19-91 % насыщения) – в поверхностных слоях воды и от 5,6-9,5 мг/л (47-86 %) – у дна, летом эти значения равнялись 9-17 и 6-10 мг/л, соответственно. Зимой в центральной части водохранилища концентрация кислорода составила от 11,4 мг/л (в поверхностном слое воды) до 5,5 мг/л (у дна на глубине 4 м) [23].

Основные гидробиологические характеристики Эвенкийского водохранилища будут близки к таковым других глубоководных водохранилищ Сибири, особенно северным. В фитопланктоне водохранилища по количественному развитию будут преобладать диатомовые и золотистые, летом в верхнем слое пелагиали при кратковременном прогреве воды – некоторые виды синезеленых. Поступление в воду экстрагированной из залитых торфяников и болотных почв органики гумусового

Таблица 2  
Некоторые проектные параметры  
Эвенкийского водохранилища

Установленная мощность ГЭС – 12 млн. кВт
Расположение подпорных сооружений – 120-й км от устья р. Нижняя Тунгуска
Нормальный подпорный уровень (НПУ) – 200 м
Уровень мертвого объема (УМО) – 188 м
Объем при НПУ – 409,4 км <sup>3</sup>
Объем при УМО – 308,4 км <sup>3</sup>
Площадь водного зеркала при НПУ – 941 тыс. га
В т. ч. площадь затопляемых земель – 868 тыс. га
Площадь водного зеркала при УМО – 740 тыс. га
Площадь мелководий с глубинами до 2 м – 37 тыс. га
Протяженность при НПУ – 1215 км
Ширина: преобладающая 3-5 км, на отдельных участках – до 10 км, на участках сужения – 1-1,5 км; на нижнем 200-км участке – в среднем 3 км
Глубина: средняя – 44 м, максимальная – 187 м; на нижнем 200-км участке – средняя 90 м
Коэффициент водообмена – 0,3
Характер донных грунтов – галечники с включением валунов с гравийно-песчаным заполнителем и разной степенью заиления
Характер регулирования стока – многолетнее, годовое, суточное
Сроки замерзания, вскрытия и очищения ото льда, соответственно: верхняя зона – 15-20.X, 19.V, 29.V, средняя зона – 20.XI, 05.VI, 10.VI, у плотины – 28.XI, 15.VI, 20.VI. В нижнем бьефе до устья реки и на 20-40 км по Енисею прогнозируется полынья
Толщина ледового покрова к концу зимы – в среднем 120-130 см, в теплые зимы – 60-80 см, в холодные зимы – до 180 см
Температура воды в июне-июле в поверхностном слое: в зоне выклинивания – 16-19 °С, в средней зоне – 11-15, у плотины – 8-15 °С

происхождения вызовет усиленное развитие криптофитовых и динофитовых (*Rhodomonas*, *Gymnodinium*) водорослей. В литорали водохранилища существенную роль в продуктивности альгоценоза будут играть бентосные формы указанных групп водорослей [5; 23].

Высшая водная растительность в Эвенкийском водохранилище будет развита крайне слабо. Лишь в заливах она будет представлена немногочисленными видами гидрофитов с невысокими показателями фитомассы. Причины весьма ограниченного развития макрофитов в сибирских водохранилищах, особенно глубоких, одни и те же: промерзание литорали, процессы абразии, колебания уровня воды. Так, в Красноярском водохранилище общая площадь произрастания макрофитов не превышает 1-2% акватории всего водоема [24]. В Хантайской гидросистеме, включающей водохранилище, его притоки и озеро Большое Хантайское, отмечено лишь 14 видов водных растений, которые встречаются только в вершинах глубоко вдающихся в сушу мелководных, сравнительно хорошо прогреваемых заливов [25]. В Вилюйском водохранилище высшая водная растительность практически отсутствует [26].

Зоопланктон в Эвенкийском водохранилище будет формироваться преимущественно за счет озерных форм. Из рачков в открытой части водохранилища будут преобладать *Daphnia longispina*, *Bosmina obtusirostris*, в заливах – *Sida crystallina* (в зарослях), *Diaphanosoma brachyurum*; из коловраток массовое развитие ожидается у *Polyarthra major*, *Conochilus unicornis*. Биомасса зоопланктона летом в открытой части водохранилища ожидается 300-500 мг/м<sup>3</sup>, в заливах водохранилища и в прибрежной зоне она будет заметно выше [6]. В Курейском водохранилище, близком по совокупности абиотических характеристик к Эвенкийскому, численность зоопланктона в летний период 1989 г. (завершение наполнения водохранилища до НПУ) составила 4,1 тыс. экз./м<sup>3</sup>, биомасса – 157 мг/м<sup>3</sup>, в 1991 г. – 14,3 и 171,7, соответственно, в 1992 г. – 32,5 тыс. экз./м<sup>3</sup> и 314,5 мг/м<sup>3</sup>. Во все указанные годы по численности доминировали коловратки, по биомассе – кладоцеры [27].

Бентосные зооценозы в Эвенкийском водохранилище будут заметно различаться по таксономическому разнообразию, численности и биомассе в зависимости от глубин и характера грунтов. Существенное отрицательное влияние на организмы зообентоса будет оказывать уровенный режим водохранилища. По аналогии с ангарскими, Красноярским и Саянским водохранилищами [24; 28; 29; 30], в Эвенкийском водохранилище в пределах верхней литорали – от уреза воды до глубины 4-5 м – будут преобладать амфиподы и личинки тендипедид и, в меньшей степени, личинки веснянок, поденок, ручейников. Нижняя литораль в пределах изобат 5-14 м будет заселена преимущественно личинками тендипедид. В бентосе профундали будут преобладать олигохеты. Летом биомасса зообентоса составит в среднем 3-5 г/м<sup>2</sup> (в прибрежной зоне) и 1-1,5 г/м<sup>2</sup> (на глубине 15-20 м). В Хантайском водохранилище в августе 1973 г. в прибрежной зоне на глубине 5 м численность бентосных организмов составляла в среднем 67 экз./м<sup>2</sup>, биомасса – 0,62 г/м<sup>2</sup> [31]. В Красноярском водохранилище в летний период 1979-1981 гг. на глубине 15-20 м отмечена максимальная численность бентосных животных – в среднем 22 тыс. экз./м<sup>2</sup>; на глубине 20-25 м этот показатель равнялся всего 0,9 тыс. экз./м<sup>2</sup> [32].

В целом по степени видовой разнообразия и уровню развития (численности и биомассе) организмов планктона и бентоса, Эвенкийское водохранилище сформируется как олиготрофный, малокормный для рыб, водоем.

В состав ихтиофауны Эвенкийского водохранилища на первом этапе его формирования войдут практически все виды рыб, указанные в таблице 1. Однако сравнительно быстро видовой состав ихтиоценоза в нем заметно изменится – рыбы-реофилы переместятся в зоны выклинивания притоков и лишь в небольшом числе будут встречаться в самом водохранилище, рыбы-лимнофилы (караси, озерный голец и др.) предпочтут мелководные участки заливов, а рыбы-лимно-реофилы составят основу ихтиоценоза водохранилища. Этот процесс наблюдался во всех сибирских водохранилищах [26; 30; 31; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39].

Из семейства осетровых в верхней зоне водохранилища будет встречаться в небольшом числе стерлядь, как это наблюдается в Новосибирском водохранилище [40]. Осетр во всех водохранилищах Сибири редок или крайне редок, а в Саянском, Курейском и Хантайском водохранилищах он отсутствует вовсе [15; 26; 37; 39; 41].

Из семейства лососевых в притоках и верхней зоне Эвенкийского водохранилища будут обитать ленок и таймень; арктический голец в водохранилище будет отсутствовать. Во всех сибирских водохранилищах ленок и таймень встречаются преимущественно на участках подпора речных вод. Они везде крайне малочисленны, в том числе по причине их вылова [41]. Из семейства сиговых наиболее широко распространенным в Эвенкийском водохранилище, особенно в первые 10-15 лет, будет сиг и, возможно, ряпушка и пелядь, как это наблюдалось в Хантайском и Курейском водохранилищах, в которые они вселились из затопленных озер [36; 37]. Чир будет встречаться в небольшом числе в заливах, валец – в притоках. Численность сиговых рыб в Эвенкийском водохранилище будет сравнительно невысокой, в том числе сига и ряпушки. Причин этому несколько: сравнительно бедная кормовая база, ограниченность участков с оптимальными условиями нереста и развития молоди, ухудшение условий дыхания в связи с высокой степенью проточности воды в водохранилище, особенно зимой. Известно, что сиговые рыбы весьма чувствительны к снижению в воде содержания кислорода [42]. В условиях водохранилища неизбежна гибель заметной доли икринок сиговых при сработке уровня воды до УМО (и ниже) и осушении (и частичном промерзании) донных грунтов. В частности, это выявлено в Вилюйском водохранилище [43] и многих озерах Якутии [44]. Сибирский хариус, будучи ярко выраженным реофилом, еще в большей степени, чем сиговые, не переносит повышения температуры воды и снижения в ней концентрации кислорода [42]. Только в Иркутском водохранилище, коэффициент водообмена в котором равен 24, хариус обычен в верхней зоне водоема [45]. В других глубоких водохранилищах Сибири хариус обитает преимущественно в их притоках и, в небольшом числе, в зоне выклинивания [41].

Многочисленным видом рыб в Эвенкийском водохранилище в первые 10-15 лет его существования будет щука. Во всех без исключения сибирских водохранилищах условия жизни в них для этого хищника складывались в первые годы благоприятно [24; 26; 27; 31; 33; 36; 37; 41; 46; 47]. На залистой в половодье растительности щука успешно нерестится, на хорошо прогреваемых участках мелководий происходит интенсивный нагул ее молоди. Увеличение в водохранилищах численности некоторых видов карповых и окуневых рыб (в Хантайском водохранилище и сиговых) создаст благоприятные условия для питания щуки, взрослые особи которой потребляют в пищу молодь и своего вида. В результате существенно улучшится рост щуки. Так, в Усть-Илимском водохранилище абсолютные приросты длины и массы тела щуки речного (1970 г.) и водохранилищного (1975 г.) поколений различались во всех возрастных группах в 1,5-3,8 раза [48, 49].

Основная причина снижения численности щуки во всех водохранилищах Сибири одна и та же: ухудшение условий ее размножения [37; 45; 47; 50; 51]. По мере разложения затопленной растительности, заиления грунтов в литорали под влиянием активно развивающихся процессов абразии происходит сокращение площади нерестовых участков щуки. Вторым по порядку, но не меньшим по значимости, является фактор колебания уровня воды: в случае быстрого снижения уровня в период нереста щуки, икра, отложенная в прибрежной зоне на сравнительно небольшой глубине, оказывается вне воды, при быстром повышении уровня икра попадает на глубины, также неблагоприятные для ее инкубации [37; 50; 52]. В Хантайском и Вилюйском водохранилищах период высокой численности щуки длился дольше, чем в водохранилищах на юге Сибири, что, по всей видимости, связано с более растянутым в условиях вечной мерзлоты процессом разложения залитой растительности. В Красноярском водохранилище добыча щуки в 1968-1971 гг. составляла от 30 до 57 % суммарного вылова рыб, но уже в 1972 г. доля щуки снизилась до 5 % (90 ц), а в 1974 г. – до 0,2 % (3 ц) [53].

Следует отметить, что и в естественных водоемах обитание щуки нередко лимитируется прежде всего условиями ее размножения. Например, она отсутствует в оз. Таймыр, для которого характерны сезонные колебания уровня воды (с амплитудой 4,6-7,3 м), промерзание к концу зимнего периода до 75 % площади дна водоема и, как следствие названных факторов, крайне слабое развитие водной растительности. В оз. Лабаз (расположено в бассейне р. Хеты, в 250 км южнее оз. Таймыр), в котором сезонные колебания воды выражены в гораздо меньшей степени, чем в оз. Таймыр, и водная растительность имеется (хотя и слабо развита), и щука в небольшом числе живет [54]. Отмечена она в составе ихтиофауны и многих других проточных озер Таймыра, в которых хотя бы в небольшой степени произрастают гидрофиты [17].

Из *семейства карповых* в Эвенкийском водохранилище будут обитать язь, елец, голяны и плотва, но наиболее многочисленным из них будет последний вид, что является результатом высоких адаптивных способностей его к условиям жизни в сибирских водоемах. В Иркутском, Братском и Усть-Илимском водохранилищах плотва является основным, наряду с окунем, промысловым видом рыб [48; 55]. В Красноярском водохранилище удельный вес плотвы в промысловых уловах в 2001 г. равнялся 20 % (1,3 тыс. ц) [24]. В Хантайском водохранилище в первые десятилетия его существования плотва была сравнительно малочисленна, но к настоящему времени она в этом водоеме является одним из наиболее распространенных и самым многочисленным из карповых видов рыб [56]. О высоких адаптивных свойствах его свидетельствует и факт обитания на севере Таймыра, например, в упомянутом выше оз. Лабаз [54].

Елец сравнительно многочислен в сибирских водохранилищах только в верхней зоне Иркутского, где, как отмечалось выше, хорошо выражены стоковые течения. В Вилюйском водохранилище уже на второй год после его наполнения до НПУ плотва встречалась повсеместно, а елец – преимущественно в верхней зоне переменного подпора [57]. Караси, пескарь и голяны будут в небольшом числе встречаться на мелководных участках Эвенкийского водохранилища, в условиях повышенных, по сравнению с основной акваторией, температур воды. Немногочисленным в водохранилище будет и язь, который малочислен и в других водохранилищах Сибири, а в Вилюйском и Колымском отсутствует [27; 41].

Из *семейства окуневых* в Эвенкийском водохранилище, как и во всех других сибирских водохранилищах [24; 27; 33;

36; 39; 41; 48; 49], будет широко распространен обыкновенный окунь – типичный эврибионт, который обитает в пределах ареала как в реках, так и в озерах, в том числе с соленостью до 7-10 г/л. Окунь устойчив к снижению pH воды до 5 и уменьшению в ней концентрации кислорода (нижний порог выживания окуня колеблется от 0,5 до 1,0 мг O<sub>2</sub>/л) [42, 58]. В сибирских водохранилищах окунь встречается повсеместно: в заливах, небольших бухточках, зонах выклинивания притоков, на пьесах в прибрежной полосе, реже в глубоководной пелагиали. Продолжительность жизни окуня составляет 12-15 лет и более. В Курейском водохранилище встречаются особи окуня в возрасте 22 лет, длиной 33 см и массой более 900 г [36]. В Хантайском водохранилище в первые годы его существования возраст окуня не превышал 8+-10+, но к концу столетия в уловах из этого водоема стали встречаться особи окуня в возрасте до 19+. Однако как и у многих других рыб этого водохранилища, размеры окуня в одних и тех же возрастных группах постепенно снижались, например, в 1977 г. особи в 6+ имели 469 г массы, а в 1999 г. – только 99 г. [59].

Половозрелым окунь в водохранилищах Сибири становится рано – в 2+-4+ при длине 8-12 см. Нерестится окунь в этих водоемах после их очищения от ледяного покрова при температуре от 2,5 до 9,5 °C. Икра откладывается в виде студенистых лент на затопленные кустарники, валежник и травянистую растительность на глубине 1-1,2 м, примерно в 50 см от поверхности воды. В случае отсутствия затопленной растительности, окунь нередко выметывает ленты с икринками на песчаные и даже заиленные участки грунта [11; 24; 41; 48; 58]. Окунь – эврифаг, спектр его питания включает организмы зоопланктона, зообентоса, рыб. Зимой окунь, как правило, питается, хотя и менее интенсивно, чем в другие сезоны года [58].

Обыкновенный ерш в Эвенкийском водохранилище будет менее многочислен, чем окунь. Он весьма чувствителен к загрязнению воды и повышенному содержанию в ней органических веществ, что является одной из причин его малочисленности в водохранилищах Сибири [24; 33; 41; 49].

Из *семейства тресковых* в Эвенкийском водохранилище будет сравнительно многочислен налим – холодолюбивая рыба, широко распространенная на территории Сибири и предпочитающая селиться в реках и олиготрофных озерах с каменистым, галечно-каменистым и песчаным дном. Входит налим и в состав ихтиофауны всех сибирских водохранилищ [41], однако сравнительно многочислен он только в слабо прогреваемых в летний период северных водохранилищах: Курейском, Хантайском и Вилюйском [36; 60; 61]. В Хантайском водохранилище налим с 1988 г. занял место щуки как лидера промысла, но в последующие годы его численность в этом водоеме постепенно снижалась, по всей видимости, в связи с увеличением трофности водоема. В Вилюйском водохранилище численность налима постоянно высокая, максимальные величины его вылова – от 3000 до 5000 ц в год, отмечались с 1979 по 1989 г. [35; 60; 62].

Из изложенного по составу ихтиоценоза Эвенкийского водохранилища ясно, что основными промысловыми видами рыб в нем будут щука, плотва, окунь и налим, в качестве второстепенных – сиг, елец, ерш, возможно, ряпушка. По мере разложения в водохранилище затопленной растительности и ухудшения условий для нереста рыб-фитофилов, заметно снизится в уловах доля щуки. Рыбопродуктивность водохранилища также будет снижаться. В первые 5-10 лет вылов рыб составит из расчета 1,5-2 кг на гектар площади водоема при НПУ, в последующие годы он снизится до 1-1,5 кг/га. Для Новосибирского водохранилища (самое рыбопродуктивное из

всех сибирских) оптимальный вылов рыб с 1988 по 1996 гг. составлял 9,3 кг/га, в Красноярском в последние годы – 2,4 кг/га, в Братском – 1,8, в Хантайском – 1,4, в Вилюйском – 2,3 кг/га [24; 41; 55; 62; 63; 64; 65; 66]. В Хантайском водохранилище за весь период его существования максимальный про-

мысловый вылов рыб отмечен на пятый год после наполнения до НПУ (1981) и составил 4803 ц, к 1986 г. вылов снизился до 2906 ц, примерно столько же добывается и в последние 10-15 лет [64].

#### Библиографический список

1. Плиткин, Г.А. Водные ресурсы Ангара-Енисейского бассейна и их возможные изменения / Г.А. Плиткин // Гидрологические исследования на реках, озерах и водохранилищах Сибири. – М.: Гидрометеиздат, 1978.
2. Попов, В.А. Значение Нижней Тунгуски в функционировании экосистемы Енисея / П.А. Попов // Экологические исследования водоемов Красноярского края. Красноярск: Институт физики СО АН СССР, 1983.
3. Ресурсы поверхностных вод СССР. Ангара-Енисейский район. Енисей. – Л.: Гидрометеиздат, 1973.
4. Домышева, В.И. Гидрохимическая характеристика устья реки Нижняя Тунгуска / В.И. Домышева // Охрана и рациональное использование природных ресурсов Сибири и Дальнего Востока. – Красноярск, 1981.
5. Прогнозирование экологических процессов. – Новосибирск: Наука, 1986.
6. Шевелева, Н.Г. Прогноз изменения зоопланктона р. Нижняя Тунгуска при создании водохранилища / Н.Г. Шевелева, Б.А. Шишкин // Геологические и экологические прогнозы. – Новосибирск: Наука, 1984.
7. Коновалова, О.С. Питание рыб реки Нижней Тунгуски / О.С. Коновалова, В.А. Попов // Деп. ВИНТИ, № 306-84. – Томск, 1983.
8. Попов, В.А. К изучению биологии рыб реки Нижней Тунгуски / В.А. Попов // Вопросы географии Сибири. – Томск, 1983. – Вып. 14.
9. Попов, П.А. Рыбы и рыбные ресурсы правобережных притоков Нижнего Енисея / П.А. Попов // Ресурсы животного мира Сибири. Рыбы. – Новосибирск, 1990.
10. Куклин, А.А. Ихтиофауна водоемов бассейна Енисея: изменения в связи с антропогенным воздействием / А.А. Куклин // Вопр. ихтиологии. – 1999. – Т. 39. – Вып. 4.
11. Попов, П.А. Рыбы Сибири / П.А. Попов. – Новосибирск: НГУ, 2007.
12. Оценка водных биологических ресурсов бассейна реки Подкаменной Тунгуски / В.А. Заделенов, И.Г. Еникеева, Е.Н. Шадрин, Л.А. Щур // Сибир. экол. журнал. – 2006. – Т. 13. – № 4.
13. Попов, В.А. Биологический режим реки Курейка до зарегулирования ее стока / В.А. Попов // Новые данные о природе Сибири. – Томск, 1980.
14. Попов, В.А. Прогноз формирования биологического режима Курейского водохранилища по аналогии с Хантайским водохранилищем / В.А. Попов // Методы комплексных исследований сложных гидросистем. – Томск, 1980.
15. Романов, В.И. Ихтиофауна плато Путорана / В.И. Романов // Фауна позвоночных животных плато Путорана. – М.: Наука, 2004.
16. Сиделев, Г.Н. Ихтиофауна крупных озер / Г.Н. Сиделев // Озера Северо-Запада Сибирской платформы. – Новосибирск: Наука, 1981.
17. Разнообразие рыб Таймыра. – М.: Наука, 1999.
18. Решетников, Ю.С. Экология и систематика сиговых рыб / Ю.С. Решетников. – М.: Наука, 1980.
19. Петлина, А.П. Биология ерша Западной Сибири: автореф. дис. ... канд. биол. наук / А.П. Петлина. – Томск, 1967.
20. Богданов, В.Д. Экология молоди и воспроизводство сиговых рыб Нижней Оби: автореф. дис. ... д-ра биол. наук / В.Д. Богданов. – М., 1997.
21. Черняев, Ж.А. Воспроизводство байкальского омуля / Ж.А. Черняев. – М.: Наука, 1982.
22. Попов, В.А. Состав ихтиофауны реки Нижняя Тунгуска на участке будущего водохранилища / В.А. Попов // Материалы регион. науч.-практич. конф.: «Молодые ученые и специалисты в развитии производительных сил Томской области». – Томск, 1980.
23. Гидрохимические и гидробиологические исследования Хантайского водохранилища. – Новосибирск: Наука, 1986.
24. Красноярское водохранилище / А.А. Вышегородцев, И.В. Космаков, Т.Н. Ануфриева, О.А. Кузнецова. – Новосибирск: Наука, 2005.
25. Природа Хантайской гидросистемы / под ред. Б.Г. Иоганзена и А.М. Малолетко. – Томск: ТГУ, 1988.
26. Кириллов, Ф.Н. Биология Вилюйского водохранилища / Ф.Н. Кириллов, А.Ф. Кириллов [и др.]. – Новосибирск: Наука, 1979.
27. Клеуш, В.О. Формирование зоопланктона Курейского водохранилища / В.О. Клеуш // Задачи и проблемы развития рыбного хозяйства на внутренних водоемах Сибири. – Томск: ТГУ, 1996.
28. Ербаева, Э.А. Изменения зообентоса в Усть-Илимском водохранилище / Э.А. Ербаева, Л.К. Жарикова, Т.И. Кицук // Геологические и экологические прогнозы. – Новосибирск: Наука, 1984.
29. Ербаева, Э.А. Фауна донных беспозвоночных Братского водохранилища / Э.А. Ербаева, Г.П. Сафронов, Т.И. Кицук // Биологическое разнообразие животных Сибири. – Томск: ТГУ, 1998.
30. Гольд, З.Г. Формирование гидробиологического режима Саяно-Шушенского водохранилища в первые годы его наполнения (1979-1982) / З.Г. Гольд, О.П. Дубовская, О.В. Лужбин // Комплексные исследования экосистем бассейна реки Енисей. – Красноярск: КрасГУ, 1985.
31. Тюльпанов, М.А. Формирование гидробиологического режима Хантайского водохранилища в период его наполнения / М.А. Тюльпанов // География и хозяйство Красноярского края. – Красноярск, 1975.
32. Скопцова, Г.Н. Структурно-функциональная характеристика донных сообществ Красноярского водохранилища / Г.Н. Скопцова // Экологические исследования водоемов Красноярского края. – Красноярск: Институт физики СО АН СССР, 1983.
33. Мамонтов, А.М. Рыбы Братского водохранилища / А.М. Мамонтов. – Новосибирск: Наука, 1977.
34. Кожова, О.М. Продуктивность ангарских водохранилищ / О.М. Кожова, Н.П. Башарова // Биологические ресурсы внутренних водоемов Сибири и Дальнего Востока. – М.: Наука, 1984.
35. Кириллов, А.Ф. Изменение экологии рыб в процессе формирования Вилюйского водохранилища / А.Ф. Кириллов // Фауна и экология животных Якутии. – Якутск, 1991.
36. Куклин, А.А. Изменение структуры ихтиоценозов реки Курейки (бассейн Енисея) в результате гидростроительства / А.А. Куклин // Биологические ресурсы и проблемы развития аквакультуры на водоемах Урала и Западной Сибири: Тез. докл. Всерос. конф. – Тюмень, 1996.
37. Романов, В.И. Особенности формирования ихтиофауны заполярного Хантайского водохранилища / В.И. Романов, О.Г. Карманова // Сибир. экол. журнал. – 2004. – Вып. 4.
38. Терещенко, В.Г. Формирование структуры рыбного населения водохранилища при интродукции новых видов рыб с первых лет его существования / В.Г. Терещенко, О.В. Трифонова, Л.И. Терещенко // Вопр. ихтиологии. – 2004. – Т. 44. – Вып. 5.

39. Евграфов, А.А. Современное состояние ихтиоценоза Саяно-Шушенского водохранилища / А.А. Евграфов // Электронный науч. журнал «Исследовано в России». – 2006. – № 23.
40. Еньшина, С.А. К биологии стерляди Новосибирского водохранилища / С.А. Еньшина, О.В. Трифонова // Состояние водных экосистем Сибири и перспективы их использования. – Томск, 1998.
41. Попов, П.А. Рыбы водохранилищ Сибири / П.А. Попов. – Новосибирск: НГУ, 2008.
42. Кляшторин, Л.Б. Водное дыхание и кислородные потребности рыб/ Л.Б. Кляшторин. – М., 1982.
43. Кириллов, А.Ф. Сиги Вилюйского водохранилища / А.Ф. Кириллов, М.М. Тяптиргянов // Продуктивность экосистем, охрана водных ресурсов и атмосферы. – Красноярск, 1975.
44. Венглинский, Д.Л. Особенности экологии, биологии и промысла рыб Северной Якутии / Д.Л. Венглинский // Сибир. экол. журнал. – 1998. – Вып. 3-4.
45. Кожова, О.М. Особенности гидробиологического режима Иркутского водохранилища / О.М. Кожова, Э.А. Ербаева // Известия ГосНИОРХ, 1977. – Т. 115.
46. Сецко, Р.И. Особенности формирования ихтиофауны Новосибирского водохранилища и возможности его рыбохозяйственного использования / Р.И. Сецко // Материалы XII пленума Зап.-Сиб. отд. Ихтиол. Комиссии. – Тюмень, 1972.
47. Ледяев, О.М. Биология щуки хантайского водохранилища / О.М. Ледяев // Изучение экологии водных организмов Восточного Урала. – Свердловск, 1992.
48. Купчинская, Е.С. Состояние ихтиофауны Усть-Илимского водохранилища / Е.С. Купчинская // Геологические и экологические прогнозы. – Новосибирск: Наука, 1984.
49. Биология Усть-Илимского водохранилища (отв. ред. В.В. Дрюккер и А.Г. Скрыбин). – Новосибирск: Наука, 1987.
50. Ольшанская, О.Л. Уровенный режим Красноярского водохранилища и воспроизводство жилых рыб / О.Л. Ольшанская // Продуктивность экосистем, охрана водных ресурсов и атмосферы. – Красноярск, 1975.
51. О феномене щуки в ихтиофауне северных водохранилищ Сибири / А.Ф. Кириллов, О.М. Ледяев, В.И. Романов, Г.И. Суханова // Экология и практика. – Томск, 1989.
52. Кириллов, А.Ф. Некоторые черты экологии щуки Вилюйского водохранилища / А.Ф. Кириллов, М.М. Тяптиргянов // Бюл. науч.-технич. информации. ЯФ СО АН СССР. – 1976.
53. Толмачев, В.А. Роль некоторых антропогенных факторов в формировании ихтиофауны Красноярского водохранилища / В.А. Толмачев // Продуктивность экосистем, охрана водных ресурсов и атмосферы. – Красноярск, 1975.
54. Романов, Н.С. Ихтиофауна озер полуострова Таймыр / Н.С. Романов, М.А. Тюльпанов // География озер Таймыра. – Л.: Наука, 1985.
55. Мамонтов, А.М. Рыбохозяйственное значение и особенности формирования ихтиофауны Байкало-Ангарских водохранилищ / А.М. Мамонтов // Научные основы экологического мониторинга водохранилищ. – Хабаровск, 2005.
56. Карманова, О.Г. Экология сибирской плотвы в процессе формирования Хантайского водохранилища / О.Г. Карманова, В.И. Романов, И.В. Шаропина // Актуальные проблемы водохранилищ. Тез. докл. – Ярославль, 2002.
57. Тяптиргянов, М.М. Биология карповых Вилюйского водохранилища / М.М. Тяптиргянов, А.Ф. Кириллов // Продуктивность экосистем, охрана водных ресурсов и атмосферы. – Красноярск, 1975.
58. Гольд, З.Г. Биология окуня Западной Сибири / З.Г. Гольд // Учен. зап. Томского ун-та. – 1967. – Вып. 53.
59. Романов, В.И. Экология окуня Хантайского водохранилища в процессе стабилизации его режима / В.И. Романов, О.Г. Карманова, Д.Б. Михайлов // Environment of Siberia, the Far East, and the Arctic: Sel. pap. presented at Intern. conf. ESFEA-2001 (Tomsk, Sept. 5-8, 2001). – Tomsk, 2001.
60. Кириллов, А.Ф. Налим *Lota lota* Вилюйского водохранилища / А.Ф. Кириллов // Вопросы ихтиологии, 1988. – Т. 28. – Вып. – 1.
61. Карманова, О.Г. К экологии налима Хантайского водохранилища / О.Г. Карманова, В.И. Романов, А.Н. Родионов // Современные достижения в исследованиях окружающей среды и экологии. – Томск, 2004.
62. Кириллов, А.Ф. Промысловые рыбы Вилюйского водохранилища / А.Ф. Кириллов. – Якутск, 1989.
63. Состояние запасов и промысла рыб в бассейне Енисея / Ю.В. Михалев, А.И. Андриенко, Н.А. Богданов [и др.] // Проблемы и перспективы рационального использования рыбных ресурсов Сибири. – Красноярск, 1999.
64. Динамика численности и изменение некоторых биологических показателей основных промысловых рыб Хантайского водохранилища (1977-1999 гг.) / В.И. Романов, О.Г. Карманова, Д.В. Вежнин [и др.] // Экология и рациональное природопользование на рубеже веков. Итоги и перспективы. – Томск, 2000. – Т. 1.
65. Мамонтов, Ю.П. Рыбное хозяйство внутренних водоемов России (Белая книга) / Ю.П. Мамонтов, А.И. Литвиненко, В.Я. Скларов. – Тюмень, 2003.
66. Кузнецов, В.В. Ихтиологическое обследование Вилюйского водохранилища / В.В. Кузнецов // Вопросы рыболовства. – 2005. – Т. 6. – № 3 (23).

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

## Раздел 2

# ФИЛОЛОГИЯ.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

*Ведущие эксперты раздела:*

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой

языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-

Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ — доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного

университета (г. Барнаул)

УДК 721.011.12

*Л.Д. Петракова, соискатель АлтГУ, г. Барнаул*

### ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ИНТЕРЬЕРОВ ПАМЯТНИКОВ АРХИТЕКТУРЫ БАРНАУЛА

В статье поставлена проблема сохранения историко-культурного наследия Барнаула в части сохранения интерьеров памятников архитектуры; выделены причины утраты первоначального облика интерьеров, связанные зачастую с приспособлением зданий под иные функции; отмечена недостаточная разработка методологического подхода к реставрации интерьеров ввиду сложности и многогранности вопроса; указана необходимость пересмотра сохраняемого культурного фонда ценных интерьеров.

**Ключевые слова:** историко-культурное наследие; активизация процесса приспособления интерьеров; нарушение стилового единства; реставрационный процесс; реконструкция; консервация; декоративное убранство интерьера; классические традиции.

В условиях экономического кризиса проблемы сохранения историко-культурного наследия отходят на второй план, не теряя при этом своей остроты и актуальности. Экономические проблемы опосредованно влияют на состояние памятников архитектуры, многие из которых ветшают и разрушаются. В переломный период развития российского общества проблемы сохранения памятников архитектуры приобретают особую остроту, намечается ряд противоречивых тенденций в этой области. Современные функции памятников архитектуры, располагающихся как правило в центральной, деловой части города, становятся все более многообразными, что приводит к необходимости разрешения проблемы приспособления зданий к новым функциям. Общая позитивность этого процесса, отражающего реалии современных преобразований, в значительной мере омрачается рядом обстоятельств. С одной стороны, пользователю здания необходимо поддерживать здание в надлежащем техническом и эстетическом состоянии для поддержания репутации фирмы, магазина, офиса; с другой стороны, активизация процесса приспособления зданий под новые функции зачастую приводит к изменению внешнего и внутреннего облика и, как правило, к нарушению стилового единства.

Больнее всего активное приспособление памятников архитектуры ударяет по самому слабому месту, скрытому от взоров архитектурной общественности, — по интерьеру зданий. Можно пересчитать по пальцам памятники архитектуры Барнаула, в которых бы сохранились первоначальные интерьеры. Примером могут служить здания бывшей «Аптеки Крюгера» (1918 г.) с великолепным деревянным потолком, украшенным

резными балками, а также здание бывшего «Особняка Полякова» (1913 г.) (интерес представляют интерьеры 2-го этажа с парадной лестницей с чугунным литым ограждением и арочным профилированным сводом, анфиладное планировочное решение). К памятникам каменного зодчества, сохранившим по большей части первоначальный интерьер, следует отнести здание Музея Истории, литературы, искусства и культуры Алтая по ул. Л. Толстого, 2. Нарядное убранство Белого зала с великолепной аркадой дорического ордера на тумбах-пьедесталах не имеют аналогов в Барнауле.

Интерьеры памятников архитектуры советского периода сохранились значительно лучше. Эффектно классическое решение актового зала бывшего Крайкома партии по пр. Ленина, 25 с его колоннами квадратного сечения, богато декорированными капителями (использованы мотивы советской символики), округлыми пластичными лоджиями, роскошной первоначальной лострой. В сочетании пурпурной обивки кресел с белизной лепных декоративных элементов прослеживаются тенденции возрождения классического наследия прошлого. Гораздо меньше повезло зданию клуба Меланжевого комбината (построено в 1936 г.), где в 90-е годы арендаторы украшали свои площади каждый по-своему, не только не считаясь с общим стилистическим единством, но и просто уничтожая декоративное убранство интерьера. Таким образом оказались утраченными лепные украшения, пилястры, тяги, розетки, ограждения лестниц и проч. То, что не разрушили люди, разрушает время: утрачены балюстрады боковых крылец, деформировалась и проржавела уникальная металлическая ограда с символами «БМК». Вследствие утраты части кровли, отсутствия

остекления окон происходит стремительное разрушение не только декоративных элементов интерьера, но и несущих конструкций. Памятником архитектуры советского периода является и здание Барнаульского строительного колледжа по пр. Ленина, 68. Тектоника здания и его декоративное убранство выполнены в стиле неоклассицизма. Декоративное убранство интерьера здания также выполнено с элементами стиля неоклассицизма - с профилированными колоннами квадратного сечения с капителями в вестибюле, кессонированными перекрытиями с профильными тягами, пилястрами, декоративными лепными вазонами, трехмаршевой лестницей с ограждением-балюстрадой и др.

Возвращение к классическим традициям в интерьерах 1940-1950-х годов было не случайным. Широкое обращение к классическому и национальному наследию в значительной мере было связано с подъемом патриотических чувств победившего в Великой Отечественной войне народа. Героические подвиги требовали увековечения в монументальных формах, и эти формы становились все более пышными на всех уровнях архитектурного творчества, начиная с конкурсных проектов памятников и пантеонов героев войны и кончая проектами восстановления городов с парадными, как правило, симметричными композициями в неоклассическом духе [1].

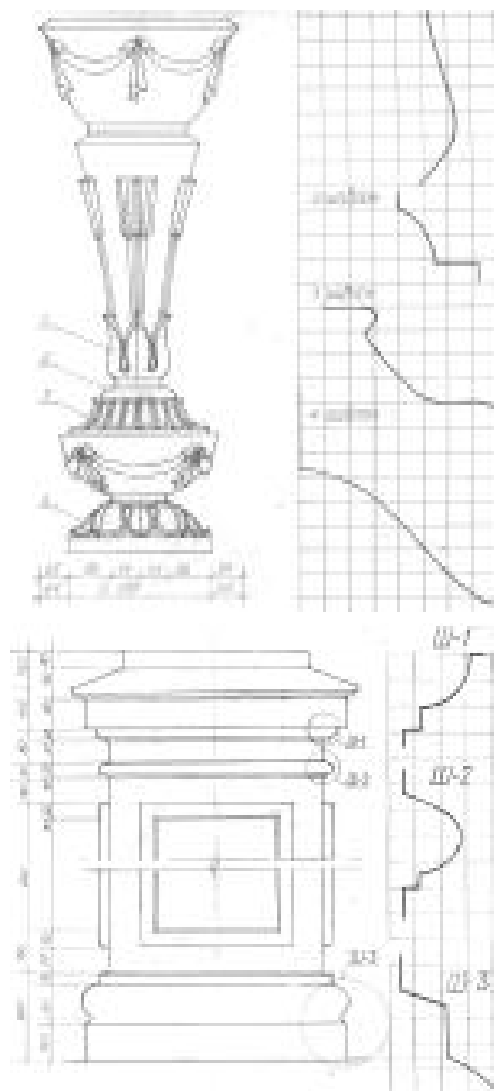


Рис.1.

Барнаульский строительный техникум (1954 г. арх. В.Л. Казаринов). Детали декоративного убранства главной лестницы – вазон и тумба.

После коренной перестройки нашей архитектуры в середине 50-х годов весь предыдущий период был воспринят профессиональным сознанием (и не только профессиональным) как насквозь ошибочный, упадочный и, соответственно, недостойный тщательного изучения. До сих пор в работах по истории советской архитектуры сказывается эта реакция «отторжения». При этом упускается из виду, что архитектура той поры, при всей ее противоречивости, обладала высоким гуманистическим потенциалом, умела «разговаривать» с народом на понятном ему языке и не только разговаривать, но и волновать миллионы сердец, объединять их общим порывом, была созвучна своей эпохе и ярко отразила ее. Вот почему она не может быть оценена однозначно негативно или позитивно. Необходимо объективное историческое освещение данного архитектурного периода и анализ в контексте с социальными условиями времени. Еще предстоит разобраться, что из созданного тогда навсегда перечеркнуто историей, что осталось неотъемлемым ее достоянием, а что нацелено в будущее и содержит зерна развития в новых условиях, на новом уровне.

Разработка современных подходов к решению проблемы сохранения интерьеров памятников архитектуры продиктована неизбежностью активизации процесса их приспособления к новым функциям. Предстоит использовать не только проверенные временем сложившиеся подходы к реставрации и реконструкции интерьеров, но и скорректировать их в соответствии с историческими и экономическими преобразованиями не в ущерб целостности и гармоничности внутреннего и внешнего облика здания.

Тема реставрации интерьеров памятников архитектуры ввиду ее сложности и многогранности до сих пор остается недостаточно разработанной в теоретическом и методическом плане. Не приняты в виде инструкций единые принципиальные требования к реставрационному процессу в интерьерах памятников, размыты критерии оценки качества проводимых работ. Если для реставрации произведений изобразительного искусства существуют отработанные методики, требования, являющиеся обязательными для исполнителей, то в области интерьерной реставрации их нет. Чаще всего использование той или другой реставрационной методики полностью зависит от эрудиции ведущего архитектора или от просвещенности в этой области заказчика. И та и другая сторона руководствуется, как правило, субъективным отношением к проблеме.

Задачи, которые ставятся при реставрации интерьеров, зависят сегодня от многих факторов: первоначального назначения памятника – культового, жилого, общественного; современного использования памятника – музеефикации или приспособления его для иных функций; от характера работ – проведения консервации или комплексной реставрации интерьера [2].

Анализ современного состояния проблемы сохранения ценных интерьеров свидетельствует, что в большинстве случаев наметился отход от основного принципа реставрации – сохранения и выявления подлинности памятника. Все чаще приходится сталкиваться с тем, что дошедший до нас памятник подменяется современной трактовкой. Прежде всего необходимо пересмотреть отношение в объеме сохраняемого культурного фонда, содержащего ценные интерьеры. Долгое время считалось, что охране подлежат в основном интерьеры, относящиеся к XVII-XVIII вв., и некоторые высокохудожественные интерьеры первой половины XIX в. Это привело к искажению представлений о реальных масштабах наследия, достойного внимания и сохранения. Такие взгляды

сдерживали выявление и исследование новых объектов. Обширный пласт архитектуры конца XIX-начала XX вв., а затем и советского времени не изучался в должных масштабах. Важно осознать, что архитектурное наследие советского периода имеет особую ценность в молодых городах, где практически не имеется памятников архитектуры других исторических стилей и эпох. Элементы декоративного убранства памятников архитектуры советского периода вообще практически не изучены, хотя они подчас изобилуют очень гармоничными, классически спропорционированными деталями интерьера

Библиографический список

1. Советская архитектура / Рябушин, А.В., Шишкина, И.В., М., Стройиздат, 1984.
2. Реставрация памятников архитектуры / Подъяпольский, С.С., Москва, Стройиздат, 1988.

Статья поступила в редакцию 2.04.09

УДК 72.03

*Н.А. Дивакова, канд. искусств., ст. преп. АлтГу, г. Барнаул*

## «МУЗЫКАЛЬНОСТЬ» В ЖИВОПИСИ ПОСТМОДЕРНИЗМА

В работе описаны современные критерии художественности произведения искусства. Сделан акцент на одном из критериев художественности – «музыкальности», применительно к живописному произведению. Дан анализ проявления «музыкальности» в живописи современной московской художницы Н. Кульничкой.

**Ключевые слова:** художественность, музыкальность, пространство, время, ритм, постмодернизм, плюрализм, мультихудожественность.

Современное искусство постмодернизма делает акцент на потере ориентиров творчества, потере его идеала. Исходя из этого, возникает полистилизм или плюрализм стилей, цитатничество, ирония. Выдвигаются новые современные критерии художественности. Одна группа исследователей отстаивает позицию невозможности нахождения объективных критериев в сфере оценки художественного произведения, и проблема художественности предстает как теоретически неразрешимая. Единственным весомым критерием в данном случае становится коммерческий успех произведений искусства.

Находятся и другие исследователи, которые все-таки отмечают новые параметры качества художественного произведения, а именно: амбивалентность (неоднозначность, вариативность интерпретации произведения), суггестивность (открытость, динамика, рождающая новые смыслы), эвокативность (эмоциональное воздействие на память, чувства, воображение реципиента) [4].

Поскольку данные параметры распространяются не только на современные произведения, но и на искусство прошлого, они являются, на наш взгляд, не критериями художественности, а, скорее, особенностями современного мышления, позицией отношения к произведению искусства. Изучая современное искусство, необходимо говорить не столько о «мультихудожественности», означающей отказ от единых критериев художественности, сколько о новом прочтении традиционных критериев художественности произведения искусства.

Главным достижением постмодернистской культуры является плюрализм художественных истин, их равноположенность по отношению друг к другу. Это дает возможность утверждать, что традиционные критерии художественности, такие, как единство формы и содержания, целостность, процессуальность, заразительность образов, эмоциональность, искренность художника, символичность произведения, суще-

и экстерьера. Результатом невнимательного и небрежного отношения к интерьерам памятников архитектуры являются многочисленные утраты из-за безжалостной реконструкции или сноса.

Не исключено, что предстоящее развитие архитектуры так или иначе будет связано с оживлением ее «исторической памяти». Вот почему столь ценным становится нам опыт не только 1930-50-х годов со всеми их архитектурными достижениями и срывами – любой хорошо подготовленный творческий эксперимент идет в актив современной архитектурной практики.

более того, процветают в искусстве постмодернизма. Анализ проявления критериев художественности, выдвинутых отечественными религиозными философами рубежа XIX-XX веков, свидетельствует об их наличии в современном искусстве лишь с небольшими корректировками. Меняется позиция толкователя.

Отсутствие веры современного общества в прогресс заставляет обращать внимание на имманентную жизнь произведения искусства, его имманентные качества. Живописное произведение, относящееся к постмодернизму и к нему не относящееся, строится по законам гармонии (Современное понимание гармонии расширено. Хаос – это разновидность гармонии, правда особого рода).

Творчество Н. Кульничкой является яркой иллюстрацией современного прочтения гармоничности мира. «Надежда Кульничкая – художник, обладающий особым даром «видеть» музыку в цвете и слышать музыку сердцем» [5, с. 830]. Данное высказывание подтверждает наше предположение о сохранении «старых» критериев художественности (к коим принадлежат и «музыкальность») в работах современных художников.

«Музыкальность» живописи – это использование элементов теории и формообразования музыкального искусства в живописи. Она свидетельствует о развитости музыкального начала изображения и является слагаемым его духовности. Элементы теории и формообразования музыкального искусства отделяются от музыкального искусства, проникают в иное бытие – живопись – и обретают в ней свою видимость и существование. Такая возможность появляется на основании общности двух предметов: музыки и живописи.

«Работы Надежды Кульничкой – это своего рода «цветограммы», написанные на темы известных классических произведений Скрябина, Телемана, Бетховена, Скарлатти, Чайковского, Россини...» [5, с. 829]. Можно предположить, что ху-



дожница является представителем традиционной, уже известной и изученной музыкальной живописи и не более. Творчество Н. Кульчицкой интересно новым отношением к музыкальности. Она экспериментирует, играет с цветом, «это как игра в цветные стеклышки: каждое движение глаз, поворот головы – и перед вами новое непредсказуемое сочетание цветовых пятен... Все вместе они образуют единое целое – видение художника, сумевшего найти свой код перевода звука в цвет» [5, с. 830]. Игра, легкая ирония чувствуются в работах Н. Кульчицкой, что говорит о пересмотре традиционных методов творчества, о глубоком анализе современной действительности и акцентировании ее актуального слоя.

Причины, заставляющие художников обращаться к музыкальности живописи, содержатся в природе самого явления. В.В. Ванслов говорил о волновой физической природе цвета и звука, подтверждение тому мы находим у И. Ньютона, который установил, что «для каждого цвета имеется своя длина, на которую изменяется толщина воздушного клина, когда одно цветовое кольцо заменяется другим того же цвета. Эти волны, приводя в движение частицы преломляющего (или отражающего) тела, распространяются в этой среде подобно звуку» [2, с. 103]. Поэтому, по мнению А. Безант и Ч. Ледбитера, звук всегда ассоциирован с цветом, и что когда, например, звучит музыкальная нота, теми, чьи тонкие чувства уже в некоторой мере развиты, наблюдается вспышка соответствующего ей цвета [1, с. 127]. Д. Дьюи, утверждает, что «музыка – это самое эмоциональное, самое сильное по своему воздействию из всех искусств. Потому что, в противоположность, например, изобразительным искусствам, она воспринимается нами интуитивно, непосредственно, апеллируя к нашим чувствам, минуя наш аппарат интеллектуального осмысливания» [цит по: 3, с. 14]. Исследователь С.Х. Раппопорт, подтверждая эту позицию, говорит о том, что «главная особенность музыки состоит, по-видимому, в том, что она, несомненно, является наиболее «чистой» моделью искусства как особой системы, действующей в личностной плоскости общественной практики и не пригодной ни для чего другого» [8, с. 98].

Именно поэтому в творчестве Н. Кульчицкой так много работ, связанных с музыкой тематически: «Вальсирующие эльфы», «Веселый рояль», «Духовная музыка Телемана», «Песня без слов», «Строгий рояль», «Колыбельная «Fis dur», «Реквием», «Порги и Бесс». Но тематикой музыкальные аналогии художницы не ограничиваются.

В работе «Вальсирующие эльфы» художница цветом выстраивает пространство. Здесь сочетается контурный рисунок первого плана и цветовая беспредельная глубина дали. В рисунке, легкая имитация условных женских фигур создает ощущение свободного легкого полета, подчиненного общей ритмике. Прозрачная фактура «платьев» дает возможность ощущать пространство цвета сквозь фигуры, таким образом, создан общий пространственно-временной поток цвета, линий и точек. «Если бы во время концерта нам была дана способность видеть воздух, который в это время колеблется одновременно с действием различных голосов и инструментов, мы бы тогда с удивлением увидели в нем очень живые и красиво сгруппированные цвета» [6, с. 34]. Н. Кульчицкая запечатлела в своей работе движение именно такого воздуха или, точнее, атмосферы, наполненной цветом и звуком. В ее картине «Порги и Бесс» использован подобный прием. Прихотливая, пластичная, ажурная линия первого плана картины подобна вокальным импровизациям в свободной, блюзовой манере одноименной музыки Д. Гершвина. Фон содержит ритмичные наложения форм и цвета, что вторит яркому, неожиданному колориту музыкальных гармоний негритянского фольклора, который

перемежается в творчестве Д. Гершвина с новациями музыкального импрессионизма.

В.В. Кандинский обнаруживает влияние музыки в стремлении передать фактор времени и движения на полотне. Он приходит к выводу, что «точка есть наиболее краткая временная форма» [7, с. 218]. Исходя из этого, автор говорит о «повторении», которое «становится мощным средством усиления внутреннего взрыва и одновременно орудием примитивного ритма, который, в свою очередь, является средством для достижения простейшей гармонии в любом искусстве» [7, с. 222]. Данное положение проявляется в работе Н. Кульчицкой «Колыбельная «Fis dur». Мерцание цвета вокруг основных тонов тональности (Fis dur – Фа-диез мажора), мягкое струение линий-мелодий создают эффект созерцания звуковой волны, исходящей из центра и расходящейся кругами на периферию холста (так это происходит в физическом явлении света и звука). Беря во внимание сложную структуру точки, которая состоит из формы, цвета и величины художница объясняет «бурю звуков», которую «поднимет дальнейшее скопление точек на плоскости» [7, с. 222]. Н. Кульчицкая часто в своих работах экспериментирует с точкой. В картинах «Колыбельная «Fis dur», «Пер Гюнт», «Вальсирующие эльфы» проявляются сложные модификации точек (зубчатые точки), так называемые зримые формы, несущие сложные звуковые ассоциации. В качестве примера описания зримой формы, созданной вследствие исполнения музыкального произведения Ф. Мендельсона, можно привести его слова: «Можно видеть, что здесь мы имеем очертания, приблизительно напоминающие воздушный шар, контур которого покрыт зубцами из двойной фиолетовой линии. Внутри него располагаются по-разному окрашенные линии, движущиеся почти параллельно этому контуру; и другое в чём-то похожее расположение как бы пересекает и взаимопроникает первое» [1, с. 75].

Кроме цветовой игры Н. Кульчицкая занята поиском возможных вариантов одной и той же модели движения и ритма. В работах «Звезда «Спика», «Имя Тебе – Мир», «Неаполь», «Осенний поцелуй», «Отче наш», «Последний взлет», «Реликтовый мир», «Созвездие «Большой медведицы» с разной степенью ритмической интенсивности, в разных цветовых решениях прослеживается интерес к проблеме заполнения пространства. Пространство Н. Кульчицкая мыслит как пустое место (пустота – не ничто, а возможность появления чего-либо), ограниченное рамой, элементы изображения впускаются в него из левого верхнего угла, а в правом нижнем углу они тормозятся и накапливаются. Пространство и время создают еще одну «музыкальную» проблему в живописи – проблему ритма. «Ритм есть форма свободного движения, развертывающегося в пределах и на основе композиционного строения произведения. Ритм и композиция взаимно обусловлены и находятся в функциональной зависимости друг от друга. Ритм — это рисунок, композиция — его канва и, в то же время, организующая сила. Ритм в произведении — это тот пульс, чье биение преобразует материальные элементы произведения в живые факторы художественной энергии и придает композиции певучесть» [9, с. 118]. Данные категории наглядно проявляются во многих работах Н. Кульчицкой. В картине «Лесная поляна» благодаря ритмической организации появляется ощущение фактурности, симфоничности звучания картины. Выделяется солирующая группа звучаний при жесткой повторяемости ритмического мотива.

Живописное произведение превращается в конструкцию, которую можно подвергать смысловой реконструкции и деконструкции. Музыкальная трактовка живописи является одной из возможностей расширения смысловой сферы произ-

ведения. «Звуковую конструкцию, возникающую в сознании слушателя, в некоторых отношениях можно считать аналогичной пространственным конструкциям, с которыми мы встречаемся в произведениях изобразительного искусства и архитектуры. Она также выражает и организует определенное образно-эмоциональное содержание, имеет сложную внутреннюю иерархию» [цит. по: 3, с. 18].

Складывается ощущение, что художница только создает импульс движения элементам изображения, а далее они движутся самостоятельно, подчиняясь силовым закономерностям плоскости холста. Можно проследить подобное явление в движении музыканта, воспроизводящего один или несколько звуков, но тем самым заставляющего вибрировать не только весь свой инструмент, но и часть окружающей его действительности. В этом раскрывается современное видение смысла художественного произведения и роли его творца, заключающегося в его последствии.

Учитывая, что перечисленные произведения Н. Кульчицкой удивительно красочны, декоративны, что само по себе говорит о стремлении живописи выйти за рамки материального искусства и приблизиться к музыке, к области духовности. Более того, можно расшифровывать их конкретные звучания, опираясь на разработанную немецким философом А. Кирхером теорию соответствий интервалов цвета и звука (октава = зеленый; чистая квинта = фиолетовый; большая секста = огненно-красный; малая секста = красно-фиолетовый; увеличенная кварта = темно-коричневый; чистая кварта = золотой; уменьшенная кварта = голубой; чистая кварта = коричнево-желтый; большая терция = ярко-красный; малая терция = золотой; мажорный аккорд = черный; малая секунда = белый; минорный аккорд = серый) [6]. Подобных экспериментов существовало достаточно много в истории искусства, они

в большей или меньшей мере приближены, что расширяет современную сферу его трактовки. Но то, что, начиная с античности, человека интересовали аналогии между музыкальным и живописным искусством и этот интерес не угас по сей день, заставляет задуматься о вероятной объективности данной проблемы.

Работы Н. Кульчицкой «Строгий рояль» и «Веселый рояль», наряду со всеми перечисленными проблемами, ставят еще один важный вопрос. На картинах изображены музыкальные октавы. Изображены иронично, коллажно, с элементами цитирования. П.Д. Успенский утверждает, что все процессы во вселенной связывает «закон октав», который заключается в том, что «любой процесс, в каком бы масштабе он ни происходил, полностью определен в своём постепенном развитии законом структуры семитональной гаммы» [10, с. 259]. Исходя из этого закона, П.Д. Успенский отмечает соответствия между музыкальными нотами, планетами, уровнями мира, выраженными в числовом обозначении. «Закон октав» находит своё воплощение даже в современной химии. «Если упорядочить перечень элементов по восходящей в зависимости от атомных весов, то, по А. Ньюленду, каждый восьмой элемент заметно повторяет свойства первого» [10, с. 261].

Учитывая все это, смысловая аура данных работ Н. Кульчицкой посредством музыкальности ее живописи необычайно расширяется, что, в свою очередь, дает нам возможность утверждать, что музыкальность – это не только вневременной критерий художественности произведений искусства, но и одна из закономерностей функционирования мира, природы, человека в целом. Искусство постмодернизма, каким бы специфичным оно ни было, не отвергает прежних закономерностей художественного творчества, а использует их в соответствии с веяниями времени.

#### Библиографический список

1. Безант, А. Мыслеформы / А. Безант, Ч. Ледбитер - [Электронный ресурс] - по изданию — Adyar, 1978. - Режим доступа: <http://philosophy.kiev.ua/> - Загл. с экрана.
2. Белоучкин, В.Е. Кеплер, Ньютон и все – все / В.Е. Белоучкин. – М.: Наука, 1990.
3. Бычков, Ю.Н. Проблема смысла в музыке / Ю.Н. Бычков // Музыкальная конструкция и смысл: сб., вып. 151. - М.: РАМ им. Гнесиных, 1999.
4. Давыденко, М.В. Художественность как многоаспектный феномен в трудах отечественных философов конца XIX - середины XX века в контексте современной художественной практики: автореф. дис. на соискание степени канд. фил. Наук: 26.08.06/М.В. Давыденко; АлтГу. – Барнаул, 2006.
5. Искусство современной Москвы. Высокий стиль. Выпуск 1. Мультимедийное периодическое издание/ ЗАО «Новый диск». – [www.direktmedia.ru/](http://www.direktmedia.ru/) ООО «ДиректМедиа Пабблишинг». – compact disk digital data/ - Москва: ООО «ДиректМедиа Пабблишинг». – IBM PC 486, 16 MB RAM, CD-ROM, SVGA, Windows95/98/ME/NT/2000/XP.
6. История возникновения цветоведения и идей о соответствии искусств: Colours are sounds / Creativeleb - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://creativelab.kiev.ua/> - Загл. с экрана.
7. Кандинский, В.В. Точка и линия на плоскости: [Пер. с нем.] / В.В. Кандинский. - СПб.: Азбука, 2001.
8. Раппопорт, С.Х. Природа искусства и специфика музыки / С.Х. Раппопорт // Эстетические очерки: Избранное. М., гос. конс. им. П. И. Чайковского. - М.: Музыка, 1980.
9. Тарабукин, Н.М. Ритм и композиция в древнерусской живописи / Н.М. Тарабукин // Смысл иконы. - М.: Из-во Православного Братства Святителя Филарета Московского, 2001.
10. Успенский, П.Д. В поисках чудесного / П.Д. Успенский - [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.tns-counter.ru/> - Загл. с экрана.

Статья поступила в редакцию 2.05.09

УДК.168.522.

О.О. Арсеньева, преп. РГК им. С.В.Рахманинова, г. Ростов- на-Дону

## УЧЕНИЕ О ЗВУКЕ В МИФОПОЭТИЧЕСКИХ И МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ СТРАН ВОСТОКА.

В статье рассматривается одна существенная отличительная черта музыкального искусства Индии, Китая, Японии – «звук как микрокосм». Указываются причины такого специфического отношения к звуку (особые свойства языкового знака, идеи мифологии, Буддизм как особая культура переживания пространства и времени), рассматриваются идеи происхождения музыки из звукового прообраза и стадийного становления музыкального звука.

**Ключевые слова:** интонационный образ культуры, звук-микрокосм, мифопоэтическая космогония, природные и «искусственные» звуки, шуддха-викрита, сугу, иро, сёмё, свара.

Каждая музыкальная культура имеет свой «интонационный образ». Этот «интонационный образ», живущий в многообразии музыкальных форм, музыкальных жанров, традиционно закрепляется в исполнительских практиках, проносится народом через всю историю и определяет своеобразие «лица» всей культуры. Услышать в интонации культуру, то есть увидеть, дорисовать услышанное в звуке, – в этом смысл восприятия музыки как части культуры. В этом видят свою цель этномузыковеды, ориентируясь в своих программах по изучению «музыки мира» на «выявление главных стилистических черт основного массива музыки определённого общества как части его культуры» [1, с. 5].

Задаче выявить одну, но существенную, специфическую черту музыкального искусства стран индобуддийского региона (Индия, Китай, Япония) посвящена данная статья.

Как известно, музыка любой традиционной культуры делится на музыку высокой традиции, народное искусство и музыку религиозного ритуала.

При восприятии музыкальных жанров «высокой» традиции, таких, как индийские *раги* или музыка *яюз* и *гасаку*, пьес для циня и сякухати, индийских, китайских или японских вариантов буддийских песнопений (соответственно *бомбай* (*говорение на санскрите*), *фэнпай* (*гора-рыба*), *сёмё* (*лучезарный пустой голос*; *возглашение имени Будды*), а также отдельных жанров народных песен указанных стран, обращает на себя внимание очевидная «эмансипация» отдельного музыкального звука по отношению к целостной музыкальной структуре. Звук – основная структурная смысловая единица этой музыки, а не мелодия, как в западной музыкальной культуре, ориентированной на дискурсивное, логически линейно-направленное мышление. В основе концепции звука в музыке Востока – идея его самоценности. Длящийся звук – «микрокосм», то Единичное, через которое человек познаёт Единое.

Очевидно, что в утверждении такого специфического отношения к звуку сыграла роль восточный тип мышления, связанный с особыми свойствами языкового знака, мифологические представления народов стран и буддизм, оказавший значительное влияние на менталитет, культуру и, в частности, музыкальное искусство индусов, китайцев и японцев.

Санскритский знак и иероглиф, обладая свойствами дискретности, многозначности и символичности, по-своему влияют на идею обособления отдельного тона. «Культура линии (мазка) в каллиграфии и живописи имеет аналогией культуру отдельного звука в музыке, который не является «прямым», как в европейской музыке, а имеет множество способов воспроизведения, подобных движению кисти» [2, с. 166].

Буддизм как особая культура переживания пространства и времени (суть форм особого вида психологического воспри-

ятия восточного человека) по-своему влиял на идею «эмансипации» музыкального тона. «В буддизме пространство реально не является «абстрактным вместилищем действий», но есть ценностно-насыщенная среда, где верх и низ, близкое и далёкое, левое и правое существенно различны и переживаются по-разному» [3, с. 334]. Задача индивида – заполнить его своими онтологически закреплёнными «мирами-состояниями». Время в этом смысле мыслится как смена душевных явлений, а «атом времени» – как вечность, проекция Абсолюта, который нужно прожить» [3, с. 336].

В натурфилософских мифах об АУМ (ОМ), Удгитхе (песнь) и богине речи Вач в «Ведах» [4, с. 86-90], в мифе о Дао (путь)-дэ (способность) и деяниях одного Куя (безобразный дракон) в «Люйши Чунцю» (трактат Люй Бувэя, завершён около 240 г. до н.э. [5, с. 54-60], в японском мифе о танце богини музыки Амэ-но Удзумэ, вернувшем Японии Красоту – богиню Солнца Амаэрасу, подчёркивается изложенная в мифопоэтической форме идея музыкальной космогонии и излагается теория «первозвука, возникшего из звукового прообраза». И каждый раз «в тоне» своей культуры.

Индолог-этномузыковед Г. Крылов, цитируя теоретиков-музыкантов средневековья Шарнгадеву (13 век) и Матангу (7 век): «стремление к высказыванию, появившись в атмане (чистом сознании) передаётся уму. Ум пробуждает находящийся в теле огонь. Огонь приводит в движение ветер дыхания, установленный в сплетении Брахмана» (из «Океана музыки» Шарнгадевы). «От соединения огня с ветром дыхания производится *nada* (гудение). Из этого гудения образуется *bindu* (капля слияния мысли со звуком), из этого гудения образуется всё, что производится голосом (всяческая речь и пение)» (из «Брихаддешы» Матанги) [6, с. 114], – подчёркивает мысль, что индийские учёные-музыканты основывали свои объяснения звука на идее сакральной антропологии: «человек – звено виварты» – обращение единого Брахмана в раздвоенное субъект-объектное бытие, характерной для индийской культуры. В индийской традиции божественно всё: и тело, и сознание человека.

В музыкальной космогонии «Люйши Чунцю» (Л.Ш.), в переводе Г. Ткаченко, ответ на вопрос: что есть музыка, её основа? – звучит так. «Это – гармония неба-земли-космоса (человека, разн. А.О.), это – согласие-настроенность *инь-ян*. Настоящая Великая музыка-ритуал – то, чем с радостью любуются все. Эта радость происходит от уравниваемости (*пин*), а равновесие от *дао*... *Дао* – это самое тончайшее (*изин*-«тонкая ци, колебания «гармонического эфира», разн. А.О.)). (Л.Ш., 5, 2) [5, с. 65] «Музыка – это тонкая *ци*-воздушная материя, отмечающая ритм возрастания и убывания неба и земли, поэтому только мудрец способен придать ей (качество гар-

моничности). Такова основа музыки.» (Л.Ш., 22, 6) [5, с. 47].

Как происходит этот процесс, что есть Настоящая Великая музыка-ритуал? «Истоки музыкального звука чрезвычайно далеки, глубоки. Он рождается [с той] высотой-интенсивностью, которая уходит в (неявленное) Великое единое [Дао]. Великое единое [Дао] задаёт двоицу прообразов – *лян и*, двоица прообразов задаёт соотношение *инь-ян*. Изменяясь, это соотношение [за счёт] поляризации сил *инь и ян* (усиливается), образуя (индивидуальный) звуковой (образ). [Перемешиваясь] как *хуньдунь*, [звуковые образы] распадаются и вновь образуются, и вновь распадаются – [всё это мы] определяем как постоянный закон неба-природы». (Л.Ш., 5, 2) [5, с. 41].

В четвертой главе трактата «Люйши Чуньцю.» находим: что есть основа всех звуков? «... звук согласованный [с природой человека]. Согласованный звук – есть звук срединного положения... Не выходящее за пределы одного цзюня (мера камертона) и не перевешивающее один ши (мера веса, равна 120 цзиням, 1 цзинь ? 0,5 кг) и будет как раз (в центре), посредине между малым и большим, лёгким и тяжёлым. Тон *гун* жёлтого колокола // *Хуанчжун чжи гун* и есть основа всех [других звуков]. Он как раз [всегда] посредине между высокими и низкими. Среднее и зовётся согласованным. И если согласованным чувством-природой внимают согласованным звукам, номинозная *шэнь ци* (души энергия-разр. О.А.) приходит в состояние гармонии» (Л.Ш., 5, 4) [5, с. 71].

И далее: «Любые звуки-инь (музыкальная фраза, мелос – разр. А.О.) рождаются в человеческом сердце (син- разр. А.О.) – чувства приходят в движение внутри и соответственно оформляются в звуки-шэн (определённый тон явленного мира, имеет *ду*-высоту и *лян*-объем – разр. А.О.); когда звуки *шэн* составляют *вэнь* (культуру – разр. А.О.), это называется звуками-инь (звуками-мелодиями культуры- разр. А.О.) (трактат «Юэ цзи» («Записки о музыке» IV-III в. до н.э.) [цит по: 5, с. 247].

Мы видим путь, как Великая гармония Космоса превращается в Человеческую гармонию в китайской культуре, где есть Музыка Космоса и Земли (здесь сам человек является мерой высоты и интенсивности музыкальных звуков). Человек-медиатор между Небесным и Земным, но совершенно по иному, чем в индийской культуре.

Выявленные отличия - свидетельство того, что история превращения звука как феномена природного в звук как эстетико-культурный феномен – та стержневая ось, на которой развёртывается становление богатейшей «полифонической музыкальной картины мира», где в рамках этномызыкальных культур происходило на основе ощущений своего «звучания мира» и «манеры смотреть на вещи» рождение своей интонации.

В Японии мифопоэтическая космогония была изложена в мифологических летописных сводах

«Кодзики» («Записки о деяниях древности», 712 г.н.э.) «Нихон сёки» («Анналы Японии», 720 г.н.э.) и в поэтических антологиях «Манъёсю» («Собрание мириад листьев», 60-70 годы 8 века н.э.) и «Кокинвакасю» («Собрание древних и новых японских песен», 1 половина. 10 в. н.э.), на которые опираются исследователи древнеяпонской поэтики. Поднимая и раскрывая вопрос синкретизма музыки и поэзии, они приходят к выводу о том, что «магическая роль *омофона* (*одинаково звучащее* - О.А.), вообще созвучия сохранялась в японской культуре на протяжении столетий» [7, с. 58]. Они выделяют категории, подобные индийским и китайским: первозвук – восклицания типа «хэйя-хэйя», перводвижение - *хясикутоба* (ритмические словоформы с утраченным значением), музыкальные слова-образы типа «аварэ» (распеваемый омонимический троп – *какэкутоба*), применяющиеся в различных жанрах японской поэзии. *Какэкутоба* называли «источником поэзии», а *макуракутоба* («изголовье-слово», «начинающее слово-песня») были «словами эпохи богов», назывались «алфавитом мира», так как содержали космологическое описание, основные понятия, составляющие картину вселенной, которая позже открылась поэтами классической поэзии *вака* [8, с. 138, 139]. Очевидно, что разбираемая идея работает и в японской культуре, но выстроить её категориально до конца – задача ближайшего исследования автора, тогда как индийская музыкальная эстетика, оформившаяся в индуистском ритуале (9) и связанная с «Ведами», *мантра-шастрой* (мистическое учение о языке) и *сангитой* (теория музыкальных искусств), а также даосско-китайская

Таблица № 1

**МУЗЫКАЛЬНАЯ МИФОПЭТИКА В «ВЕДАХ»,  
МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ КОШЕЦА NADA BINDU  
(КОРРЕЛЯТИВНЫЕ РЯДЫ)**

АУМ (Адитья)		УТИТХА (Песнь)		ВАЧ (Речь)		
Безграничный, беспачальный, бесконечный, вечный Бог-Солнце		Великая песнь творения в устах Сарасвати (богини Речь)		Священное слово изящной Сарасвати		
Акшара – несистематическое слово-творения				Ричи (декламация) – мантры с метрическими стопами, раскрываются в циклическом метрическом движении		
				Саманы (песни) мантры в форме песнопений		
				Яджусы (заклинания) – мантры читаемые «слитно», лишённые циклического движения		

Таблица № 2

**НАТУРФИЛОСОФСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ КОСМОГОНΙΑ  
(ПО «ЛЮЙШИ ЧУНЬЦЮ»)  
ЗВУК – ЗВУЧАНИЕ – МУЗЫКА**

Неявленное				Явленное			
Цзимо	Ци (ян и)	Мяо	Дао (гун)	Чжан	Шэн	Вэнь (Инь)	Люй (Гун)
Тишина, «безвидное безмолвие», «молчание космоса»	Звуковые прообразы неявленных вещей, «инь-ян» в предбытийном слове	«Превращение», «Тайпо женственное»; Хаос; брожение; незримый процесс, приготавливающий рождение живых вещей	«Тончайшее цзинь», «топкая пия» (энергия) Шум-Демург источник колесения гармонического эфира несущий информации; ономозонотический й звуковой образ звучащий не расчленено, делатель вещей, призывающий между явленным и неявленным	Единица структурированного времени и пространства, мера длины; ономозонотические ритмические первообразы вещей (явлений) природы Хунь-Хунь-Дунь-Дунь, Хуа-Хуа, Дун-дун-шу-шу	«Голос» вещей явленного мира, звук-определённый тон, (имеет <i>ду</i> -высоту и <i>лян</i> -объём); обладает син-шэнь (сердцем-душой)	«Узор», положенный на изначально созданную небом-природой «натуру»; музыкальная фраза, мелос, мелодия	Мера, форма, закон; правило звуковой ступень в музыке, кит. хром. звукояра в целом 12-ступ. звукояра

Составлено: таблица №1 по Древнеиндийская философия. М.1963. (11), таблица №2 по Ткаченко Г. Космос, музыка, ритуал. М.1990 (5).

музыкальная космогония в «Люйши Чуньцю» позволяют точно выстроить коррелятивные мифопоэтический и музыкально-теоретический терминологические ряды (таблицы 1, 2).

В качестве промежуточного вывода отметим, что музыка трактуется в мифопоэтике либо как «высшая речь» (Индия), либо как проявление Высшей Гармонии, связанной с законами ритмичности (периодичности) и пропорциональности (со-размерности, созвучности) (Китай), или как «магическая сила» (Японский миф о танце богини музыки Амэ-но Удзуме). В музыкальной мифопоэтической космогонии подчёркивается, с одной стороны, сила творящего звук гармоничного по своей природе безличного (или именуемого) Начала, с другой стороны, – магическая сила самого звука, гармонизирующего в свою очередь Космос, Природу.

Мифопоэтические концепции происхождения музыки из космического звукового прообраза – первое подтверждение сакрального космического характера музыкального искусства в целом и немusическое обоснование идеи эмансипации музыкального тона единым исходным принципом: всё возникает из единого зерна-звука, развивается и в него возвращается.

Собственно музыкально-эстетические теории происхождения музыкального искусства и учение о звуке в своих особенностях – второе подтверждение этой идеи.

Индуистская концепция *нада* («гудение»)–*бинду* («капля мысли») («капля мысли, слитая со звуком», разр. – А.О.) в рамках учения о *мантра-шастра*, китайская теория происхождения *люй* (звук-тон музыкальный) в рамках даосско-конфуцианской концепции, теория звукоизвлечения в *сёмё* в рамках буддийской концепции *мугэ* (яп. «не-Я») – есть своего рода проекция мифологической (музыкальной) космогонии в область науки о музыке, которая в то время трактовалась в Индии, Китае и Японии одинаково. Она мыслилась, прежде всего, как выражение мудрости древних, а уж потом выполняла своё практическое назначение прикладного, специального знания [9, с. 25; 43].

Заметим, что с точки зрения музыкальной эстетики все музыкально-эстетические теории, рассматривая феномен звука, подчёркивают стадийность его становления (*нада-шрути* – *свара*, *чжан* – *шэн* – *люй* (значения терминов, см. таблицы 1, 2), *хэйя-аварэ* – *хаясикотоба* – *тон сёмё*) и деление в связи с этим на звуки естественные, природные (*нада-шрути*, *чжан-шэн*, *хэйя-аварэ-хаясикотоба*), которые первичны, и «искусственные», «окультуренные» (*свара*, *люй*, *тоны сёмё*, *циня*), которые производны. Особые качества природной интонации, такие как шероховатость, размытая высотность звучания, – не только норма, но эстетический критерий истинной красоты, связанной с природой, особого рода изысканностью. Эта интонация – есть «музыкальность» как качество звучания При-

роды и Космоса. «Искусственные» звуки – суть проявление искусства исполнителя создавать звуки, в том числе и звуки природные. Здесь своеобразие проявления «собственно музыкально-эстетического» связано:

– с мастерством исполнения разных типов звуков (суть – техника орнаментирования простых (прямых) звуков: «*свара-тана* (звук прямого движения) – *свара-кута* (кривое движение)» в раге (9), «*сугу*» (прямой) – «*юри*» (дрожащий) – «*иро*» (раскрашенный) в сёмё (10), прикосновение «*тан*» («простое прикосновение, отражающее человеческие чувства и звуки природы») – «*чин*» («чистое» прикосновение (без побочных призвуков), должно напоминать звуки бронзовых колоколов или литофонов...») на цине [11, с. 117];

– с использованием всех многообразных способов их звукоизвлечения (вопрос артикулирования звука связан с приёмами «гамака» в раге, 33 способами вибрации на цине, специфическими приёмами звукоизвлечения в сёмё), наконец, – со своеобразной способностью пластически ощущать музыку. Она «созерцается» как жест, поза, движение, цвет, образ. Например, движение рук или голоса – это «своеобразный танец» на цине, прообразы которого находим в движениях животных и птиц [11, с. 117], а звук *свара* или *тон сёмё* – это «самоблещущий» своими многогранными психофизиологическими, философско-символическими характеристиками «тон-образ», обладающий качеством резонировать с другими [8, с. 124].

Становится очевидным, если уровень отдельного тона и следующие за ним уровни межтоновых связей и мотивных образований очень важны, то структурное членение на уровне целого играет определённую, но не определяющую роль.

На примере рассмотрения вопроса музыкального звука в теориях можно сделать вывод, что в основе верно выбранной методологии исследования в музыкознании, не только в области востоковедческой тематики, лежит принцип «абсолютной контекстуальности» (разр. – А.О). Он предполагает соответствие природы предмета методам его исследования (при рассмотрении любого явления музыкальной культуры названных стран). Его применение – неперемное условие постижения через музыкальное искусство духа всей культуры.

Такой подход предполагает определённую, отличную от общепринятой систему подготовки специалиста-этномузыколога – комплексное образование, включающее изучение языка, ряда дисциплин (этнография, социокультурная антропология, история культуры страны). Изменив систему подготовки специалистов по этномузыкологии, можно подойти к решению вопроса эффективности преподавания востоковедческой тематики в курсах истории музыки мира.

#### Библиографический список

1. Nettle, B. Reference Materials in Ethnomusicology. - Detroit, 1961.
2. Есипова, М. Сущностные черты японской традиционной музыки: дис. ... канд. искусствоведения. Ташкент, 1988.
3. Зелинский, А. Идея космоса и буддийской мысли // Страны и народы Востока: Сб. статей. - М., 1973.
4. Древнеиндийская философия. - М., 1963.
5. Ткаченко, Г. Космос, музыка, ритуал. - М., 1990.
6. Крылов, Г. Современные интерпретации теоретической категории классической музыки *nada* // Эстетические проблемы музыкознания. - М., 1988.
7. Ермакова, Л. Логос и мелос: японская вариации // Проблемы исторической поэтики литератур Востока. - М., 1988.
8. Ермакова, Л. «Душа слова», «сердце» и «имена вещей» в раннеяпонской словесности // Эстетика бытия и эстетика текста: Сб. статей. - М., 1995.
9. Крылов, Г. Основные принципы исследования санскритских музыковедческих понятий на материале трактатов II-XII вв.: Дис. ... канд. искусствоведения. - М., 1989.
10. Hill, G. Ritual music in Japanese esoteric Buddhism: Shingon shomyo // Ethnomusicology. - 1982. - Vol. 26(1).
11. Васильченко, Е. Музыцирование на цине и его место в китайской культуре // Музыкальные традиции стран Азии и Африки: Сб. науч. трудов. - М., 1986.

Статья поступила в редакцию 7.05.09

УДК 9(571.1/5)

*Л.Р. Строй, соискатель КГХИ, г. Красноярск***Г.Н. ПОТАНИН КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КРИТИК**

Исследование посвящено малоизученной стороне многогранной деятельности Г.Н. Потанина – художественной критике, повлиявшей на формирование интереса к развитию местного искусства и на становление художественных процессов Сибири начала XX века.

**Ключевые слова:** художественная критика, изобразительное искусство, экспозиция, рецензия, местная пресса

В истории Сибири личность Григория Николаевича Потанина – одна из самых масштабных и знаковых, поэтому практически ни одно серьезное исследование, касающееся местной культуры второй половины XIX – начала XX веков, не обходится без упоминания имени этого великого подвижника русской науки.

До сегодняшнего дня его вклад в общественно-политическую и культурную жизнь региона не потерял своей значимости. По подсчетам академика В.А. Обручева Потаниным было написано более 235 работ, среди них свыше 10 монографий в области географии, этнографии, фольклористики, краеведения, ботаники. Не менее важно его участие в творческой жизни Сибири: учреждении ТОЛХ<sup>1</sup>, организации художественных выставок, открытии томской школы ваия и живописи, публикации критических статей в местной прессе, посвященных развитию провинциального изобразительного искусства. Примечательно, что редкий современный исследователь, изучая сибирское искусство, обходится без упоминания его критических статей в провинциальных газетах. Однако истинное значение вклада Потанина в процессы сложения и развития художественной критики Сибири и особенности содержания его публикаций в области искусства требуют изучения, систематизации и введения в научный оборот. И хотя в одной статье невозможно осмыслить и обобщить в полном объеме критическую деятельность Потанина, сформулировать проблему и сделать первые шаги для ее решения представляется необходимым.

Одним из центральных положений мировоззрения Потанина, которое кардинально повлияло на общественные и культурные процессы провинции, была идея сибирского областничества, с верой в которую Григорий Николаевич в 1902 году после многих жизненных перипетий: тюрьмы и каторги, преподавательской и издательской деятельности, напряженной научной работы и многочисленных экспедиций, приехал жить в Томск. Это было вынужденное событие, и атмосферу этого города, по своим прошлым впечатлениям, он считал серой, бледной, провинциальной. Однако Потанин обнаружил, что «город растет во всех смыслах, и во внешнем виде и в умственном отношении. Силы отдельного человека начинают тонуть в деятельности многих лиц» [1, с. 176] благодаря открытию здесь первого сибирского университета в 1888 году и приезду в город научной и творческой элиты.

Потанину, уже состоявшемуся к тому времени известному ученому и путешественнику, удалось посредством идеи сибирского областничества сплотить вокруг себя лучшие интеллектуально-творческие силы Томска, собрать яркие инди-

видуальности воедино, объединить и «структурировать» их знания, что привело к подъему томской, а затем и региональной культуры.

Началом этого явления стала первая художественная передвижная выставка 1903 года, состоявшаяся в трех сибирских городах – Красноярске (7-13 апреля), Томске (14 сентября – 1 октября) и Иркутске (2 – 22 ноября)<sup>2</sup>.

В томской прессе это событие вызвало небывалое до сих пор внимание провинциальной прессы, откликнувшейся несколькими критическими отзывами на выставку. В городских газетах были опубликованы статьи, две из которых предположительно принадлежали перу столичных критиков – Чужеземца и Льва Ядринцева. В них авторы иронизировали по поводу помещения, где проходила выставка, развески работ, их освещения. Но главным объектом насмешек стало творчество сибирских художников, которое рецензенты называли незамысловатыми школьными рисунками, отмечая в них тщательную мелочную отделку деталей и отсутствие воздуха в пространстве работы. Критики были беспощадны.

Совершенно другой настрой был у томской художественной критики, которая понимала значение выставки в том, что горожане получили возможность «...любоваться такими высоко художественными произведениями <...>, составляющие украшение и славу столичных художественных выставок» [2, с. 2], и в том, что произошло первое объединение творческих сил региона. Несомненно, что в установке местной художественной критики вычитывается влияние идей областничества, привнесенных Григорием Николаевичем в первый университетский город Сибири и повысивших интерес к вопросам искусства региона. Для Потанина и его подвижников идея развития местного искусства созвучна убеждениям В.В. Стасова, ратовавшего за подъем русского национального искусства.

Потаниным и его окружением все культурные события, происходящие в регионе, воспринимались с точки зрения общесибирского значения, а творческие взаимодействия между художниками Томска, Иркутска, Красноярска, Барнаула и других городов рассматривались как переход на качественно новый этап художественного развития региона. В этих процессах особую роль сыграл алтайский художник Григорий Иванович Гуркин. И если в рецензии на выставку 1903 года критики его ошибочно называют Буркиным, а творчество – подражательством манере его учителя И.И. Шишкина, то в дальнейшем Гуркин станет признанным сибирским живописцем. С томскими художниками, во многом благодаря Потанину, у него на всю жизнь сложатся крепкие человеческие и творческие связи<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Томское общество любителей художеств (1909 – 1919).

<sup>2</sup> Идея устройства передвижных выставок в Сибири возникла в столичных художественных кругах в конце 1890-х гг., но была реализована только в 1903 году силами художниц-сибирячек Марии Ивановны Педашенко-Третьяковой и Марии Владимировны Сукачевой.

<sup>3</sup> На первом съезде сибирских художников, в работе которого Гуркин не участвовал, но прислал приветственное письмо, живописец Вошакин отметил, что Гуркин сложился под влиянием областников. В словах художницы Нагорской о том, что не нужно сейчас обсуждать наше отношение к Гуркину и его участие в Гражданской войне, звучат первые предупреждения о трагической судьбе алтайского живописца, закончившейся расстрелом в 1937 году.

В декабре 1907 года в Томске открылась первая персональная выставка Г.И. Гуркина, получившая название «неделя Гуркина». Выставка имела ошеломляющий успех: более 5000 зрителей, более половины проданных работ, множество заказов и внимание Потанина, который писал: «Нынешней зимой мы выдвинули инородческий Алтай на эстраду. <...> алтаец Гуркин устроил выставку алтайских пейзажей масляными красками и сцен алтайской жизни; продал картин на 2000 лишком рублей» [1, с. 199].

Летом 1908 года томские художники под впечатлением этой выставки и заинтересованные красотами алтайской природы отправились туда на пленэр. Среди них - Г.Н. Потанин, который впервые приехал в с. Анос для сбора фольклорного материала в 1902 году, последний раз - летом 1915 года.

Итогом посещения Алтая художниками летом 1908 года стала первая периодическая выставка картин прикладного искусства и скульптуры томских художников: Базановой, Капустиной, Рокачевского, Ткаченко, Лукина, Щеглова, Соловкина, Суховой, Ароновой и других. Накануне 26 декабря 1908 года (открытие экспозиции), Потанин выступил в прессе как критик и пропагандист местного искусства, отметив, что это исключительное событие в жизни Томска, демонстрирующее успехи лучших художественных сил города. Особо Григорий Николаевич отметил творчество Базановой, Капустиной и Ткаченко, в работах которых Алтай изображен «с открытым лицом, не удрученным облаками и туманами» [3, с. 4]. Такая интонация, по мнению рецензента, отличает томских живописцев от языка искусства Гуркина, который предпочитает алтайские моменты в оссиановском духе. Особое впечатление на Потанина произвели картины Рокачевского, который обратился к скромной природе сибирской равнины.

Необходимо отметить, что каждая рецензия Потанина – это образец уважения критика к авторам работ и к художественным произведениям, что созвучно содержанию критического подхода таких корифеев отечественного искусства, как И.И. Крамской и И.Е. Репин. Потанин обходился молчанием экспозиции, картины, творчество мастеров, которые не были близки его мировоззрению, и с радостью отмечал работы художников, воспевавших природу, историю, быт и человека Сибири.

По этой причине Потанин-критик особенно выделял картины Г.И. Чорос-Гуркина, в рецензиях на которые Григорий Николаевич щедро делился со зрителем массой научных сведений: «Два больших полотна отданы Белухе. Одно полотно – вид Белухи с севера, с Яламанского перевала (по каталогу № 4) Яламанский перевал находится на гребне Терактинского хребта. Чтобы попасть сюда с бийской равнины, художник должен был сначала подняться на Семинский хребет, спуститься с него в долину Урсула, на дне которой лежит селение Онгудай, и затем опять подняться на горы» [4, с. 3]. Потанин рассказывает уже собственно не о самих работах, а о том пространстве Алтая, в котором творит Гуркин, передавая всю положительную гамму чувств зрителю. В этом проявляется еще одна особенность критики Потанина, который в рассудительном, объясняющем и неспешном тоне, деликатно и трепетно формировал отношения человека и произведения искусства. Такой подход созвучен мысли М.А. Волошина, считавшего, что критика должна стать «матерью произведения» искусства, способной убрать все заслоны на пути зрительского понимания и осмысления искусства [5, с. 596]. Однако, как полагал Потанин, зритель также должен и сам стремиться к доверительному и творческому диалогу с работой мастера.

Потанин выделял две категории зрителя. К первой он относил посетителей художественных выставок, которые при-

ходят на экспозицию, чтобы насладиться творческим исполнением художественных тем. Для второго типа зрителей важно понимание темпа «... художественной жизни. Имеем ли мы перед собою в лице художественного мира живой организм? Происходит ли в нем борьба старых, установившихся форм с новыми? Расширяются ли задачи, завоевываются ли новые области для художественной деятельности; организуются ли новые кадры художников? Рисует ли будущее искусства?» [6, с. 3] – вот круг вопросов, который волнует определенную категорию людей, приходящих на экспозицию.

Г.Н. Потанин полагал, что все художественные выставки, проходившие в Томске до 1912 года, преимущественно были направлены на зрителя первого типа. Выставка молодых художественных сил, организованная художником Худяшевым, была интересна, прежде всего, для зрителя – со-участника творческого процесса.

15 августа 1912 года 27-летний Александр Виссарионович Худяшев, который работал в Томске с 1910 по 1918 год, совместно с молодыми художниками-сибиряками – Курзиным, Павловым, Тарским, Хоминым, Котовым, скульптором Пожарским, Просвиркиной – организовал выставку, в которой были представлены различные течения современного искусства, и в которой Потанин увидел «... зародыш будущего местного художественного мира» [6, с. 3].

Понимание Потаниным законов развития культуры, его способность видеть в переменах не только антитезу устоявшемуся, привычному процессу, но и знаки времени, движения мировоззрений, необходимые для творческого развития, наиболее явно проявились во время работы выставки, проходившей в Томске с 26 декабря 1912 по 7 января 1913 гг. Эта экспозиция вызвала много споров среди художников, зрителей, критики, причем как местной, так и столичной. Григорий Николаевич Потанин, один из немногих, поддержал выставку и ее участников, считая, что проблема неприятия картин связана не с мастерством художников, а с образованностью зрителей. «Конечно, - писал он, - влияние одной такой выставки не глубокое, но если энергия заправителей выставки общества любителей художеств не ослабеет и они в течение нескольких лет устроят ряд ежегодных подобных выставок, им удастся поднять в сибирском обществе понимание целей искусства и научить его разбираться в художественной технике» [7, с. 2].

Как ни странно, но человек, казалось бы, не имеющий отношения к искусству, был способен глубже осмыслить творческие процессы, чем непосредственные участники художественной жизни Томска. Так, например, Потанин рассматривал живопись Ильи Машкова – московского художника, чье творчество вызывало самые отчаянные споры местных мастеров, критиков и зрителей, как попытку «... влить хотя бы слабую струю жизни в духовную живопись» [7, с. 2], а значение выставки видел в необходимости формировать особую культурную среду.

Для того чтобы такое пространство сложилось в Томске, Потанин не только занимался критической деятельностью, участвовал в работе ТОЛХ, но и подчеркивал значение публичных лекций, посвященных творческому и жизненному пути русских художников. Григорий Николаевич считал, что такая работа помогает «...побороть в сибирском обывателе любовь к засушенной жизни» [7, с. 2]. Зимой 1916 года, когда умер Василий Иванович Суриков, на вечере ТОЛХ, посвященном памяти великого русского живописца, с докладом выступил Г.Н. Потанин, который подчеркнул, что творчество такого художника «... не пройдет бесследно для Сибири, что оно еще отразится в произведениях будущих сибирских художников, это для нас несомненно. Будем надеяться, что сибирское об-

щество примет меры к популяризации в стране имени нашего славного земляка» [8, с. 76].

Имя самого Потанина пережило все попытки умолчания и неприятия, а значение его открытий, рассуждений, описаний во многих научных сферах не исчерпывается объемами литературы, посвященной его деятельности, открываясь новыми, не исследованными ранее гранями. Изучение его статей по изобразительному искусству показывает, что на общем, достаточно малочисленном фоне сибирской критики, работы идеолога сибирского областничества имели особое значение. Почти не останавливаясь на критическом анализе конкретных произведений искусства, Григорий Николаевич высказывал свое мнение об общих явлениях местной художественной жизни, изучал творческие поиски мастеров, делал выводы об их вкладе в культурное развитие провинции.

Язык потанинских рецензий, изобилующих географическими, хронологическими и этнографическими подробностями, во многом созвучен основным тенденциям российской критики того периода, наиболее ярко проявившимся в рассуждениях И.Н. Крамского, В.В. Стасова, И.Е. Репина, М.А. Володина. Все они предъявляли особые требования к критику как к организатору умозрительного взаимодействия произведения искусства и зрителя. Потанин также подчеркивал значимость личности критика в объективной оценке художествен-

ных процессов. В условиях развивающегося сибирского искусства критика Потанина не просто определяла степень важности тех или иных художественных выставок в культурном пространстве провинции, а всемерно способствовала воспитанию интереса населения к процессам развития местного искусства.

Необходимо отметить, что с первых же публикаций в области художественной критики, Потанин не ограничивал свое внимание развитием томского искусства. Григорий Николаевич воспринимал каждое культурное событие в сибирских городах как явление общерегионального значения, что значительно влияло на укрепление связей художников Томска, Иркутска, Красноярска, Барнаула, Омска и др., на понимание важности организации общесибирских выставок и на формирование культурной целостности региона.

Еще ждут новых прочтений его публикации, в которых порой парадоксальным образом сочетаются почтение к культурным традициям и жажда новых открытий в искусстве; осуждение культурного невежества и уважение к творческим экспериментам; понимание Сибири как пространства, где «... не развито чувство к возвышенному...» [7, с. 2] и абсолютная убежденность в культурном возрождении региона, достоинство своей истории<sup>1</sup>, своего гимна<sup>2</sup> и своего искусства.

#### Библиографический список

1. Шиловский, М.В. «Полнейшая самоотверженная преданность науке». Г.Н. Потанин: Биографический очерк / М.В. Шиловский. – Новосибирск, 2004.
2. Капустина, А.С. По поводу первой сибирской передвижной выставки / А.С. Капустина // Сибирская жизнь. – Томск, 1903. – № 213.
3. Потанин, Г.Н. К предстоящей художественной выставке / Г.Н. Потанин // Сибирская жизнь. – Томск, 1908. – № 276.
4. Потанин, Г.Н. Выставка Гуркина / Г.Н. Потанин // Сибирская жизнь. – Томск, 1910. – № 49.
5. Волошин, М.А. Лики творчества / М.А. Волошин. – Л., 1988.
6. Потанин, Г.Н. Выставка молодых художников / Г.Н. Потанин // Сибирская жизнь. – Томск, 1912. – № 190.
7. Потанин, Г.Н. Культурная жизнь в Томске в 1912 г. / Г.Н. Потанин // Сибирская жизнь. – Томск, 1913. – № 31.
8. Муратов, П.Д. Изобразительное искусство Томска / П.Д. Муратов. – Новосибирск, 1974.

Статья поступила в редакцию 20.03.09

УДК 751.1+293

Л.Ю. Алексеева, аспирант АлтГУ, г. Бийск

## ОСОБЕННОСТИ АЛТАЙСКОГО СТЕКЛОДЕЛИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКОВ

Статья посвящена истории развития Барнаульского стекольного завода. Это первый стекольный завод в Сибири, который просуществовал почти сто лет. Автор приходит к выводу, что деятельность стекольного завода повлияла на внешний облик города Барнаула, так как уже в XVIII в. барнаульцы начали вставлять в окна стекло вместо слюды, и стали пользоваться стеклянной посудой.

**Ключевые слова:** стекло, стеклоделие, стекольный завод, Алтай.

С начала XVIII века искусство бытовых предметов, до сих пор различавшихся лишь по качеству, богатству материала и отделки, разделилось на две обширные области по художественным критериям: искусство официальное, «ученое», столичное, ориентированное на классические образцы, и искусство народное, провинциальное, во многом традиционное, обслуживавшее быт сельского населения.

Изделия из стекла стоили дорого и покупались, в основном, представителями имущих классов. По традиции крестьянской культуры стеклянным изделиям давались названия, соотносимые с наименованием крестьянской утвари: чарки, брашны, сулеи, кадочки и т. п.

В данной статье мы рассмотрим историю возникновения и развития первого стекольного завода в Сибири, деятельность

<sup>1</sup> Г.Н. Потанин предлагал в образовательную программу региональных школ ввести дисциплину «Родинаведение», предметом изучения которой была бы жизнь Сибири во всех ее проявлениях

<sup>2</sup> В 1904 году Г.Н. Потанин был увлечен идеей создания «сибирского» гимна и попытался привлечь к этому делу композитора Н.А. Римского-Корсакова, правда безуспешно.



которого повлияла на внешний облик города Барнаула Алтайского края во второй половине XVIII века. В настоящее время в Барнауле существует небольшая улица, называемая «Стекланный лог». Жители этих мест уже не помнят, откуда взялось такое название и что здесь находилось в начале XIX века. В начале 70-х годов XX столетия краеведом Т. Полухиным была опубликована статья, где упоминалась музейная экспозиция стеклянных изделий из различных сортов стекла, и хрустального в том числе [1], однако в Алтайском краеведческом музее нам не удалось обнаружить изделия Барнаульского стекольного завода.

История Барнаульского стекольного завода фрагментарно, но представлена в немногочисленных публикациях краеведов и историков. Данной проблемой занимался краевед Н.Я. Савельев. Он написал очерк истории Барнаульского стекольного завода «Алтайские мастера хрустального дела», в котором подробно описал жизнь и деятельность работников этого завода. Безбородов М.А. в «Очерках по истории русского стеклоделия» в статье «К.Г. Лаксман и его работы по стекловарению» упомянул о деятельности русского ученого Лаксмана К.Г. (Э.Г.) на Барнаульском стекольном заводе. Современная стекольная промышленность многим обязана научной инициативе Лаксмана, который вопреки существовавшим в его время взглядам о непригодности солей «купоросной кислоты» для производства стекла, поставил опыты по применению природного сульфата натрия для стекловарения и добился успехов. В 1739 г. на реке Барнаул приказчики уральского горнопромышленника А.Н. Демидова начали строительство завода по выплавке меди. Вскоре находившаяся рядом маленькая деревенька Усть-Барнаульская слилась с заводским поселком и он стал называться Барнаульским заводом. После смерти А. Демидова в 1745 г. по завещанию все горно-металлургические предприятия, в том числе Барнаульский завод, перешли младшему сыну Демидова - Никите. Однако по жалобе старших сыновей Прокопия и Григория императрица Елизавета отменила завещание отца и повелела руководителю Берг-коллегии А.Ф. Томилову составить подробную опись наследства, чтобы затем разделить его между всеми детьми. Но 1 мая 1747 г. алтайские заводы и рудники были взяты в ведение императорского Кабинета и назначен начальник Колывано-Воскресенских заводов А. Безр [2]. На огромном пространстве верхнего течения Оби все земли, недра, леса и иные богатства были объявлены царской собственностью. Люди, населявшие эти места, стали крепостными, обязанными работать в рудниках, у заводских печей, возить руду, заготавливать и доставлять лес, уголь, бутовый камень.

В 1752 году Барнаульский завод был переоборудован в сереброочистительный [3, с. 7]. На заводе появились аптека, госпиталь, училище. Купцы построили гостинный двор для торговли, амбары для хранения товаров. Для заводских и рудничных лабораторий, для аптечной посуды и медицинских нужд в заводском госпитале стекла требовалось все больше. К тому же для заполнения оконных переплетов вместо дорогой слюды все чаще использовалось стекло. Стекло, привозимое на лошадях из Москвы и Петербурга, зачастую разбивалось в пути в значительных количествах, что приводило к большим убыткам.

Эти обстоятельства послужили поводом для Канцелярии Колывано-Воскресенских заводов в 1753 г. обратиться в Кабинет Е.И. В. с просьбой о разрешении строить новый стекольный завод. Новое предприятие подчинили ведомству Колывано-Воскресенского горного начальства, руководству которым осуществлял шихтмейстер И.И. Трунилов. Из столицы с казенных заводов прибыли мастера «стеклянного и хрусталь-

ного дела». Весной 1754 года начались пробы местного песка в заводской лаборатории. Проверка показала, что лучше, чем в логу в вершине пруда на правом берегу реки Барнаул песка для стеклоделия нигде нет. Здесь и начали постройку нового предприятия. Пока клали печи и возводили стены будущей «стеклянной фабрики», в лаборатории Барнаульского сереброочистительного завода шло обучение набранных в «стеклянные ученики». В январе 1755 года началось «дело стекла из оного посуды и протчего». Варили стекло трех сортов: зеленое, потому что дешево, белое и хрустальное – для нужд господ офицеров и начальников. Изготовление стекла начинали с самого дорогого – хрустального. В его состав входило 47,8% кварца, 32% селитры, 19% сурика, остальное – марганец и мышьяк. Далее помощники мастера приступали к составлению смеси для варки белого стекла. Эта смесь была проще, она состояла из поташа (48%) и кварца или песка, смотря какой сорт требовался; после этого приступали к образованию смеси для варки самого дешевого зеленого стекла. Песок (50%), поташ (33%) и зола березовых дров (17%) – вот весь состав зеленого или «зольного» стекла.

В апреле 1756 г. новый управляющий Барнаульским сереброплавильным заводом И.С. Христиани приказал окрашивать кварцевое (белое) стекло в лазоревый цвет синим крухмалом, доставляемым из Петербурга. С этого времени Барнаульский стекольный завод начал выпускать стекло трех цветов: зеленое (из золы с песком), лазоревое (кварцевое) и белое прозрачное (хрустальное). Посуда получалась различных оттенков: темно- и светло-зеленая, голубая и темно-синяя, и лишь хрусталь давал прозрачное стекло.

Качество посуды было невысоким. Она трескалась даже произвольно, находясь в спокойном состоянии в посудном шкафу или на столе. Налитая в нее чистая вода приобретала неприятный привкус. Это вызывалось тем, что соли («глазгал»), счерпываемые с поверхности расплавленной массы стекла, вновь употребляли в качестве поташа. Постепенно технология изготовления стекла улучшалась. Удаление глазгала сделало стеклянную посуду более прочной и гигиеничной.

При Стекольном заводе была открыта лавка, в которой все стеклянные изделия продавались на вес. В этой же лавке жители поселка могли обменять по весу осколки сломанной посуды на целое изделие. Сначала посуду из зеленого и кварцевого стекла продавали по 5 копеек за фунт, а хрустальную – по 12 копеек. Позже цены повысились до цен столичных заводов. В конце декабря 1755 г. «тафельное» стекло стали продавать по 8 копеек за фунт, а хрустальную посуду за 20 копеек.

В 1758 году барнаульский стекольный завод начал вырабатывать шлифовальное и полированное стекло. Оно делалось из всех сортов стекла и продавалось дороже на 2,5 копейки за фунт. Выпуск продукции был неравномерен. В 1758 году было выпущено более 200 пудов стекла в изделиях, это был самый высокий показатель. За годом максимума выработки посуды следовали два-три года спада, когда завод снижал выпуск изделий до 150-100 пудов. Затем продукция снова росла и снова снижалась. Такие колебания можно объяснить затариванием продукцией. Начальство искусственно снижало выпуск стеклянных изделий заводом до тех пор, пока на складах почти не оставалось посуды. Исключение составлял выпуск оконного стекла, количество которого с каждым годом возрастало.

«Изделия барнаульского «стеклянного завода» были тяжеловесными. Крупная колба весила до 11 фунтов (4,4 кг), реторты – до 10,5 фунта (4,2 кг), воронки – до 470 г, песочные часы из двух склянок весили 660 г. Но и эта продукция находила спрос даже за пределами Алтая. В 1760 г. отправили по

заказу в г. Нерчинск 3 больших, 4 средних, 5 малых и 10 маленьких колб, 3 чашки, 6 воронок, 5 песочных часов, 8 реторт и 15 банок разной формы» [3, с. 26].

Деятельность стекольного завода отразилась на внешнем облике Барнаульского завода и прилегающих к нему слобод. Отныне общественные и жилые дома имели стеклянные окна взамен слюдяных или затянутых бычьим пузырем. Стеклянная посуда вошла в быт заводских жителей. Но стекло покупали в основном барнаульцы. На Змеиногорский рудник или Колыванский завод ни оконного стекла, ни посуды не поступало. Это ограничивало рынок сбыта продукции «стекольного завода».

В 1763 году Канцелярия Колывано-Воскресенского горного начальства запросила у Кабинета разрешения закрыть стекольный завод и передать производство стекла частным предпринимателям. Кабинет не возражал, но потребовал ответа, где именно частные заводчики могут построить стекольный завод.

Купцы не решились делать стекло, так как не рассчитывали, что крестьяне и мастеровые будут его закупать. Горное начальство и чиновники, заводы и рудники не дали бы прибыли, потому что по условиям купец должен был получать мастеровых и инструменты, но поставлять стекло заводам по прежней цене.

Заслуга продолжения стекольного дела на Алтае принадлежит механику И.И. Ползунову и ученому К.Г. Лаксману, встреча которых произошла осенью 1764 года. Прибывший на Барнаульский завод в качестве пастора К.Г. Лаксман увлекся горным производством и изучал буквально все, что видел в этом отдаленном крае, мало знакомом для ученых. В Барнауле он впервые познакомился с технологией стекла. «Здесь, – писал Лаксман, – находится довольно изрядный стекольный завод, в котором делается порядочное белое стекло, также каменная аптека и деревянный гофшпиталь. Плавильня построена среди самого селения, на реке Барнауле; подле его протекает от юга к северу великая река Обь» [4, с. 57]. Барнаульский сереброплавильный завод был крупнейшим в Сибири и являлся местом обучения многих людей металлургии. К.Г. Лаксман обучался горнозаводскому делу у И.И. Ползунова. Ползунов в это время строил здание для своей «огненной машины» вблизи стекольного завода, и Лаксман наблюдал за «делом стекла».

«Выдающимся достижением русской химической прикладной науки XVIII века является введение сульфата натрия в стекольное дело. Оно связано с именем русского академика К.Г. Лаксмана, впервые поставившего опыты варки стекла с сульфатом натрия в 1764 г. в г. Барнауле» [4, с. 54]. На Барнаульском стекольном заводе Лаксман К.Г. проверил опытным путем свою идею замены поташа природной глауберовой солью.

Архивные документы за 1767 год свидетельствуют, что стекло варилось по тем же рецептам, которые зафиксировал И.И. Ползунов в 1755 году, и рецепты К.Г. Лаксмана уже не применялись. Завод стал вырабатывать граненую посуду: графинчики, сахарницы, бутылки и бокалы [5].

В 1771 г. Барнаульский сереброплавильный завод получил статус горного города «Барнаул». Людей, работавших на стекольном заводе, теперь называли «мастерами хрустального дела». В продажу населению с завода поступала только хрустальная посуда, зеленое и синее стекло делали лишь для заводских нужд.

Деятельность Барнаульского меде-сереброплавильного завода и стекольного завода приводила к истощению реликтового соснового нагорного бора. В 1792 г. Канцелярия приказала Барнаульской горной конторе построить для варки стек-

ла небольшой завод на правом берегу Оби в Бобровской лесосеке. Планировалось готовить смеси и варить «стекольную материю» на бобровском заводе, затем возить ее на барнаульский стекольный завод, где заниматься исключительно выделкой посуды и оконного стекла.

Израсходовав 14700 штук кирпича, 1000 пудов огнеупорной калтанской глины, 4 колосника, 250 гвоздей и 13 пудов железа, начальство добилось осуществления своего замысла. Строители описали новое предприятие так: «Оной завод состоит при Бобровской лесосеке, поблизости казенных казарм, по течению речки Бобровки на правой стороне, расстоянием от Барнаула в 30 верст. Фабрика основанием в 7, длину 7, ширину – 6 S сажень забрана в столбы из мелких бревен и потом укреплена толстыми деревянными связями и покрыта драньем» [6]. Привозная сваренная на бобровском заводе стеклянная масса, была очень дорогой. Дешевле было возить из Бобровской лесосеки дрова. Песок был хуже барнаульского. Просуществовав пять лет, бобровский стекольный завод в 1798 году был закрыт.

Продукция Барнаульского завода, проработавшего уже полстолетия, была все той же, только перестали делать посуду из кварцевого стекла, заменив его хрусталем прозрачным и синим, перестали сдавать осколки битой посуды в перевар. Теперь главным назначением завода было изготовление оконного стекла. Правда, в период 1817–1830 годов «мастера хрустальных дел» начали готовить также изделия из фарфора, но в небольших количествах. По-видимому, это были изделия по заказу начальника Колывано-Воскресенских заводов П.К. Фролова.

Вскоре барнаульский стекольный завод опять попал под угрозу закрытия. В 1837 году барнаульский архитектор Я.Н. Попов составил проектный чертеж, озаглавленный: «План и фасад заводу для делания стекла и предполагаемого построить при Салаирском руднике» [7]. Почему не был построен этот завод, выяснить не удалось.

Последние тринадцать лет своей истории барнаульский завод выпускал два сорта стеклянных изделий: хрустальные и низкосортные, из «зеленой материи». Обеспечивая своей продукцией лаборатории сереброплавильных заводов и рудников, казенных зданий и лечебных учреждений, барнаульские стекольные заводы вырабатывали посуду на рынок, ограниченный потребностями населения города Барнаула. Отсталая техника варки стекла, почти неизменившаяся за целое столетие, ставила первое на Алтае предприятие силикатной промышленности в невыгодное положение. Частные купеческие заводы в Сибири давали более высококачественную и менее дорогую продукцию. Стекло в Барнаул возили из Иркутска, свои заводы также имели Томск, Омск и другие сибирские города.

Застой, охвативший все предприятия царского поместья к середине XIX века, не миновало и стекольное дело. Не желая переоборудовать и расширять стекольный завод в Барнауле, арендаторы Алтайских горных заводов – министерство финансов – не видело необходимости в дальнейшем существовании этого «подсобного» предприятия и в начале 50-х годов XIX века стекольный завод был закрыт. История и деятельность Барнаульского стекольного завода является интересной страницей промышленного и художественного освоения Алтайского края.

В настоящее время о барнаульском стекольном заводе упоминает лишь название — «Стекольный лог», обозначающее место в окрестностях Барнаула, где некогда брали песок для варения «стекольной материи».

## Библиографический список

1. Полухин, Т. Барнаульский хрусталь. – Алтайская правда. – 1975. – 13 апреля.
2. Барнаул: Энциклопедия. – Барнаул, 2000.
3. Савельев, Н.Я. Алтайские мастера хрустального дела: Очерк истории Барнаульского стекольного завода / Н.Я. Савельев. – Барнаул: Алтайское книжное издательство, 1958.
4. Безбородов, М.А. Очерки по истории русского стеклоделия. / М.А. Безбородов. – М.: Промстройиздат, 1952.
5. ЦХАФ АК. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 474. – Л. 36.
6. ЦХАФ АК. – Ф. 1. – Оп. 1. – Д. 474. – Л. 131.
7. ЦХАФ АК. – Ф. 50. – Оп. 18. – Д. 4423.

Статья поступила в редакцию 20.02.09

УДК 751.1+293

Ю.А. Крейдун, соискатель АГУ, г. Барнаул

## КОМПЛЕКС БИЙСКОГО АРХИЕРЕЙСКОГО ДОМА И КАТЕХИЗАТОРСКОГО УЧИЛИЩА

В статье описан комплекс зданий резиденции начальника Алтайской духовной миссии в Бийске. В результате исследования выявлена история строительства, а также функциональное предназначение зданий. Подчеркивается значение резиденции как основного просветительского центра на Алтае в конце XIX – нач. XX вв.

**Ключевые слова:** алтайская духовная миссия, бийский архиерейский дом, бийское катехизаторское училище, миссионерство, русская православная церковь.

Одной из важнейших задач Алтайской духовной миссии (далее АДМ), основанной в 1830 г., с самого начала ее существования была просветительская деятельность среди населения Алтайского Горного округа, особенно среди кочевых народов Горного Алтая. Однако по причине отдаленности и бедности региона Миссия с самого начала своего существования испытывала кадровые проблемы. Необходимо было создание не только школ грамоты, но и решение вопроса подготовки кадров. Возможность организации подготовки учителей и священнослужителей собственными силами появилась лишь с учреждением Бийской архиерейской кафедры и созданием резиденции начальника Алтайской духовной миссии, на территории которой было образовано Катехизаторское училище. Определением Святейшего Синода от 1 декабря 1879 г. в Бийске было учреждено викариатство Томской епархии. Первым епископом Бийским стал архимандрит Владимир (Петров). Хиротония состоялась 16 марта 1880 г. Как писали в губернской газете: «Бийчане наняли для нового архиерея на городской счет приличную квартиру, а на постройку архиерейского дома с церковью сделали некоторое пожертвование частью из общественных сумм, частью – от собственного усердия некоторых лиц, а под усадьбу отвели место вполне достаточное и самое лучшее в городе» [1, с. 220].

Первый двухэтажный полукаменный архиерейский дом был построен к 1883 г. (рис.1).

Тогда же в Бийске было образовано Катехизаторское училище с трехгодичным курсом обучения. Училище разместилось на первом этаже полукаменного архиерейского дома.

Сюда были переведены пансионеры-выпускники Улалинского центрального училища. Катехизаторским оно стало называться, видимо, только в 1885 г. Тогда же был назначен первый заведующий училищем – выпускник Казанской духовной академии иеромонах Мефодий (Герасимов).

Какова же дальнейшая история создания архитектурного комплекса Бийского Архиерейского дома и Катехизаторского училища? В 1884 г., благодаря пожертвованиям купца А.Я. Сахарова, было «устроено» помещение для начальной миссионерской школы в Бийске. Миссионерское образование стало двухступенчатым: одноклассная начальная школа и собственно Училище. Через некоторое время Иаков Алексеевич Бахаев построил новое здание начальной школы.

22 мая 1886 г. пожаром был уничтожен Архиерейский дом. Сгорели покои, архив, библиотека, учебные и спальные комнаты. Преосвященному Макарию пришлось в течение месяца жить в с. Луговском под Бийском, пока не была подыскана для него квартира. Но занятия в Катехизаторском училище не прекращались и проходили, вероятно, в здании начальной школы. В том же 1886 г.



Рис. 1. Первый архиерейский дом. Эскиз Г. Гуркина.



с помощью благотворителей (один из них – бийский купец Алексей Вакулович Соколов) было начато строительство нового Архиерейского дома с более обширными помещениями для Катехизаторского училища. Через два года, в 1888 г., новое здание было построено (рис.2).



Рис. 2. Каменный архиерейский дом и домовая Казанская церковь. Фото нач. XX в.

Оставалось только оштукатурить фасады. На первом этаже расположилось училище. Здесь же жили и служащие. На втором этаже разместились «братия» Архиерейского дома и канцелярия. В мезонине была устроена домовая церковь свт. Димитрия Ростовского. Но эта церковь оказалась «значительно теснее прежней» [2, с. 23]. В том же году начато строительство отдельно стоящей архиерейской домово́й церкви Казанской иконы Божией Матери. Этот просторный и высокий каменный храм был построен в 1891 г. и 8 ноября того же года освящен. Изнутри храм был окрашен масляной краской, а колокольня построена позднее [3].

Растущее число воспитанников вынудило в 1893 г. вновь начать большую стройку. Весной заложили новый каменный учебный корпус. Через год возвели стены одного этажа. По инициативе купца А.В. Соколова было принято решение изменить проект и строить двухэтажное здание. Вместе с передачей значительной суммы денег на продолжение строительства он высказал желание устроить при училище ремесленные классы. Их построили позднее, но А.В. Соколову не суждено было увидеть исполнение своего замысла, он скончался 25 октября 1894 г.

Из-за крайней стесненности уже в октябре 1894 г. в помещениях первого, вчерне сделанного этажа нового корпуса, начались занятия. Не препятствовала этому даже сырость от непросохшей штукатурки. На первом этаже Архиерейского дома остались проживать ученики начальной школы и некоторые учителя. В новом здании было пять классных комнат, четыре спальные комнаты, школа грамоты, квартиры заведующего и воспитателя, кухни и пекарня. В то время в общежитии училища числилось уже 120 человек. Торжественное освящение нового учебного корпуса Катехизаторского училища состоялось 14 сентября 1895 г. Богослужение возглавил начальник Миссии Преосвященный Мефодий, епископ Бийский. После водосвятного молебна и окропления всех помещений

в большом училищном зале общим хором учащихся из 300 человек была пропета молитва «Царю Небесный». Произносились торжественные речи, исполнялись духовные песнопения. По словам начальника Миссии, «Новое, сейчас освященное здание училища, должно составлять целую эпоху в его истории» [4, с. 52]. Через несколько месяцев в большом училищном зале была устроена домовая церковь в честь апостола Иоанна Богослова. Расположилась она в мезонине второго этажа. Освятил церковь епископ Мефодий 9 января 1896 г. Поначалу алтарной перегородкой служил простенький иконостас, сделанный на сто рублей, пожертвованных праведным Иоанном Кронштадтским [4, с. 76]. Известный Кронштадтский протоиерей жертвовал училищу и Миссии ежегодно.

В 1899 г. была начата новая стройка. Вплотную к северной стене существующего здания училища решено было сделать двухэтажную пристройку. Окончательная форма здания по проекту должна была приобрести Т-образный вид (рис. 3).

Строительство продолжалось несколько лет. В архиве Алтайского края сохранилась «Книга для записи прихода и расхода денежных сумм на постройку нового корпуса» [5].



Рис. 3. Здание Катехизаторского училища. Фото нач. XX в.

Записи датированы периодом с 13 февраля 1899 г. по 30 сентября 1900 г. Возможно, в это время были произведены основные работы. Первыми расходами были: предоплата подрядчику Тюменцеву, Федору Ковалеву, Митрофану Ковалеву, Архипу Борзенкову, а также нотариальные взносы, планы (техник Эрнст Августович Зейферт), покупка телег, лошадей. В течение 1899 г., вероятнее всего, проводились фундаментные работы. Завоз кирпича был начат с 29 июля 1899 г., но тогда еще небольшими партиями. С 6 апреля 1900 г. Строительные работы после зимнего периода были возобновлены. 17 апреля 1900 г. закончили проект пристройки к корпусу. С этого времени стали заключаться контракты на поставку десятков и сотен тысяч штук кирпичей. 20 июля 1900 г. произвели закладку кирпичом 12 окон. Стройка велась настолько активно, что собираемых пожертвований не хватало. В результате после окончания строительства накопился долг в 33 тысячи рублей. Эта сумма была близка к величине годового бюджета всей АДМ. Миссия не могла своими силами погасить его. Проблема финансирования была решена в 1902 г. при

содействии Преосвященного Макария, епископа Томского и Барнаульского. Указом Святейшего Синода долг был погашен за счет капиталов, завещанных в пользу АДМ купцом Осиповым [6, с. 18-20]. После получения такого известия весь преподавательский состав и воспитанники отслужили благодарственный молебен в училищном храме.

В 1905 г. в здание катехизаторского училища был проведен водопровод [7, л. 85 об.], а в 1906 г. построен небольшой экономский дом [8, л. 74 об.]. Телефон в училище установили в 1916 г., на что было потрачено 163 руб. 45 коп. [9, л. 71 об.].

Так в течение более двадцати лет создавался комплекс Бийского Архиерейского дома и Миссионерского Катехизаторского училища. В него входили следующие капитальные постройки: дом начальника АДМ, домовая каменная церковь Казанской иконы Божией Матери, большой корпус Училища, начальная церковно-приходская школа (казанское училище), каменные хозяйственные постройки (дровяной склад, скотный двор, ремесленные классы, экономский дом, а также каменная баня). Первые три здания были связаны подземными переходами. Часть указанных построек была нанесена на карту города Бийска 1914 г. [10]. В 1916 г. во всех зданиях Катехизаторского училища находилось 73 теплых помещения, которые отапливались 67-мью печами и 8-мью «очагами».

К западу от учебного корпуса сохранилось несколько построек. По воспоминаниям старожилов, здесь располагались конюшня и баня. Каменная баня была построена после 1905 г. На ее постройку было потрачено 1845 руб. 63 коп.

Дореволюционных построек на этой территории, не принадлежавших Архиерейскому дому, быть не могло. На карте г. Бийска 1901 г. был отмечен земельный участок комплекса, который составлял прямоугольник 130 м x 110 м [11]. Красная линия участка проходила примерно вдоль фасада дома архиерея. Казанская церковь и начальная школа были вынесены за границу этого участка. К комплексу Архиерейского дома принадлежали два сада: северный размером примерно 380 м x 340 м, южный – 390 м x 200 м. К юго-западной части второго сада примыкали пожарное депо и женский приют.

Остается невыясненным функциональное предназначение одноэтажного дома, находящегося вблизи дома архиерея. Местные жители его называют «свечным заводом», однако о существовании такого завода в документах не упоминается. Более того, на дореволюционной фотографии над восточной частью здания виден небольшой купол с крестом, что говорит о возможном наличии алтаря. Не исключено, что это была отремонтированная после пожара 1886 г. часть первого полукаменного архиерейского дома, в котором находилась домовая церковь. Все вышеуказанные постройки Архиерейского дома и Катехизаторского училища сохранились до наших дней.

Рядом со зданием училища находился училищный садик. Чуть дальше находилась архиерейская роща с прудом (рис. 4).

Небольшой и более старый пруд располагался рядом с Казанской церковью. Училищу принадлежали два плодовых сада – «единственные в Бийске по обширности и красоте». Был также земельный участок в 160 десятин (более 170 гектаров).

Комплекс Бийского Архиерейского дома и Катехизаторского училища стал центром духовного просвещения всего региона. В 1911 г. три четверти сотрудников АДМ были выпускниками Бийского Миссионерского Катехизаторского училища. Благодаря деятельности АДМ алтайская паства увеличивалась. К подготовке миссионеров на месте призывал архимандрита

Макария (Глухарева) еще в 1830-е годы митрополит Филарет (Дроздов). А в своей работе «Мысли о просвещении инородцев...» основатель АДМ высказал идею создания миссионерского института [12, с. 163-290].



Рис. 4. Архиерейская роща и пруд. Фото нач. XX в.

Тенденции угасания духовного образования стали обнаруживаться задолго до 1917 г. В 1911 г. епископ Иннокентий (Соколов) писал, что «освободительные годы (имеются в виду 1905-1907 годы – прим. Ю.К.) нанесли удар делу христианской благотворительности, отразились на благосостоянии Алтайской Миссии, существующей, главным образом, на добровольные пожертвования, поступающие в Православное Миссионерское Общество» [13, с. 80]. В частности, в 1912 и 1913 годах от сметы 29689 рублей Миссии было обеспечено только 17 тысяч рублей.

Нарастание напряженности усилилось в годы первой мировой войны. «Под тяжелым бременем войны Алтайская Миссия переживала 1915 год», – так начинался отчет АДМ за 1915 г. Заведующий Училища тогда вынужден был писать о критическом положении. Складывалось впечатление, что об Училище все «забыли» и никто не занимался его нуждами. Число «бесплатных» пансионеров сократилось до минимума. Даже сотрудники Миссии должны были платить за обучение своих детей.

Пришедшее к власти правительство большевиков в лице Бийского уездного ревкома 27 мая 1920 г. принимает решение передать бывший Архиерейский дом в ведение местной больницы, а в бывших монастырях устроить сельхозкоммуну. С 1930 г. комплекс бывшего Архиерейского дома заняла воинская часть. В доме архиерея – штаб, в училище – гарнизонный дом офицеров, в начальной школе – средняя школа. В доме архиерея – штаб, в училище – гарнизонный дом офицеров, в начальной школе – средняя школа. В 2001 г. воинская часть передислоцирована. Но из всех построек Церкви возвращен только Казанский храм (в 1993 г.), который в настоящее время освящен в честь св. Димитрия Ростовского.

Вопрос о возвращении Церкви других зданий комплекса остается открытым. Между тем было бы наиболее целесообразно вернуть этим зданиям первоначальное предназначение и таким образом восстановить православный духовно-образовательный центр. Это способствовало бы сохранению целостности комплекса как уникального для региона памятника истории и архитектуры.

## Библиографический список

1. Томские епархиальные ведомости, 1881. - №15.
2. Отчет об Алтайской и киргизской миссиях за 1888 г. Томск, 1889.
3. ЦХАФ АК. Ф.164. Оп.1. Д.90; там же 164. Оп. 2. Д. 71.
4. Отчет об Алтайской духовной миссии за 1895 г. Томск, 1896.
5. ЦХАФ АК. Ф. 186. Оп. 1. Д. 6.
6. Отчет о деятельности Алтайской духовной миссии за 1902 г. Б.м., б.г.
7. ЦХАФ АК. Ф. 186. Оп.1. Д. 24.
8. ЦХАФ АК. Ф.186. Оп.1. Д. 26.
9. ЦХАФ АК. Ф.186. Оп.1. Д. 45.
10. ЦХАФ АК. Ф. 50. Оп.13. Д. 73.
11. ЦХАФ АК. Ф. 50. Оп. 13. Д. 74.
12. Архимандрит Макарий. Мысли к успешнейшему распространению христианской веры // Свет Христов просвещает всех. Новосибирск, 2000.
13. Отчет Алтайской Духовной Миссии за 1913 г.

Статья поступила в редакцию 12.04.09

УДК 7.034 (45-57)

*Т.В. Прохорова, преп. Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск*

## РЕЛИГИОЗНЫЙ СИНКРЕТИЗМ БУРЯТ В XVII-XVIII ВВ. И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ПРАВОСЛАВНЫМ ИСКУССТВОМ ВОСТОЧНОЙ СИБИРИ

В XVII-XVIII вв. в Восточной Сибири наблюдается яркая картина религиозного синкретизма, взаимопроникновение трех вероисповеданий. Сибирская икона несет в себе черты, не свойственные православному искусству: облачные фоны, монголоидные черты и изображение улыбки в рисунках лиц. Своеобразие сибирской жизни, внешность и характер сибиряков, их религиозное мировоззрение во многом сказывались в произведениях сибирского православного искусства, в него проникали восточные черты, отвечавшие вкусам авторов, выросших на Сибирской земле.

**Ключевые слова:** освоение территории Сибири, православие, шаманизм, буддизм (ламаизм), синкретизм, сибирская икона, деревянная церковная скульптура Сибири, взаимопроникновение культур.

Процесс освоения Сибири русскими протекал с поразительной быстротой. К 1620 году была освоена территория от Урала до Енисея, в 1638 году русские отряды под руководством Ивана Юрьева Москвитина вышли на берег Охотского моря, а в 1648-1649 годах отряды Дежнева и Хабарова достигли Тихого океана и прошли по Амуру. В конце XVII-начале XVIII века русские утвердились и на Камчатке.

На территории региона возникали первые русские поселения. Появление населенного пункта: крепости, острога или города, сопровождалось обязательной постройкой храма или основанием монастыря. Новая религия начинала утверждаться в Сибири, местами вытесняя шаманизм и буддизм. Это время было отмечено массовым крещением коренного населения в православную веру. При митрополите Филофее Лещинском в христианство были обращены сорок тысяч язычников, при том, что все «призваны в христианство не нуждою, не страхом, не иным каким-либо путем, но точно Евангельской проповедью» [1]. Однако известно также, что первоначально крещение бурят осуществлялось насильственно над взятыми в плен мужчинами и женщинами [2, с. 137], позже, этому способствовал рост числа монастырей в Сибири. Монастырям нужны были работники, и новокрещенные буряты закреплялись на монастырских землях. В лоно церкви шла беднейшая часть коренного населения, чтобы получить какой-нибудь подарок или временно избавиться от податей. Это было невыгодно казне, так как уменьшилось количество ясакоплательщиков. Поэтому в начале века Священный Синод дает инст-

рукцию: «Никаких не употреблять насильственных мер к привлечению иноверцев к крещению, но располагать к тому кротким и постоянным убеждением». Часто крещение носило чисто формальный характер, многие крестились по нескольку раз, но не оставляли прежних, традиционных обычаев и обрядов.

Несколько раньше того времени, когда в Сибири появились первые русские насельники, через посредническую деятельность тибетских и монгольских миссионеров в Бурятии утвердился ламаизм. В 1741 году императрица Елизавета Петровна подписала Указ об официальном признании буддизма в качестве религии бурят. Но, «Считаясь официально ... буддистами, буряты ... где явно, а где тайно ... оставались приверженцами шаманской практики» [3, с. 4].

Яркой иллюстрацией религиозного синкретизма в Бурятии, мог бы послужить культ шаманского персонажа Буха-нойона, ставший сначала «ревнителем ламаизма», а затем обращенный в православие: «В Тунке, где находится священная скала Буха-нойона, ... ламы ... построили буддийскую кумирню», а православная церковь «в борьбе за паству ... построила в 1861 году часовню святого Парфения» [2, с. 141]. Об этом же персонаже пишет К.М. Герасимова: «Поклоняются ему все: шаманы, ламы и христиане – русские и новокрещенные буряты» [4, с. 118].

Интересно отметить, что проникновение религий, восточной и православной, было взаимным. Христианские святые не заменили полностью восточных богов, а просто присоединялись к ним. Особенно популярен был среди бурят Никола



Чудотворец. Этот святой считался покровителем мореходов и рыбаков и был едва ли не самым популярным святым на Байкале, пятая часть всех церквей и часовен на Байкале назывались Никольскими. «Приходя в часовни, буряты поклонялись перед иконой ... частью по-христиански с крестным знаменем, частью по-ламайски со сложенными ладонями. При совершении молебствия касались иконы головой и обнюхивали ее» [5]. Буряты приезжали в часовни, чтобы поклониться «Батюшке Миколу». Почитали его и как Саган-Убукгуна (Белого Старика). Среди простого народа возникало множество легенд, в которых образ Николы смешивался с образом буддийского преобразователя Дзонкавы. В селе Лиственичном на Байкале был высечен барельеф св. Николая, на поклонение к которому ходило немало бурят, а в Тунке существовал образ, на котором Николай был изображен с раскосыми, как у монголов, глазами; он так и назывался «бурятский Николай» и был в большом почете у местного населения, – отмечал Н. Астырев, много ездивший по Бурятии [6, с. 236].

На сибирских иконах очень часто встречаются изображения ликов с явными монголоидными чертами. Большинство икон, обнаруживающих монголоидные черты – это иконы Николы Чудотворца Иркутского областного художественного музея: из с. Оболкино Усть-Кутского района Иркутской области (Инв. № И -76), из Листвянской Никольской церкви (Инв. № И -108), из с. Исток Кабанского района Бурятии (Инв. № И -273), из Иркутска (Инв. № И -33) и др.

Специалисты рассматривают это явление в двух аспектах: либо «русские иконописцы, наблюдая жизнь местных народов, шли от натуры, или эти иконы писали умельцы-аборигены, освоившие иконописное дело» [7]. Первый представляется весьма спорным, а в защиту второго можно привести несколько фактов.

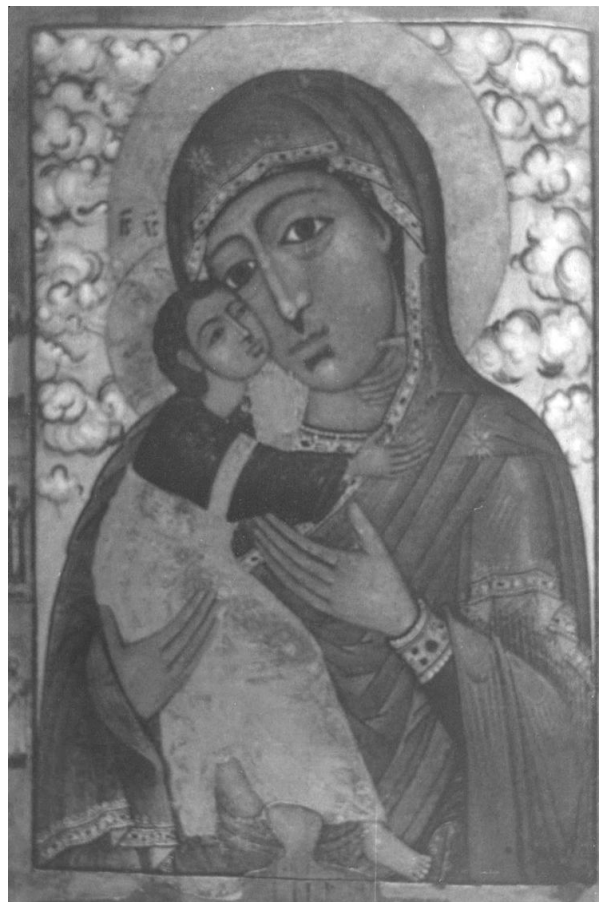
Часто русские брали в жены бурятских женщин. В 1693 году игумен Селенгинского монастыря Феодосий писал в Иркутскую приказную избу, что «трудники» из вольных гулящих людей на купленных иноземских бабах женились. Можно представить, что дети, рожденные в этих браках, воспитывались в смешанных традициях двух народов.

Немало известно случаев, когда русские семьи брали на воспитание бурятских детей, крестили их, давали русские имена. В Восточной Сибири есть целые деревни, жители которых носят русские фамилии, но имеют ярко выраженные восточные черты лица [8, с. 117].

В Забайкалье, недалеко от Нерчинска, существовала так называемая Суханова слобода, основанная купцом К.В. Сухановым, с целью приучить местное население к оседлости и научить ремеслам. В слободе были созданы ремесленные мастерские и русская школа для новокрещенных детей местного населения. Учителем в этой школе был Василий Иванович Березин, иконописец из Устюга. Семь лет провел он в Сухановой слободе, и после его отъезда в Иркутск, здесь еще долго жило иконописное искусство. Среди бурят было очень много мастеров, освоивших самые различные ремесла, не исключено, что среди них были и иконописцы [7].

Одним из самых распространенных атрибутов буддийских изображений божеств являются облака. Очень похожие облака можно увидеть на иконах Сибири XVII-XVIII столетий, особенно на иконах Иркутска, более других городов связанного со странами Востока. Несмотря на то, что облака встречаются в качестве фона и в иконах других российских школ, невозможно отрицать, что на сибирскую икону оказал влияние буддизм, хотя бы по той причине, что такие иконы в русском искусстве – единичные случаи, тогда как в иконах Прибайкалья они встречаются повсеместно.

Примерами икон с облачным фоном могут послужить иконы ИОХМ «Иоанн Предтеча» (Инв. № И-12), «Богоматерь Владимирская» (Инв. № И-34, илл.1), «Богоматерь Смоленская-Одигитрия» (Инв. № И-33, илл.2).



Илл. 1. Богоматерь Владимирская



Илл. 2. Богоматерь Смоленская



Илл. 3. Распятие



Илл. 4. Распятие

Все три иконы поступили в музей из Иркутского Знаменского монастыря и датируются второй половиной XVII века. Живопись «Иоанна Предтечи» близка к школе Устюга и написана икона вероятно талантливым мастером-устюжанином в Иркутске. «Богоматерь Владимирская» также обнаруживает высокий уровень мастерства иконописца и обращает на себя внимание бурятским типом лика Богородицы и Младенца.

Икона «Богоматерь Смоленская» возможно создана двумя мастерами: живопись головы Богородицы – жестковатая, характерная для первой половины столетия, одежды же писал мастер, хорошо знакомый с «фрязью» [9]. Это храмовая икона из местного ряда. Монументальные фигуры Марии и Иисуса занимают почти все поле доски, дополняет композицию облачный фон. Необычная особенность для русской иконы: Мария и Христос изображены улыбающимися. Одни специалисты утверждают, что улыбка появилась в иконе, написанной столь искусно и профессионально, с миссионерской целью, – чтобы выразить доброжелательность святых к новокрещеным, другие усматривают в этом влияние буддизма.

#### Библиографический список

1. Журнал Министерства Народного Просвещения. – Спб., 1854.
2. Михайлов, Т.М. Влияние ламаизма и христианства на шаманизм бурят // Христианство и ламаизм у коренного населения Сибири. – Л., 1979.
3. Жуковская, Н.Л. Возрождение буддизма в Бурятии: проблемы и перспективы. – М., 1997.
4. Культ обо как дополнительный материал для изучения этнических процессов в Бурятии // Этнографический сборник. – Улан-Удэ, 1969. – Вып. 5.
5. Почитание бурятами святителя и чудотворца Николая. (Из путевых заметок неизвестного) // Иркутские Епархиальные Ведомости, 1872. – № 42.
6. Астырев, Н. На таежных прогалинах. – М, 1891.
7. Крючкова, Т.А. Иконы с «облачным» фоном в собрании ИОХМ // Традиционные обряды и искусство русского и коренных народов Сибири. – Новосибирск, 1987.
8. Павлюченкова, Э. Лики и лица // Сибирь, 1981. – № 5.
9. Брюсова, В.Г. Материалы к истории иконописного дела в Сибири в XVII-XVIII вв. // Памятники культуры. Новые открытия. – М.: Наука, 1994.
10. Болдырев-Казарин, Д.А. Народное искусство в Сибири. – Иркутск, 1924.

Статья поступила в редакцию 12.04.09

Придерживаясь последней точки зрения, хотелось бы обратить внимание на коллекцию деревянной церковной скульптуры XVIII века из того же музея. Стилистически она делится на три большие группы: 1) близкая по стилю к деревянной скульптуре Русского Севера; 2) с заметным влиянием украинского барокко; 3) скульптура, выдающая руку местного мастера.

В произведениях, относящихся к первым двум группам можно увидеть разные лица, выражающие широкую палитру человеческих чувств: Богоматерь, склоненная голова которой – воплощение скорби и боли; Иоанн-Богослов, с тонкими, красивыми чертами и взглядом, устремленным вперед. Все фигуры третьей группы, будь то Иоанн-Богослов (Инв. № С - 519), Мироносица (Инв. № С-520), или изображения Распятий (Инв. №№ С-188, С - 477, илл. 3,4), имеют одно выражение лица: головы их слегка склонены, веки опущены, а в уголках губ затаилась едва уловимая улыбка. Выражение безмятежного спокойствия и блаженства, монголоидные черты вызывают прямую аналогию с образами улыбающихся Будд.

Нужно заметить, что деревянная скульптура имела очень большое распространение по всему региону. В этом, вероятно, нашли свой отголосок вековые традиции местной резьбы по кости, камню и дереву. Те же традиции нашли свое отражение и в быту. «По Забайкалью и южной части Сибири можно видеть немало домов, в резных наличниках которых вы сразу почувствуете заглушенный, но явственный голос буддийской Азии» [10]. В иконописи эти влияния также легко проследить. «Знакомство с Сибирской школой иконописи многое бы дало для уяснения вопроса о народном искусстве Сибири так же, как и зодчества. Ведь ... бытие в Сибири полно исключительного своеобразия, создавшего тот тип сибиряка, который сохранился и поныне» [10].

Таким образом, можно предположить, что наряду с другими ремеслами, иконописью и деревянной резьбой в Прибайкалье занимались представители коренного населения. Своеобразие сибирской жизни, внешность и характер сибиряков, их религиозное мировоззрение во многом сказывались в произведениях сибирского искусства, в него проникали восточные черты, отвечавшие вкусам авторов, выросших на Сибирской земле.



УДК 72.03

*Е.Ю. Орлова, аспирант Новосибирской государственной  
архитектурно-художественной академии, г. Новосибирск*

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ «РУССКОГО СТИЛЯ» В АРХИТЕКТУРЕ И ИСКУССТВЕ (XVIII - НАЧ. XX ВВ.)

Рассматривается формирование и развитие представлений о русском стиле в архитектуре и искусстве XVIII - нач. XX вв. Дается определение русского стиля, рассматриваются различные виды русского стиля: Русско-Византийский стиль, Псевдорусский «Русский» стиль, неорусский стиль и их особенности.

**Ключевые слова:** русский стиль, традиции, инновации, архитектура, искусство.

Формирование и развитие русской культуры и архитектуры находится в тесной взаимосвязи с традициями и инновациями. Помимо задач создания и использования новых архитектурно-художественных методов и приемов в зодчестве, существует проблема сохранения национальной самобытности, что делает актуальным изучение и осмысление теории русского стиля. Русский стиль как направление в творчестве, основанное на использовании традиций, методов или приемов русского национального искусства, изначально стал способом выражения национальной идеи, выработки отношения к наследию - от обновления, возрождения, использования тех пластов русской культуры, которые в определенный отрезок времени воспринимаются семантически [Схема 1].



Схема 1. Основные архитектурно-художественные системы русского стиля в архитектурной теории и практике.

Зарождение русского стиля в искусстве связано с первыми попытками осмысления русского архитектурно-художественного наследия и приходится на начало XVIII в., когда несмотря на начавшееся в петровское время сложение новой системы понятий и новой художественной ориентации на западные образцы, в современных постройках были пролонгированы традиции допетровской эпохи. Национальные особенности, сформированные на протяжении предыдущих сотен лет, не только не потеряли своей актуальности в переломный период в культуре России, но и стали способом выражения идей новой государственности в архитектуре и искусстве. Стремление к яркости, многообъемности, живописности, пейзажности органичной связи с природным окружением, насыщенным колористическим решениям интерьеров и декорированию свойственные русскому зодчеству четко прослеживаются в новых сооружениях [1, с. 6-15]. По мере развития Российского государства и освоения сибирских просторов в культуре и архитектуре новых поселений были также пролонгированы русские национальные особенности и традиции, сформированные ранее в монументальном и народном зодчестве Сибири, исторически обусловленном и генетически связанном с общерусскими традициями. Вместе с тем особенности социально-экономической и культурной жизни сибирского края, значительная территориальная протяженность региона, специфика природно-климатической и географической среды ока-

зали свое влияние впоследствии на развитие местных особенностей зодчества. Древние традиции, оказавшиеся весьма устойчивыми в деревянной архитектуре Сибири XVII в., затем были пролонгированы и в каменной архитектуре.

Во второй половине XVIII параллельно классицизму (утвердившемуся концу 1760-х годов), в архитектуре и искусстве сформировалось и стало развиваться романтическое направление, обращенное к чувству, и во многом противоположное классицистическому пониманию задач искусства. Новому направлению было свойственно стремление к выявлению всего индивидуального, особенного, неповторимого, тогда как классицизм предпочитал опираться на законы, имеющие универсальное значение. Вследствие данного разли-

чия формировался особый интерес романтизма к проблеме национального своеобразия и самобытности в искусстве [2, с. 4]. В архитектуре эпохи романтизма в число ведущих попадают

новые жанры (складывающиеся в ходе его становления в самостоятельный вид архитектурного творчества), связанные с новыми социальными функциями: городской публичный парк, интерьер дворянского дома, усадебный комплекс (в городе — его парковая часть), новые черты приобретает градостроительство.

Рубеж XVIII -XIX вв. стал временем первых попыток деятелей русской культуры, профессионально разбираться в различиях национального и интернационального художественного наследия, что нашло отражение и в поисках терминов, способных выражать упомянутые различия. Первыми стали говорить об отечественных древностях и народном искусстве славянофилы как о возможных источниках новых творческих идей в архитектуре. Они дали мощный толчок развитию научных исследований, в которых множились свидетельства самобытности русской культуры. Тем самым, не включаясь в прямое обсуждение профессиональных проблем, славянофилы в общественном мнении готовили почву для развития нового художественного направления. Стремление к зримому выражению в архитектурном облике здания национальной характеристики связано с именами К.И. Росси (проекты Екатерининской церкви Воскресенского монастыря в Кремле и Ниловой пустыни, 1806—1807 гг.), О.И. Бове (восстановление Никольской башни Московского Кремля), А.Н. Бакарева и И.Л. Мироновского (синодальная типография на Никольской ул. и колокольня церкви Георгия на Варварке, 1813—1816 гг.) [Рис. 1].



Рис 1. Первые попытки осмысления национальных особенностей в архитектуре: 1. К. И. Росси, Екатерининская церковь Воскресенского монастыря 1806—1807 гг.; И.Л.Мироновский, типография на Никольской ул., 1811-1815 гг.

В России с начала XIX в. прослеживается стремление осознать собственную культурную неповторимость, отразившую ход исторических судеб. В сфере архитектуры укреплялось стремление найти антитезу абстрактной нормативности классицизирующей архитектуры, безразличной к специфике природы и культуры страны. При этом совершился переход от общеромантических представлений о «готическом» к поиску особых народных начал, «народности». Представление о ней стало связываться с архитектурой допетровского времени. В идеал народности различные группы просвещенной части русского общества вкладывали различное содержание, но принимали этот идеал очень многие. Убеждение во вторичности зодчества средневековой Руси получило свое развитие в «русско-византийском стиле». В нем декларировалось и обращение к византийскому прошлому юга Европы, и утверждался авторитет византийских истоков православия. На практике не всегда подтверждалось действительное обращение к принципам византийского зодчества. «Византийское» связывалось более со словесными, чем с визуальными ассоциациями. Философия и эстетика романтизма связали представление о национальном с национально-неповторимым, увидев это в истоках национальной культуры. Истокам придавалось в романтизме первостепенное значение, считалось, что именно от них зависит суть явления. Ряд архитекторов-теоретиков обратили свои взоры в поиске этого «национального неповторимого» к истокам русской культуры, а точнее, к ее византийским корням (пытаясь подчеркнуть, тем самым, европейские корни русской национальной культуры). Возникший термин «византийский» указывал на особенность русской идеи – православие. Древняя Русь получила из Византии православие, это и предопределило появление термина «византийский» для определения русского стиля в русском искусстве и сакральном зодчестве, термину «византийский» придавалось символическое значение. Новому культурно-историческому пониманию православия и народности соответствует возникновение новой разновидности выражения национального в архитектуре, обозначившемся как Русско-Византийский стиль (Византийский стиль), который получил свое выражение преимущественно



Рис 2. Русско-Византийский стиль: 1. К. А. Тон, проект Храма Христа Спасителя в Москве, 1839-1883 гг.; 2. К. А. Тон, Богоявленский собор Богоявленского монастыря в г. Углич 1843-53 гг.

но в храмовом зодчестве. Древняя Русь в первую очередь приняла от Византии вместе с православием тип византийского православного храма. Однако древнерусская народная архитектура существовала и до принятия христианства. Кульминацией «русско-византийского стиля» стал храм Христа Спасителя в Москве (1839–1883 гг.), спроектированный Тоном и завершавшийся под руководством А.И. Резанова [Рис. 2].

Специфика архитектуры как искусства, наиболее полно выразившего идеалы государственной гражданственности в классицизме, была причиной того, что официальная народность получила в ней наиболее определенное выражение, в других видах искусства проявилась иная свойственная романтизму закономерность – эмансипация от государства. Русско-византийский стиль лишь своей семантикой отсылал к национальной традиции, оставаясь отчужденным от нее, и был канонизирован, еще до конца не сложившись [3, с. 99].

Период 1850–1860-е гг. стал временем угасания романтического этапа и началом развития русского стиля, который достигает полноты своего развития в 1870–1890-е годы. Именно во второй половине XIX в. возникает понятие – «русский стиль», первоначально оцениваемый в узком смысле как

ким зодчеством. Высокое искусство, церковное и светское, имело истоком византийскую культуру. Таким образом, под русским стилем подразумевался синтез народного и высокого искусства, который и отражал в полной мере национальные традиции. Русский стиль имеет тесную связь с народным прикладным искусством, но, несмотря на это, развитие русского стиля в прикладном искусстве не повторяет буквально этапы развития русского стиля в архитектуре. Практика русского стиля 50–60-х гг. XIX в., когда еще продолжали возводиться спроектированные самим Тоном или его последователями культовые здания, олицетворяется, однако деятельностью другого архитектора — А. М. Горностаева, чьи произведения могут рассматриваться как связующее звено между новизнами русского стиля, сменившими друг друга в середине XIX в. [Рис. 3].

Как и в теории, в практике последних двух десятилетий XIX в. продолжали разрабатываться те темы и использоваться такие композиционные приемы, которые утвердились в процессе формирования «русского (псевдорусского) стиля» в последующие годы. Можно констатировать существенное расширение как типологических, так и географических границ при-



Рис. 3. Работы в «Русском» стиле: 1. Горностаев проект Успенского Собора в Гельсингфорсе, 1859 г.; 2. Исторический музей 1875–1881 гг., арх. В.О.Шервуд, инж. А. А. Семенов

следствие романтического историзма. Его связывали с обращением (возрождением) форм и приемов древнерусского (допетровского) зодчества и народного (крестьянского и городского) искусства. Но в дальнейшем русский стиль начинают соотносить с поисками национального своеобразия в архитектуре. Его рассматривают уже как осмысленное и осознанное отражение национальных особенностей в архитектуре и искусстве. В это же время формируется теория «русского стиля», выдвинутая крупным историком И.Е. Забелиным и критиком В.В. Стасовым, позволившая в дальнейшем русский стиль рассматривать как осмысленное и осознанное отражение национальных особенностей в архитектуре и искусстве. Национальное или общенародное ассоциировалось с высшими жанрами древнерусского искусства, прежде всего храмами, росписями, иконописью, отчасти с каменным граждан-

менения «русского стиля»; в типовых формах решалось все большее число вновь возводившихся сооружений в столицах, и в провинции, и даже за рубежами России.

В конце XIX — начале XX столетия в изобразительном искусстве фольклорная или национальная тема повлекли за собой обращение к наследию народного или древнерусского искусства. Новый подъем «национальный романтизм» испытывал в конце XIX - начале XX столетия, происходят изменения в представлении о русском в русском искусстве. «Русский» стиль сменяет неорусский стиль, основанный на романтической трактовке образных проблем, проявившейся сначала в произведениях непрофессионалов — архитекторов, а мастеров изобразительного искусства, занимавшихся архитектурой, — В.М. Васнецова, В.Д. Поленова, К.А. Коровина и других [4, с. 19], позднее в постройках таких архитекторов как

В.А. Щусев, Шервуд. Отныне образцами для подражания становятся более древние пласты архитектурного наследия — архитектура Киевской и Владимиро-Суздальской Руси, Новгорода и Пскова, по-новому переосмысленное шатровое зодчество XVI в. и народное деревянное зодчество Русского Севера — культовое и гражданское, языческая Русь. В это время впервые наследие древнерусского искусства и народной культуры во всей полноте, включая и наследие изобразительного искусства, становится живым опытом и источником изобразительного искусства. Движение за русский стиль в архитектуре довольно явно разделилось на два основных направления: сторонники первого из них усматривали свою задачу в восстановлении гармонического единства между формой и содержанием произведений зодчества. Вторая точка зрения сводилась к тому, что в современной архитектуре допустимо использование и развитие лишь определенных творческих принципов, но не конкретных форм или композиционных приемов, заимствованных из истории [Рис. 4].

В целом архитектура этого периода отразила всю палитру представлений о русском национальном стиле, благодаря чему русское зодчество сохранило свое национальное своеобразие, несмотря на его обогащение композиционными приемами и элементами, заимствованными извне.

Формирование представления о русском стиле в искусстве и архитектуре происходило на протяжении нескольких столетий, выражаясь в осмыслении национальных традиций и особенностей в архитектуре в начале XVIII в., которые в дальнейшем были пролонгированы в зодчестве. В конце XVIII в. — начале XIX в. формируется взлет национального духа, охвативший все основные сферы отечественной культуры и искусства — философию, литературу, богословие в том числе и зодчестве. В архитектуре тенденция к национальности и народности приобретает официальный характер. Появляются различные виды русского стиля: Русско-Византийский стиль, Псевдорусский «Русский» стиль, а позднее неорусский стиль. К XIX в. сформировалась тенденция распространения творческих направлений, цель которых — выражение историко-культурной специфичности своей собственной нации, тем самым, дав опору национальному сознанию, закрепив его в материальных символах. Основой выбора прообразов в России стали допетровское зодчество и восточно-европейская византийская традиция. Наиболее характерной особенностью движения за «национальный стиль» в русском искусстве можно считать сформированную теснейшую связь архитектурно-строительной практики, исторических исследований и теории, отразившую все противоречивые влияния и интересы, оставшись, как и раньше, столь же уязвимой для критики.



Рис. 4. Работы в «неорусском» стиле: 1. В. Васнецов, проект теремка, 1898г, 2. А.В.Щусев, храм во имя Покрова, 1913 г.

#### Библиографический список

1. Пилявский, В.И. Национальные особенности русской архитектуры. Русская архитектура XI-XX веков. - Л., 1974.
2. Лисовский, В.Г. «Национальный стиль» в архитектуре России. — М., 2000.
3. Кириченко, Е.И. Архитектурные теории XIX века в России. - Москва, 1986.
4. Борисова, Е.А. Русская архитектура конца XIX начала XX в. - М., 1971.

Статья поступила в редакцию 12.04.09



УДК 080

*М.В. Саблина, аспирант Сибирского Федерального университета, г. Красноярск*

## ЦИТАТА И ЕЕ ТИПОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ: К ПРОБЛЕМЕ КЛАССИФИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению разновидностей цитирования и установлению статуса этих разновидностей по отношению друг к другу. Делается попытка описания системных связей между понятиями цитаты, реминисценции, аллюзии, парафраза, аппликации. Для обозначения цитаты в узком смысле и цитаты в широком смысле вводятся специальные термины.

**Ключевые слова:** цитата, цитирование, аллюзия, реминисценция, парафраз, аппликация, артоцитата, уницитата.

Цитата – термин, в который разные авторы вкладывают неодинаковое содержание, поэтому понятие цитаты не имеет четкой, общепринятой дефиниции и однозначного терминологического обозначения. Это объясняется сложностью самого описываемого явления. Существует широкое и узкое понимание цитаты. В узком смысле цитата – это дословная выдержка из какого-либо текста [1, с. 492], в точности воспроизводимые чьи-либо слова (в устной речи) или дословная выдержка из какого-либо текста (в письменной речи) [2, с. 350]. Часто указывают на необходимость обязательной ссылки на авторство и источник при использовании цитаты [3, с. 63].

Существует также широкое понимание термина «цитата». Оно включает в себя собственно цитату как дословное воспроизведение элемента чужого текста, а также аппликацию, реминисценцию, парафраз, аллюзию и т. д. [4, с. 138]. Цитата в широком смысле – это любое включение фрагмента чужого текста в авторский текст. Тексты, которые содержат отсылки к другим текстам, называют интертекстом. По словам Р. Барта, «...текст представляет собой не линейную цепочку слов, <...> но многомерное пространство, где сочетаются и спорят друг с другом различные виды письма, ни один из которых не является исходным; текст соткан из цитат, отсылающих к тысячам культурных источников» [5, с. 388]. Таким образом, все тексты представляют собой интертексты, все они связаны между собой, любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста [6, с. 99].

Не ясным является соотношение понятий «цитата», «цитация», «цитирование». Так, исследователи В.В. Варченко, Е.А. Земская отождествляют эти понятия: «Под цитатой (цитацией, цитированием, цитатной речью) понимается выдержка из устного или письменного текста, требующая если не абсолютной точности, то минимальных изменений содержания, характеризующаяся смысловой завершенностью, графическим обозначением (кавычки, курсив, другой типографский способ) и ссылкой на используемый источник/ автора» [7, с. 9]. Цитацию как текст в тексте понимает Е.А. Земская [8, с. 23]. Н.Д. Арутюнова разграничивает понятия «цитация» и «цитирование», она относит термин «диалогическая цитация» к случаям использования реплик собеседника (или их фрагментов) в иных, часто оппозиционных, коммуникативных целях. Цитирование, в отличие от цитации, – введение в текст отрывков других текстов. «Прагматическая ситуация цитирования предполагает трех участников: говорящего (автора текста), адресата и автора цитаты» [9, с. 50]. С.И. Сметанина использует термин «цитатное письмо»: «*Цитатным письмом* назовем особый прием в текстовой деятельности журналиста. Суть его в интеллектуальной, эмоционально-оценочной, формальной переработке «чужого» текста-цитаты, осмысленного и освоенного в системе культуры, и повторное

использование его в качестве средства номинации по отношению к реальным ситуациям (лицам) при создании медиатекста. Если традиционно цитата приводится для доказательства точности изложения, то здесь она появляется **вместо** точного, прямого наименования; если эффект цитаты опирается на авторитет автора или источника, то здесь отсылки к авторству, к имени оригинального текста не играют существенной роли» [10, с. 109].

В поле зрения ученых, занимающихся проблемами цитирования, находятся такие понятия, как реминисценция, аллюзия, аппликация, вторичный текст, прецедентный текст и др. Многие из этих терминов не имеют общепринятых дефиниций, не всегда ясно, где находятся границы между одним и другим явлением. Так, одни авторы определяют реминисценцию как «черты, наводящие на воспоминание о другом произведении. Реминисценция – нередко невольное воспроизведение автором чужих образов или ритмико-синтаксических ходов. Реминисценции бывают смутными и неуловимыми, напоминая творческую манеру, характерный комплекс мотивов и тем какого-либо автора» [1, с. 322]. Они подчеркивают ее нерелективный характер, «неуловимость»: реминисценцию отличают ненамеренность ее включения в принимающий текст, свернутая форма воспроизведения заимствованного фрагмента, отсутствие выделяющих знаков и указания имени автора и названия текста-источника [11, с. 8]\*. Другие считают, что реминисценция – это «риторический прием, состоящий во включении в речь (текст) хорошо узнаваемого фрагмента, иногда несколько трансформированного, без упоминания его названия и автора» [12, с. 491]; напоминание фразы из другого текста [10, с. 108]. Е.В. Хализев включает понятие цитаты в понятие реминисценции: реминисценции – это «образы литературы в литературе. Наиболее распространенная форма реминисценции – цитата; точная или неточная; «закавыченная» или остающаяся неявной, подтекстовой» [13, с. 267].

Предельно широкое понимание реминисценции высказывает С.Н. Плотнокова, которая, рассматривая термин «текстовая реминисценция», пишет, что ее основная особенность – включение старого текста в новый. Реминисценциями могут быть как крупные текстовые фрагменты, так и отдельные высказывания, передаваемые цитатами или аллюзиями, или даже отдельные слова и фразеологические единицы [14, с. 72].

В.П. Москвин использует термин «аппликация», дублетный термину реминисценция: «...текстовая аппликация пред-

\* Не можем согласиться с утверждением автора цитируемого текста, что реминисценцию отличает «ненамеренность ее включения в принимающий текст». Очень часто реминисценции включаются в текст намеренно (особенно это заметно в таких сильных позициях текста, как заголовки) и, в таком случае, выступают в качестве стилистического приема.

ставляет собой полное и точное воспроизведение части какого-либо текста (как минимум, словосочетания)...», и считает, что от цитаты аппликация «...отличает лишь отсутствие ссылочной части» [3, с. 65]. Данный автор не рассматривает вариант, при котором отсутствует ссылочная часть, но есть кавычки. Такое понимание сближает термин «аппликация» и термин «реминисценция».

Авторы учебника «Культура русской речи» (под редакцией Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева) определяют аппликацию как «вкрапление общеизвестных выражений (фразеологических оборотов, пословиц, поговорок, газетных штампов, сложных терминов и т. п., как правило, в несколько измененном виде...)» [15, с. 268]. Таким образом, аппликация – более широкое понятие, чем цитата, так как оно включает пословицы, поговорки, фразеологические обороты и др. Цитата в широком понимании – это «и аппликация, и реминисценция, и парафраза, и аллюзия и т. д.» [4, с. 138]. Такое понимание цитаты приводит к смешению перечисленных понятий. Некоторые авторы используют термин «парафраза(а)» для обозначения фигуры речи, состоящей в «...изменении лексического состава какого-либо выражения или текста, известных адресату» [3, с. 66]. Парафраза – результат пересказа чужого высказывания, то есть воспроизведения содержания “чужого” текста словами автора принимающего текста. Отличительные признаки парафраза – видеоизмененная форма воспроизведения лексико-грамматического построения текста-источника, стилистически нейтральная форма передачи его содержания и обязательное указание имени автора и/или названия текста-источника.

Парафраза сильно отличается от текста-источника не только по грамматической, но и по лексической форме [11, с. 8]. Парафраза – это пересказ, переложение чужого текста другими словами; он, будучи трансформированным чужим текстом, сближается с описанными выше явлениями. Отличается же от цитаты тем, что не является включением чужого текста в авторский текст; парафраза – это переработка чужого текста.

Проблемой является разграничение терминов «аллюзия» и «реминисценция»; «аллюзия» и «цитата». Аллюзия – намек на историческое событие или литературное произведение, которые предполагаются общеизвестными. Исследователи подчеркивают способность аллюзии создавать обобщенный подтекст; высказывания, содержащие аллюзию, имеют второй план [16, с. 124], [17, с. 25–33]. Одни авторы разграничивают термины «цитата» и «аллюзия»: «Дистинктивными признаками при разграничении цитат и аллюзий могут служить: тип источника, с которым устанавливаются интертекстуальные связи (1): источником цитаты может быть только текст как материальный объект, зафиксированный в печатной практике, аллюзия может иметь своим источником не только текст, но и внетекстовой источник; и форма воспроизведения заимствованного фрагмента (2): в случае цитаты – дословная или видеоизмененная, в случае аллюзии – свернутая» [11, с. 7]; другие считают аллюзию разновидностью цитаты: «Цитата-аллюзия, некий намек на оригинальный текст, применима только в том случае, если есть уверенность, что ее узнают...» [7, с. 31]. Спорным является вопрос о форме материального выражения аллюзии. Так, авторы книги «Русский язык: энциклопедия» [18, с. 25], вышеупомянутого учебника «Культура русской речи», а также И.С. Христенко считают, что аллюзиями могут являться слова, словосочетания, высказывания и более крупные фрагменты текста [19, с. 44]. В.П. Москвин пишет о том, что основой аллюзии целесообразно считать только однословную единицу или ряд однословных единиц, не отражающих

лексико-грамматической структуры исходного текстового фрагмента [3, с. 65]. Не все авторы относят к аллюзиям элементы текста, соотносящиеся с литературными произведениями. Так, в «Большом толковом словаре русского языка» дано следующее определение аллюзии: «Аллюзия – стилистический прием, заключающийся в использовании намека на реальные общеизвестные факты, события» [20, с. 35]; С.И. Сметанина определяет аллюзию как создание историко-культурного контекста через топоним, антропоним, значимую дату и др. Аллюзивное слово выступает в качестве знака ситуационной модели [1, с. 108]. Аллюзия устанавливает ассоциации с текстом-первоисточником, по форме часто является небольшим элементом этого текста, без упоминания его названия и автора. И аллюзия, и реминисценция подразумевают отсылку к тексту, но разного характера. Понятие литературной аллюзии включает в себя не только отсылки к литературным произведениям, но и отсылки к другим видам текста (например, к высказываниям известных личностей, текстам песен, кинофильмов и др.).

Чтобы избежать неопределенности, назовем цитату в узком смысле артоцитатой (от лат. artus – узкий); цитату в широком понимании – уницитатой (от лат. universus – общий); цитата как термин включает первую и вторую. Мы будем рассматривать уницитату как общее, родовое понятие по отношению к понятиям артоцитаты, реминисценции и литературной аллюзии. Оно включает в себя артоцитату как дословное и взятое в кавычки воспроизведение элемента чужого текста с указанием источника, реминисценцию – включение в текст фрагмента чужого текста, иногда несколько видеоизмененного, без упоминания его названия и автора, а также литературную аллюзию – намек на какой-либо текст, который предполагается общеизвестным. Сравните следующие примеры:

1) *В России власть, совершившая чудовищные ошибки или даже преступления, воспринимается населением как нечто сакральное. Об этом свойстве русского менталитета еще до революции писал известный русский религиозный философ Лев Шестов. «Обыкновенно люди считают поверженных кумиров все же богами, а оставленные храмы – храмами»* (АиФ, № 3, 16–22 января 2008 г.) – артоцитата.

2) *Ближе к выходным вас постигнут горькие любовные разочарования. Видимо, от пресыщенности. Или ваша душа просто устала трудиться день и ночь* (Комок, 16 марта 2004 г.) – реминисценция. Ср.: *Душа обязана трудиться / И день и ночь, и день и ночь!* (Н.А. Заболоцкий. «Не позволяй душе лениться»).

3) *Я приветствую вас, недоделки XXI века, вынужденные жить на сублимированной пище и робко дышать, чтоб не сдуть последние крохи так называемой вами окружающей среды. Как вам живется там, в нашем обезвоженном, стерилизованном, противозачаточном далеке?* (Литературная газета, 16–22 января 2008 г.) – аллюзия. Ср.: *Прекрасное далеко, не будь ко мне жестоко...* (песня из кинофильма «Гостя из будущего»).

Цитаты часто используются в публицистических текстах; данный факт привлекает внимание ученых. Исследованием цитат в современных публицистических текстах занимались Л.А. Гладышева, Е.И. Земская, Е.В. Покровская, С.С. Изюмская, Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров и др.: Л.А. Гладышева рассматривает функции цитат Гоголя и Пушкина в текстах современных газет [21]; С.А. Казаева [11], Т.В. Марченко [22] и В.В. Варченко [7] используют в своих исследованиях только англоязычный материал; в работах Е.И. Земской [8], Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомарова [23], Е.В. Покровской [24], С.С. Изюмской [25], В.В. Красных [26], А.В. Кремневой [27],

С.И. Сметаниной [10], Ю.А. Воронцовой [28], а также в учебнике «Культура русской речи» [15] авторы затрагивают вопросы источников цитат, их функционирования в современной публицистике; описывают некоторые их разновидности и особенности употребления. Однако целостного, всеобъемлющего исследования функционирования цитат в публицистике до сих пор нет.

Актуальность данной темы определяется недостаточной изученностью феномена цитаты: отсутствием ее общеприня-

того определения; выявления ее типовых разновидностей, их четкого разграничения, а также отсутствием всеобъемлющего исследования ее функционирования в текстах современных газет при высокой частотности употребления и многообразии функций. Все это делает необходимым комплексное исследование феномена цитаты в современной российской прессе как в собственно структурном, так и в функционально-семантическом аспектах.

#### Библиографический список

1. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – М., 1987.
2. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты: энциклопедический словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. – М., 2005.
3. Москвин, В.П. Цитирование, аппликация, парафраз: к разграничению понятий / В.П. Москвин // Филологические науки. – 2002. – № 1.
4. Михалева, И.М. Типы прецедентных текстов и их цитирование / И.М. Михалева // Деятельностные аспекты языка. – М., 1988.
5. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – М., 1989.
6. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог, роман / Ю. Кристева // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1995. – № 1.
7. Варченко, В.В. Цитатная речь в медиа-тексте / В.В. Варченко. – М., 2007.
8. Земская, Е.А. Клише новояза и цитация в языке постсоветского общества / Е.А. Земская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3.
9. Арутюнова, Н.Д. Диалогическая цитация (К проблеме чужой речи) / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1986. – № 1.
10. Сметанина, С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века): Научное издание / С.И. Сметанина. – СПб., 2002.
11. Казаева, С.А. Особенности реализации категории интертекстуальности в современных английских научных и газетных текстах: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / С.А. Казаева. – СПб., 2003.
12. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М., 2003.
13. Хализев, В. Е. Теория литературы: Учебник / В.Е. Хализев. – 4-е изд., испр. и доп. – М., 2005.
14. Плотникова, С.Н. Прагматическая интерпретация текстовых реминисценций-дайджестов / С.Н. Плотникова // Филологические науки. – 2001. – № 4.
15. Культура русской речи: учебник / под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. – М., 2005.
16. Большая советская энциклопедия / глав. ред. А.М. Прохоров. – М., 1970. – Т.2.
17. Машкова, Л.А. Аллюзивность как категория вертикального контекста / Л.А. Машкова // Вестник МГУ. Серия 9. Филология, 1989. – № 2.
18. Русский язык: энциклопедия / глав. ред. Ю.Н. Караулов. – М., 1997.
19. Христенко, И.С. К истории термина «аллюзия» / И.С. Христенко // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1992. – № 4.
20. Большой толковый словарь русского языка / глав. ред. С.А. Кузнецов. – СПб., 2000.
21. Гладышева, Л.А. Образы Гоголя на газетных страницах / Л.А. Гладышева // Русский язык в школе. – 1977. – №2.
22. Марченко, Т.В. Коммуникативно-прагматический потенциал интертекстуальных включений в аспекте реализации речевых стратегий и тактик (на материале политического дискурса) / Т.В. Марченко // Системное и асистемное в языке и речи: Материалы Международной научной конференции (Иркутск, 10–13 сентября 2007 г.) / под. ред. М. Б. Ташлыковой. – Иркутск, 2007.
23. Бурвикова, Н.Д. Костомаров, В.Г. Воспроизводимые сочетания слов как лингвокогнитивная и терминологическая проблема / Н.Д. Бурвикова. В.Г. Костомаров // Филологические науки. – 2006. – № 2.
24. Покровская, Е.В. Языковая игра в газетном тексте / Е.В. Покровская // Русская речь. – 2006. – №6.
25. Изюмская, С.С. Новые английские заимствования как средство языковой игры / С.С. Изюмская // Русский язык в школе. – 2000. – № 4.
26. Красных, В.В. Структура коммуникации в свете лингво-когнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / В.В. Красных. – М., 1999.
27. Кремнева, А.В. Функционирование библейского мифа как прецедентного текста (на материале произведений Джона Стейнбека): автореф. дисс. ... канд. филол. наук / А.В. Кремнева. – Барнаул, 1999.
28. Воронцова, Ю.А. Реминисценции как способ выражения оценки в текстах средств массовой информации / Ю.А. Воронцова // Системное и асистемное в языке и речи: Материалы Международной научной конференции (Иркутск, 10–13 сентября 2007 г.) / под. ред. М.Б. Ташлыковой. – Иркутск, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.10.08

УДК 809.1-321.6

*И.Ю. Калганникова, соискатель ОмГУ, г. Омск*

## **«ОТ РЕАЛИЗМА К МОДЕРНИЗМУ»: О ДИНАМИКЕ ТВОРЧЕСКОГО ДИАЛОГА А.П. ЧЕХОВА И Б.К. ЗАЙЦЕВА – СОЗДАТЕЛЯ БИОГРАФИИ «ЧЕХОВ»**

В центре внимания автора статьи – проблема творческого и религиозного самоопределения А.П. Чехова – героя беллетризованной биографии Б.К. Зайцева «Чехов». Новаторство Зайцева-биографа заключено в особом внимании к скрытой религиозности Чехова. В изображении Зайцева рационалист «доктор Чехов» борется с Чеховым-художником и человеком. Антиномичность творческой натуры писателя трактуется в контексте философии В. Соловьева о «вечной женственности».

**Ключевые слова:** творческое самоопределение, религиозное самоопределение, скрытая религиозность, рационалист «доктор Чехов», Чехов-художник, антиномичность творческой натуры, «вечная женственность».

Биография Чехова вышла отдельным изданием в 1954 г. к пятидесятилетию со дня смерти писателя. Ко времени создания этого произведения Б.К. Зайцев уже нашел свой жанр, выработал приемы создания образа героя.

В чеховском портрете Б.К. Зайцев отдалился, быть может, от классических задач жанра бытописания, но приблизился к передаче самой тайны творчества, его сложных потаенных процессов. Показательно, что в свое время критики биографического творчества писателя отмечали: «По сравнению с книгой Бунина «О Чехове» книга Бориса Зайцева может показаться несколько расплывчатой, зайцевски-смягченной, – впечатление это ошибочно. Страница за страницей она подводит к раскрытию «тайны Чехова», – Бунин к «тайне» почти не приближается. У Бунина больше о Чехове – писателе и человеке, – у Зайцева о скрытых токах чеховского творчества, его подпочве...» [1, с. 33-34].

Художественное сознание Б.К. Зайцева, создателя романа о Чехове, не в последнюю очередь питала литература его современников, посвященная творчеству писателя, с кем-то из них он внутренне полемизировал, с кем-то приходил в состояние унисона. Б.К. Зайцев в любом случае тонко чувствовал отклик художественной среды своего времени на чеховский феномен.

В частности, не разделяя критические замечания о Чехове как «поэте хмурых дней», «певце безвременья», «создателе сумеречных настроений», Б.К. Зайцев был равно далек как от позиции И.А. Бунина («О Чехове»), видевшего в Чехове писателя жесткого, беспощадного, писателя, чья «милосердная снисходительность существовала в воображении лишь глупых литературных критиков» [2, с. 99], так и от точки зрения Л. Шестова («Начала и концы»), утверждавшего, что Чехов одушевлен был страстью уничтожения, что «в руках Чехова все умирало» [3, с. 24-25].

У Л. Шестова Чехов – «певец безнадежности», у И.А. Бунина – «жающийся атеист», у Б.К. Зайцева – «ищущий христианин», веру свою проверяющий.

И Бунин, и Шестов, опровергая какую-либо религиозность Чехова, подчеркивали его особенные отношения со смертью, которые не носили оттенка православной мистики: «Что думал он о смерти? Много раз старательно-твердо говорил, что бессмертие, жизнь после смерти в какой бы то ни было форме – суший вздор. – Это суеверие. А всякое суеверие ужасно. Надо мыслить ясно и смело. Мы как-нибудь потолкуем с вами об этом основательно. Я, как дважды два четыре, докажу вам, что бессмертие – вздор» [2, с. 98-99]. С другой стороны, доходил до другой крайности: «Но потом несколько раз еще тверже говорил противоположное: – Ни в коем случае не

можем мы исчезнуть после смерти. Бессмертие – факт. Вот погодите, я докажу вам это...» [2, с. 98-99].

Эту страшную раздвоенность чеховского «Я», человеческого и творческого, Л. Шестов объяснял в метафизических категориях: отсутствие «высшей идеи» у Чехова провоцировало подобные колебания, внутреннюю смуту: «Во всех мыслях, чувствах и понятиях, какие я составляю обо всем, – рассказывает он (Чехов – И.К.), – нет чего-то общего, что связало бы все в одно целое. Каждое чувство и каждая мысль живут во мне особняком. И во всех моих суждениях о науке, литературе, учениках... даже самый искусный аналитик не найдет того, что называется общей идеей, богом живого человека. А раз нет этого, значит нет ничего» [3, с. 24-25].

С точки зрения Б.К. Зайцева, религиозный опыт А.П. Чехова значим не столько тем, что писатель считал себя «человеком без религиозной мистики и без мистических настроений» [4, с. 143], сколько тем, что Чехов с полным правом мог бы применить к себе слова Версилова из «Подростка»: «Положим я не очень веровал, но все же я не мог не тосковать по идее. Я не мог представить себе временами, как будет жить человек без Бога и возможно ли это когда-нибудь» [4, с. 174-175]. Для Б.К. Зайцева как раз невероятно важно, что в вопросах веры Чехову не было свойственно равнодушие, «теплохладность, за которую Агнец Апокалипсиса угрожает извержением из уст своих» [4, с. 175].

Особый характер чеховской религиозности явственно ошутим в сопряжении с духом религиозности, свойственной самому Б.К. Зайцеву. Динамика произрастания «внутри» света высшего мира, Царства Божия, той неосознанной просветленности, которой наполнено позднее творчество Чехова, ярче проявляется в особой духовности самого Б. К. Зайцева.

Г. Мейер в статье «Борис Зайцев о Чехове» верно обозначил динамическую оппозицию, связывающую двух писателей: Б.К. Зайцев не только религиозен, но и как всякий истинный художник он осознает свою религиозность, оттого и его вера пребывает в его творчестве, вера одухотворяет художество Зайцева, тогда как у Чехова, при его видимом неверии, подспудная, пассивная, неосознанная им религиозность всего лишь «одушевляет» его искусство. Иными словами, «Зайцев, как писатель, духовен; Чехов – душевен» [5, с. 166]. Именно Б.К. Зайцеву, по мысли Г. Мейера, удалось вплотную приблизиться, буквально «любовно прильнув душою к душе Чехова», к подспудным «ключам чеховской религиозности, наглядно... досказать за самого художника им недоговоренное и недосотворенное» [5, с. 167].

Б.К. Зайцев полагает Чехова существом сильным. Однако тут же оговаривается, что этой силы хватало у Чехова лишь на



пассивное сопротивление глухой, невидящей судьбе, на «неумолимо правдивое отображение роком опустошенных человеческих душ» [5, с. 167-168]. Осознать скрытно присущую ему, как человеку и художнику, религиозность и тем самым познать нечто о существовании Единого Творца Чехову не было дано. Для того, чтобы в недрах российской культуры можно было действительно-творчески преодолеть тяготение рока, по мысли Б.К. Зайцева, понадобились не душевные силы Чехова, а духовная мощь Тютчева и Достоевского.

Чтобы наглядно показать, какая пропасть отделяет душевный опыт Чехова от духовного опыта Тютчева и Достоевского, достаточно привести некоторые замечания Зайцева о «Скудной истории»: «Но что может дать... молодым и незнающим... этот Николай Степанович, профессор медицины, грудь которого так увешана орденами, что студенты называют его иконостасом, – когда он и сам ничего не знает. У него есть только наивная вера в науку («она всегда была и будет высшим проявлением любви») и «судьбы костного мозга интересуют его больше, чем конечная цель мироздания». Но вот и оказывается, что в некоем отношении все это ничего не дает. Нет «общей идеи», говорит он. Общей идеи! Не лучше ли сказать веры. Основной интуиции: есть Бог, и мир создан не зря... Разгадать тайны мира мы не можем, но достойно служить обязаны. Только для этого надо и над наукой, и над искусством, и над философией, чувствовать нечто высшее. А одного костного мозга мало. Хорошо изучать его. Но нехорошо обожествлять. Встречать с ним смерть слишком трудно» [6, с. 410].

В контексте общего замысла Б.К. Зайцева, создателя биографии «Чехов», не кажется удивительным, что «певец русской меланхолии» причислен биографом к пантеону русских святых от литературы. Б.К. Зайцев сумел разглядеть в изломах судьбы Чехова настоящее подвижничество, гордое несение креста, творческое служение. Справедливо однажды, – в духе идеи Б.К. Зайцева, – выразил суть чеховского служения Гайто Газданов: «Тот груз, который он поднял, – вся эта бесконечная русская печаль, вся безысходность этой бедной жизни, вся эта безнадежность, это сознание, что ничего нельзя изменить. – Этот груз был слишком тяжел для него и он не выдержал, надорвался и ушел, не оставив в том, что он написал, ни надежд, ни обещаний лучшего будущего» [7, с. 139].

Не случайно, вероятно, И.А. Бунин в своих воспоминаниях «О Чехове» приводит показательный факт: «Последнее время часто мечтал вслух: – Стать бы бродягой, странником, ходить по святым местам, поселиться в монастыре среди леса, у озера сидеть летним вечером на лавочке возле монастырских ворот» [2, с. 99]. Идеал такой тихой святости, с созерцательным началом, с неторопливым делом, с «тишайшей» молитвой уже был воплощен в истории русской культуры и церковности в образе Сергия Радонежского. Сам Б.К. Зайцев в жизнеописании «Преподобный Сергей Радонежский» представил, кажется, всю апологию русской святости. Так, подспудно этот легендарный образ сводил к себе, казалось бы, различные духовные и творческие тяготения.

В обездоленности земной жизни, в духовном странничестве, – согласно художественной позиции Б.К. Зайцева, – Чехов обретает венец высокого страдания, как когда-то высказался М. Курдюмов: «Трагедия жизни и смерти, трагедия беспомощности от бесплодных усилий овладеть уходящим временем и достигнуть личного счастья, полноты личного удовлетворения приводит у Чехова не к отчаянию, но к смиренности» [8, с. 25]. Не менее важно и то, что глубокие потрясения личной жизни Чехова, смятенные поиски религиозного идеала часто разрешались в самом творчестве, преодолевались им: «Господи, прости нас грешных», говорит ложась спать Бур-

кин в «Крыжовнике»... Это стоит «неба в алмазах», и это лучше, короче и проще сказано» [9, с. 141-142].

Б.К. Зайцев подчеркивает, что в центре теодицеи Чехова заключен вопрос поиска правды. Герои чеховской прозы – известные правдоискатели. Любопытно в этом смысле замечание современного исследователя А.С. Собенникова, определившего скрытый эсхатологический характер чеховского идеала и его близость народной христианской эсхатологии: «В народном сознании мир полон страданий и несправедливости, люди живут в грехе, но есть где-то Правда и утвердится когда-нибудь Царство Правды на земле» [10, с. 162]. Далее А.С. Собенников отмечает, что с поисками Правды-Справедливости традиционно связывались такие явления русской жизни, как странничество, старчество, юродство, аскеза святых, освященные религиозным идеалом. К ним в литературе нового времени генетически восходит тип «духовного странника». Как известно, духовное странничество Ф.М. Достоевский, а за ним Н.А. Бердяев считали особым свойством русского человека [10, с. 164].

Именно отсутствие или недостаточность Правды-Справедливости в историческом бытии заставляет чеховских героев искать ее в будущем. Будущее лишено у Чехова признаков социальной утопии, оно скорее приобретает характер аксиологии, знака спасения.

По версии Б.К. Зайцева, Чехов не исключал возможности спасения человека, но связывал ее не столько с религиозными, сколько с нравственными смыслами, исходя при этом из христианского постулата: «Нет праведного ни одного» (Рим. 3:10).

Эту характерную антиномичность жизни и творчества Чехова создатель биографии о нем пытается объяснить в терминах учения В. Соловьева о вечной женственности: «Чужая душа потемки» – было в Чехове, наверно, всякое: и нежность скрытая, но и холодноватость. Да и вообще он двойствен. Все в нем нелегко, вернее – трудно. Развитие и зрелость возрастают по двум линиям. И доктор он, и поэт, противоречия не смягчаются» [6, с. 485]. Вечно женственный характер натуры русского человека, художника сумел убедительно передать в своем творчестве Чехов, разглядев особый, женственный, состав души русской, ее восприимчивость и отзывчивость: «...весь просвещенный, средний (интеллигентский) слой русский был довольно мягок, легкоплавок и возбудим, да и чувствителен» [6, с. 464] или «Мягкий, стыдливый Чехов, проявляющий в отношениях к людям какую-то пленительную, женскую нежность, внимательно прислушивался чуткою своею душою к запросам духа, неизбежно тяготеющего к правде и красоте» [11, с. 31]. Чехов вообще угадал женственный характер русской интеллигенции, предпочитавшей реальной жизни, в том числе духовной, «рассуждения об отвлеченных утопиях» [8, с. 28].

Тезис о духоносности русской культуры как великой потенции, а не реальности, принадлежит Н. Бердяеву («Духовный кризис интеллигенции»). В этом тезисе заключена отгадка характерной антиномичности (в варианте Н. Бердяева – «томление») русского духа вообще: «Наше богоискание свершилось как бы в ночи, при свете звездном, а не солнечном. Ночная – вся поэзия Тютчева, все творчество Достоевского. Ночная – вся русская метафизика и мистика... Разрыв между «ночным» и «дневным» сознанием, дуализм трансцендентного и имманентного – тяжкая болезнь духа, в нем вся наша трагедия» [12, с. 35].

Для культурной ситуации рубежа веков, начала XX века особую актуальность приобрел вопрос С. Булгакова: «...возможно ли мировоззрение, стоя на почве которого можно было бы мыслить себя в реальном единстве с природой и человеческим родом, но вместе с тем утверждать и самобытность

человеческого духа с его запросами и с его постулатом о сверх-природном и божественном бытии, освещающим и осмысливающим собой природную жизнь?» [13, с. 166]. Своеобразным ответом на этот вопрос становится религиозно-мистическая философия В. Соловьева, предопределившая направление эстетических поисков культуры модерна. Философия В. Соловьева контекстуально поддерживает творческий диалог Б.К. Зайцева с А.П. Чеховым.

Действительно, в проекции двух творческих сознаний легко различить движение эстетической мысли рубежа веков: от утверждения духовной первичности природы Чеховым до одухотворения мира синтезом всеединства В. Соловьева.

Для Чехова «полна тайны, сложна, страшна или прекрасна жизнь природы, сама обыденная жизнь людей, ее смысл и цель» [14, с. 57] и, как отмечал А. Белый, в изображенных писателем «мелочах жизни» открывается «какой-то тайный шифр», «что-то грандиозное», мелочь окрашивается «каким-то невидимым доселе налетом». Чехов, оставаясь реалистом, «раздвигает здесь складки жизни и то, что издали казалось теньными складками, оказывается пролетом в Вечность» [15, с. 48]. Чехов видит в природе воплощение чистоты и терпимости и только ею измеряет и проверяет самого человека, к сожалению, еще «не доросшего до вечных и мудрых законов Бытия, и потому обреченного на близорукое и сутяжное времяпровождение жизни» [16, с. 177].

Не случайно, современный исследователь Ю. Калантаров указывает на «солидарность» «нравственного пантеизма» Чехова со «всеединством» В. Соловьева и «соревнование» с ним в миролюбии и терпимости. Уместно вспомнить, что именно от В. Соловьева пришла подсказка начинающему прозаику Б.К. Зайцеву, стремящемуся к созданию собственной органической художественной картины мира. «Для внутреннего же моего мира, его роста, Владимир Соловьев был очень, очень важен», – писал Зайцев в эссе «О себе». И далее: «Соловьев первый пробивал пантеистическое одеяние моей юности и давал толчок к вере» [17, с. 49-50].

#### Библиографический список

1. Андреев, Г. Загадка Чехова / Г. Андреев // Новый журнал. – Нью-Йорк: The New Review, 1975. – №118.
2. Бунин, И.А. О Чехове. Незаконченная рукопись / И.А. Бунин. – Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1955.
3. Шестов, Л. Начала и концы / Л. Шестов // Творчество из ничего (А.П. Чехов). – СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1908.
4. Измайлов, А. Чехов А.П. / А. Измайлов // Литературный Олимп. – М.: Тип. тов-ва И. Д. Сытина, 1911. – №VIII.
5. Мейер, Г. Борис Зайцев о Чехове / Г. Мейер // Возрождение. – Париж: Тип. А. О. Гукасова, 1954. – № 35.
6. Зайцев, Б.К. Жуковский. Жизнь Тургенева. Чехов: Литературные биографии / Б.К. Зайцев. – М.: Дружба народов, 1994.
7. Газданов, Г.О Чехове. К 60-летию со дня смерти / Г. Газданов // Новый журнал. – Нью-Йорк: The New Review. – 1964. – №76.
8. Курдюмов, М. Сердце смятенное. О творчестве А.П. Чехова. 1904-1934 гг. / М. Курдюмов. – Париж: YMKA PRESS, 1934.
9. Адамович, Г. О чем говорил Чехов / Г. Адамович // Новый журнал. – Нью-Йорк: The New Review. – 1959. – №LVIII.
10. Собенников, А.С. Между «есть Бог» и «нет Бога» (О религиозно-философской традиции в творчестве А.П. Чехова) / А.С. Собенников. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1997.
11. Ростовцев, А. Певец тоски сумерек Антон Чехов / А. Ростовцев. – СПб.: Типография В.О. Пастора, 1904.
12. Бердяев, Н.А. Духовный кризис интеллигенции / Н.А. Бердяев. – СПб.: Типография тов-ва «Общественная польза», 1910.
13. Булгаков, С.Н. Собр. соч. В 2 т. Т. 1 / С.Н. Булгаков. – М.: Наука, 1993.
14. Чудаков, А.П. Чехов и Мережковский: два типа художественно-философского сознания / А. П. Чудаков [и др.] // Чеховиана. Чехов и «серебряный век». – М.: Наука, 1996.
15. Белый, А. Вишневый сад / А. Белый // Весы. – М.: Скорпион, 1904. – №2.
16. Калантаров, Ю.А. Чехов и В. Соловьев: скрытый диалог (Ненаучные размышления) / Ю.А. Калантаров [и др.] // Чеховиана. Чехов и «серебряный век». – М.: Наука, 1996.
17. Зайцев, Б.К. Сочинения. В 3 т. Т. 3 / Б.К. Зайцев. – М.: Худож. лит.: ТЕРРА, 1993.
18. Долгополов, Л.К. На рубеже веков: О русской литературе конца XIX – начала XX века / Л.К. Долгополов. – Л.: Советский писатель. Ленинградское отделение, 1985.

Статья поступила в редакцию 17.04.09

В комментариях к чеховскому рассказу «Архиерей», «свидетельству зрелости, и предсмертной неосознанной просветленности» [6, с. 493] Б.К. Зайцев использует солярные образы, развернутую метафору «света», своим строем напоминающие о мифологическом пантеизме его ранней прозы в духе философии В. Соловьева. Не случайно, последний путь архиерея изображен Б.К. Зайцевым как странствие его души, свободной, «как птица в широком солнечном небе, это скрытая религиозность самого Чехова, собственное, им не осознанное, светоносное ядро...» [6, с. 495].

Подводя итоги, хочу напомнить, что пережитый XIX веком переворот в сознании, связанный с пониманием, что человек бесконечно мал во вселенной и одновременно бесконечно велик в своей способности считаться с беспредельностью мира, в эпоху рубежа XIX и XX столетий выдвигает на первый план проблему личности, шире – проблему человека. Возвращение к романтическому лирическому «Я» с его «многообразием сущностей» шло в русском художественном сознании через символизм. Как убедительно показал в работе «Проблема личности и «водорот истории» Л.К. Долгополов, у русских символистов «Многообразие лирических восприятий являлось... не многообразием сущностей, а многообразием лирических состояний, многообразием синтеза, но не анализа» [18, с. 122]. Именно поэтому в биографии Б.К. Зайцева непреодолимую, на первый взгляд, противоречивость художественного мира Чехова (в нем рационалист «доктор Чехов» борется с Чеховым – художником и человеком) снимает представление о зыбкой женственной стихии, определившей основную линию чеховского творчества, о мистическом синтезе В. Соловьева.

Творческие индивидуальности Чехова и Б.К. Зайцева, – в динамике их взаимодействия, – отображали ведущую позицию в литературной жизни России рубежа веков: «Между реализмом и модернизмом». Эстетическим и религиозно-мистическим контекстом этого своеобразного творческого диалога становится философия В. Соловьева.

УДК 808. 2

*И.В. Коноваленко, канд. филол. наук, доц. ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск*

## **КОНФЛИКТНАЯ ИНТЕНЦИЯ В «СОЦИАЛЬНОМ ДИАЛОГЕ» (НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЩЕНИЯ ГРАЖДАН В ОФИЦИАЛЬНЫЕ ИНСТАНЦИИ)**

В статье рассмотрены способы экспликации конфликтной интенции в текстах обращений граждан в официальные инстанции, проанализированы стратегии и тактики адресанта (с учетом возрастного фактора, гендерного) как показатель проявления конфликтной интенции в данном жанре (в части формулы обращения, репрезентации проблемы и аргументации).

**Ключевые слова:** интенция, конфликт, обращение граждан, образ адресанта, официально-деловая коммуникация.

Обращение представляет собой жанр деловой письменной речи различной степени официальности. Специфика жанра заключается в подразумеваемом социальном диалоге с властью (при монологической форме текста). Пишущий ждет ответа от органов власти, более того, он именно для этого и пишет. Если рассмотреть классификацию этого жанра по критериям, представленным Г.И. Богиным [1, с. 17], то типологизация по субъекту чаще представлена персональным авторством (имеются редкие случаи коллективного авторства: адресанты ставят свои подписи под текстом), по объекту - обращение двусторонне ориентировано, «написал и жду ответа - как в устном общении».

Мы рассматриваем конфликтную интенцию как намерение, «иллюзию» пишущего показать неудовлетворенность сложившимся положением дел, серьезные разногласия в диалоге с властью или неудовлетворенность отсутствием данного диалога. Словарь русского языка [2] определяет конфликт как «столкновение, серьезное разногласие». Словарь синонимов русского языка рассматривает конфликт как «столкновение, ссору» [3].

На наш взгляд, жанр обращения является потенциально конфликтным, конфликт здесь сосредоточен в компоненте «образ прошлого», и прорывается конфликтность в «части события», в описании сложившейся ситуации, на фоне события идет и характеристика участников. Здесь уместно привести высказывание Н.Д. Голева: «Язык - один из источников социальных конфликтов; они неизбежно возникают при использовании языка его носителями в острых, социально значимых ситуациях» [4, с. 92].

Основная интенция жанра обращения граждан в официальные инстанции - высказать претензию по поводу сложившейся ситуации и просьбу устранить несправедливость в отношении адресанта, получить помощь в разрешении своего вопроса. Конфликтная интенция будет являться, на наш взгляд, «подчиненной», вторичной. Но часто именно она выходит на первый план и из скрытой, потенциальной, эксплицируется, вербализуется.

Наша цель - рассмотреть способы экспликации конфликтной интенции в текстах обращений граждан в официальные инстанции через характеристику образа адресанта. Мы анализируем, какие стратегии и тактики пишущего (с учетом возрастного фактора, гендерного) являются показателем проявления конфликтной интенции в данном жанре (в части формулы обращения, репрезентации проблемы и аргументации) в диалоге с властью.

Материалом для статьи послужили обращения граждан в комиссию по правам человека города Омска за 2007-2008 годы.

Исследования официально-деловой письменной коммуникации, характеризующие нарушения норм официально-дело-

вой речи, широко представлены современной лингвистикой. Междисциплинарные исследования (на стыке права и лингвистики) официально-деловой письменной коммуникации только начинают развиваться в последнее десятилетие в связи с возникновением юридической лингвистики. Жанр обращения граждан в официальные инстанции анализируется очень редко (одна из причин, на наш взгляд, труднодоступность текстов). Но вместе с тем такие исследования необходимы как для лингвистики, так и для социологии, юриспруденции. Они решают важную на сегодняшний день задачу: каким образом происходит диалог с властью, где и как скрытая конфликтная интенция «прорывается», вербализуется и каким образом она оформляется.

С юридической точки зрения обращение гражданина - «направленные в государственный орган, орган местного самоуправления или должностному лицу письменные предложение, заявление или жалоба, а также устное обращение гражданина в государственный орган, орган местного самоуправления» [5]. На сегодняшний день имеются следующие законодательные акты, регулирующие сферу обращения: Федеральный закон «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» от 02.06.2006 № 59-ФЗ; инструкция «О порядке рассмотрения обращений и приема граждан в системе прокуратуры Российской Федерации» от 17.12.2007 № 200. Закон рассматривает следующие аспекты: сферу применения Федерального закона, право граждан на обращение, правовое регулирование правоотношений, связанных с рассмотрением обращений граждан, основные термины, используемые в Федеральном законе, права гражданина при рассмотрении обращения, гарантии безопасности гражданина в связи с его обращением, требования к письменному обращению, контроль за соблюдением порядка рассмотрения обращений, ответственность за нарушение закона, возмещение причиненных убытков и взыскание понесенных расходов при рассмотрении обращений. Инструкция устанавливает единый порядок рассмотрения и разрешения в системе прокуратуры Российской Федерации обращений граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, обращений и запросов должностных и иных лиц о нарушениях их прав и свобод, прав и свобод других лиц, о нарушениях законов на территории Российской Федерации. Такое подробное изложение закона и инструкции важно и для лингвиста (для понимания феномена обращения). Уже в рамках юридического определения мы видим, что обращение представляет собой полифункциональный феномен, «сплав» предложения, заявления и жалобы.

С точки зрения лингвистической обращение будет также являть собой комплексный жанр. Словарь русского языка [2] определяет обращение как «призыв, речь или просьбу, обра-

щенную к кому-либо», жалобу как «официальное заявление с просьбой об устранении какой-либо несправедливости, неправомерности». С обыденной, «житейской» точки зрения обращение в официальные инстанции – это возможность диалога граждан с представителями власти в случае нарушения их прав и интересов.

Жанр жалобы в различные инстанции был официальным способом защиты интересов граждан еще в советские времена. Анализ жалоб представлен в работе Утехина И.В. [7]. Если в советские времена жалобы были преимущественно потребительского характера, то сейчас тематика более обширна: вопросы градостроительства, жилищно-коммунальной службы, трудового законодательства.

Представим образ современного адресанта обращений и попытаемся показать способы проявления конфликтной интенции в данном жанре.

Как справедливо отмечает О.П. Сологуб, в данном жанре в коммуникацию вступают не профессионалы, люди, не владеющие в полном объеме канонами официально-деловой речи. «В данной ситуации происходит смена условий коммуникации (разговорно-бытовое общение сменяется официально-деловым), в связи с чем у многих коммуникантов возникают определенные трудности, которые обусловлены переходом от одной модели порождения высказывания к другой» [8, с. 128]. Из-за недостаточной степени коммуникативной компетенции адресанта в официально-деловой сфере происходит нарушение норм деловой письменной коммуникации в структурно-композиционном построении, языковом оформлении документа. Мы не ставили задачу – представить нарушения норм деловой речи на разных языковых уровнях в данном жанре, хотя следует отметить, что ошибки в текстах присутствуют на словообразовательном, лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях. Примеры в исследовании даются с сохранением авторских орфографических, пунктуационных, стилистических особенностей.

Еще один момент следует отметить, говоря о нарушении норм деловой письменной коммуникации в жанре обращения. На наш взгляд, пишущий не разграничивает регламентирующую и прототипическую нормы. Норма как «узаконненное установление», по словам О.С. Иссерс, представляет собой регламентирующий вариант. Как раз в данном общении речевые действия коммуникантов должны быть регламентированы. Но адресант часто выбирает вариант прототипической нормы, нормы как «установленной мерой, средней величиной», то есть как «образец, одобряемый обществом» [9, с. 175]. В результате этого смешения появляются тексты разной степени официальности.

Что касается языкового оформления обращения, то с лингвистической точки зрения четко не определены формы обращения к должностному лицу, какие-либо клише для изложения сути предложения, заявления или жалобы, имеются лишь следующие юридические требования к структурно-композиционному построению письменного обращения: «гражданин в своем письменном обращении в обязательном порядке указывает либо наименование государственного органа или органа местного самоуправления, в которые направляет письменное обращение, либо фамилию, имя, отчество соответствующего должностного лица, либо должность соответствующего лица, а также свои фамилию, имя, отчество (последнее – при наличии), почтовый адрес, по которому должны быть направлены ответ, уведомление о переадресации обращения, излагает суть предложения, заявления или жалобы, ставит личную подпись и дату. В случае необходимости в подтверждение своих доводов гражданин прилагает к письменному обращению документы и материалы либо их копии» [10].

Исходя из юридических компонентов обращения, можно выделить следующие базовые составляющие этого жанра: форму обращения, обоснование проблемы и аргументацию. Проследим проявление конфликтной интенции по этим составляющим.

Казалось бы, конфликт должен проявляться на этапе обоснования проблемы, но конфликт, как показывают тексты обращений граждан, вербализуется уже на первой ступени, на уровне выбора формы обращения к государственному служащему. Нами выделено две стратегии введения формы обращения: комплиментарная / конфликтная. Адресант часто использует не нейтральное официальное обращение «Уважаемый...» / «Уважаемые члены комиссии по правам человека», а снабжает обращение дополнительными смыслами, в результате которых образ получателя становится персонифицирован, более близок адресанту. С одной стороны, автор выбирает стратегию повышения статуса адресата и использует так называемые комплиментарные обращения, например, «Уважаемый ..., мы Вас знаем как глубоко порядочного человека, строго соблюдающего законы, поэтому обращаемся к Вам» / «Уважаемый ..., поздравляем Вас с новой должностью, которая будет помогать нам, простым людям, и пожелать Вам (далее приводятся стихи)». С помощью данной стратегии сближения с адресатом преодолевается социальная дистанция, проблема пишущего, на взгляд отправителя, должна в результате стать ближе адресату. С другой стороны, выделяются обращения, где с первых же строк перед нами предстает крик о помощи (и таких текстов большинство): «Уважаемый..., это отчаяние, крик души» / «Уважаемый..., обращаюсь к Вам как к последней инстанции в нашем городе, которая может защитить мои конституционные права» / «Уважаемый..., я не знаю, какой мерой измерить моральное унижение, которое я испытываю в течение долгого времени, ходя по замкнутому кругу» / «Уважаемый..., доведена до крайнего состояния, думаю о суициде, удерживают дети». Неудовольствие ситуацией пишущий оформляет в виде лексем, понятийно, когнитивно выражающих негативные эмоции, например, «отчаяние», «крик», «суицид». По данным русского ассоциативного словаря, слово жалоба как раз вызывает ассоциации «справедливой», но «слезной». Реакции, вызванные этим стимулом, представляют собой следующие частотные варианты: «слезная», «справедливая», «боль», «злоба», «печаль», «плач», «плохо», «проблема» [11]. Эти лексемы встречаются не единожды даже в рамках одного текста обращения.

Анализируя проявления конфликтной интенции во второй составляющей жанра – на этапе презентации проблемы, мы выделили четкое противопоставление по возрасту. Для пенсионера интенция устранить несправедливость зачастую сменяется интенцией возможности получения заботы, внимания. Неполучение должного внимания вызывает проявление конфликтной интенции, которая оформляется в форме упрека («А сейчас я совершенно забыта. К 80-летию не послали даже дешевой поздравительной открытки. С днем Победы ни когда не поздравят») (сохранена орфография оригинала). Для пенсионера актуальны смыслы «сейчас» и «тогда». Сейчас никому не нужен (государству, местной администрации, совету ветеранов, везде «бывший» – воспитатель, учитель, военный), хотя тогда был нужен государству, востребован. Для людей работающего возраста противопоставление «сейчас» / «тогда» неактуально, для них важна категория «сейчас, в данный момент». Но конфликтная интенция пишущего (и работающего, и пенсионера) в адрес государственных органов, их действия или бездействия оформляется одинаково в виде упрека, критики. Например, «Мы обращались к руководству, но

должного ответа не получили» / «Обращались, но отовсюду лишь отписки». Здесь следует подчеркнуть, что «в ситуации речевого неодобрения отграничить упрек от обвинения и порицание от критики часто невозможно, они по определению предполагают наличие друг друга» [12, с. 124].

При описании проблемы адресант должен объяснить государственным органам, аргументировать, почему он достоин положительного рассмотрения своего вопроса. Аргументация представляет собой, как мы указали выше, третью составляющую жанра обращения граждан в официальные инстанции.

При аргументации, независимо от возраста, социального статуса, гендерной специфики, пишущий выбирает стратегию самопрезентации, используя следующие тактики:

- коренной житель: «Мы оба коренные жители»;

- хороший работник: «Я ветеран труда, мне 80 лет. Я много лет проработала преподавателем в техникуме» / «Отдаем производству всю свою жизнь» / «Стояли у станков в три смены, делали все, чтобы выполнить план любой ценой»;

- хороший семьянин: «Воспитали семь достойных детей» / «Воспитываем двух детей»;

- защитник отечества: «Я участник боевых действий в Афганистане».

Гендерная специфика на материале нашего исследования проявляется лишь при анализе последнего критерия стратегии самопрезентации - службы. Здесь имеются высказывания: «Я вдова участника Великой Отечественной войны» / «Мой муж был на Курской дуге, получил медаль за отвагу» / «мой муж воевал»).

Конфликтная интенция на этапе обоснования проблемы выражается в социальном противопоставлении «я» и «государство». Оно, на наш взгляд, является ядерным в этом жанре при экспликации конфликта. Здесь нами были выявлены следующие контрастные пары:

- «я» и «чиновники»: «Не раз обращался к чиновникам, везде лишь отписки, которые и прилагаю»;

- «я» и «законодатели»: «Наши законодатели такого пункта не предусмотрели, и вот я уже в течение долгого времени хожу по заколдованному кругу»;

- «я» и «руководство»: «Мы неоднократно обращались к руководству, но должного ответа не получили, поэтому просим Вашего содействия» / «Обращались к главе сельской администрации, которые только на словах пообещали мне решить вопрос»;

- «я» и «депутат»: «Он депутат, а мне, простой воспитательнице, правду не найти, идет переписка, да и только»;

- «бедный» и «богатый»: «Да, они богатые, все могут, а мне по какому адресу еще обращаться? В государственную думу писать?».

#### Библиографический список

1. Богин, Г.И. Речевой жанр как средство индивидуации / Г.И. Богин. // Жанры речи. Сборник научных трудов: изд-во Государственного учебно-научного центра «Колледж», 1997.
2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80.000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. // Российская академия наук; Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999.
3. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: ок. 11000 синонимических рядов. / З.Е. Александрова. – 9-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1998.
4. Голев, Н.Д. Юрислингвистический словарь инвективной лексики русского языка (к постановке проблемы) / Н.Д. Голев. // Актуальные проблемы русистики: Материалы Международной научной конференции (Томск, 21-23 октября 2003 г.). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2003. – Вып. 2. – Ч. 1.
5. Федеральный закон «О порядке рассмотрения обращений граждан Российской Федерации» от 02.06, 2006. – № 59-ФЗ.
6. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80.000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999.
7. Утекин, И.В. Из наблюдений за поэтикой жалобы / И.В. Утекин. // Studia Ethnologica: Труды факультета этнологии. СПб: Изд-во Европейского Ун-та в Санкт-Петербурге, 2004. – Вып. 2.
8. Сологуб, О.П. Психоллингвистические основы стереотипной деятельности в деловой письменной документации (на материале обращений в официальные инстанции) / О.П. Сологуб. // Университетская филология - образованию: человек в мире коммуникаций:

Эмоциональность (отрицательная, конфликтная) пишущего в части описания проблемы проявляется в использовании интонационных структур, выражаемых на письме восклицательными, вопросительными предложениями: «Где же справедливость?» / «Куда, по какому адресу мне еще писать?» / «Почему мне не хотят помочь?».

В заключение обращения адресант использует стратегию просьбы «Прошу вашей помощи. Готов предоставить любые документы» / «Прошу Вас помочь получить денежную помощь / помочь с жильем», редко - стратегию предложения: «Мое предложение: пересмотреть закон в отношении льгот, уже давно назрело новое решение по этому вопросу». Здесь следует подчеркнуть, что просьба в заключение текста может отличаться от содержания основного текста. Например, «Почему мне не хотят помочь? Ведь я хочу только работать. Прошу Вас, помогите мне получить денежную помощь» (денежную помощь, а не работу). Логические сбои, нарушения частотны в жанре обращения. Встречаются случаи, когда пишущий несколько раз возвращается к теме, говорит об одном и том же в связи с излишней эмоциональностью и с тем, что тема максимально значима для говорящего, затрагивает его личные интересы.

Итак, способы экспликации конфликтной интенции в диалоге с властью в жанре обращения граждан заключаются в следующем:

- в части формулы обращения адресант использует комплиментарную или конфликтную стратегию введения проблемы. Конфликтная стратегия оформляется в виде лексем, понятийно, когнитивно выражающих негативные эмоции, например, «отчаяние», «крик», «суицид»;

- в части репрезентации проблемы конфликтная интенция пишущего в адрес государственных органов, их действия или бездействия оформляется в виде упрека, критики: «Мы обращались к руководству, но должного ответа не получили» / «Обращались, но отовсюду лишь отписки»;

- конфликтная (отрицательная) эмоциональность проявляется в использовании интонационных структур, выражаемых на письме восклицательными, вопросительными предложениями: «Где же справедливость?» / «Куда, по какому адресу мне еще писать?»

- в части аргументации для положительного рассмотрения своего вопроса пишущий использует стратегию самопрезентации: «коренной житель», «хороший работник», «хороший семьянин», «защитник отечества» и стратегию противопоставления: «я» / «государство»: «я» и «чиновники», «я» и «законодатели», «я» и «руководство», «я» и «депутат», «бедный» и «богатый».

- материалы Международной научно-практической конференции «Коммуникативистика в современном мире: человек в мире коммуникаций» (Барнаул, 12-16 апреля 2005 г.) / под ред. А.А. Чувакина. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.
9. Иссерс, О.С. Что отвечать, когда не хочется отвечать? (К вопросу о типах коммуникативных норм) / О.С. Иссерс. // Язык. Человек. Картина мира: Материалы Всероссийской научной конференции / под ред. М.П. Одинцовой. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2000. – Ч. 1.
  10. Инструкция «О порядке рассмотрения обращений и приема граждан в системе прокуратуры Российской Федерации» от 17.12.2007. – № 200.
  11. Русский ассоциативный словарь: В 2 т. От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов / Ю.Н. Караулов, и др.: – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2002. – Т. 1.
  12. Трофимова, Н.А. Речевой акт порицания / Н.А. Трофимов. // Язык и общество: проблемы, поиски, решения // Материалы международных научно-практических конференций научной сессии «10 Невские чтения» (23-25 апреля 2008 г.) / Под общ. ред. Д.Г. Ищук. – СПб: Изд-во Невского ин-та языка и культуры, 2008.

Статья поступила в редакцию 1.04.09.

УДК 81

О.О. Шкиль, аспирант ОГУ им. Ф.М. Достоевского, г. Омск

## ИМПЛИЦИТНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИДЕИ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ

Статья посвящена имплицитным способам выражения целевых значений в русской лексике. В этом аспекте рассматриваются существительные, прилагательные и глаголы в Словаре русского языка С.И. Ожегова.

**Ключевые слова:** имплицитность, целеполагание, семантика.

Проблема неявно выраженной семантики не является окончательно решенной, несмотря на активную исследовательскую работу в этом направлении [1; 2; 3; 4; 5 и др.]. Эксплицитность семантического содержания предполагает, что оно «передается языковым средством, специально предназначенным для его выражения» [2, с. 9–10]. «Имплицитное содержание обычно трактуется как подразумеваемый смысл, в отличие от эксплицитного содержания, явно выраженного определенными языковыми средствами» [2, с. 8]. Настоящее исследование посвящено так называемой системно-языковой имплицитности, которую противопоставляют имплицитности ситуативной [2]. А.В. Бондарко рассматривает системно-языковую имплицитность на материале грамматики. Если же говорить о лексике, то «неявно выраженные» смыслы рассматриваются в рамках различных подходов и концепций: см. теорию нелимитируемого значения [1; 6; 7], идею полиситуативной глагольной семантики [8], а также психолингвистические точки зрения на проблему [9; 10].

Задача статьи – рассмотреть имплицитные смыслы в лексике, задав объект анализа имплицитной семантикой, а именно идеей целеполагания. В связи с этим необходимо дать определения основным понятиям, лежащим в основе обозначенной идеи.

Цель – «мысленно предвосхищаемый результат деятельности» [11, с. 1739]; «финальный результат, на который преднамеренно направлен процесс» [12, с. 317]. Неодинаковая степень осознанности и преднамеренности действий по достижению цели отражена в понятиях целенаправленности и целеполагания. В отличие от целенаправленности, которая может характеризовать действия не только человека, но и животных и некоторых механизмов, целеполагание можно квалифицировать как ментальное состояние, присущее только человеку. Данная мысль подчеркивается в философских трактовках целеполагания, где оно определяется как важнейший элемент человеческой деятельности, характеризующий «как мыслительные процессы, так и предметную деятельность человека, прежде всего процесс труда» [12, с. 315]. Целенаправленность, по-видимому, более широкое по объему понятие, немаркированное по признакам «субъект» и «степень осознанности цели».

На языковом уровне идея целенаправленности-целеполагания концептуализируется различными способами. Очевидно, что направленность на цель эксплицируется в языке рядом специализированных средств: лексемами *цель, целеполагание, целесообразный, целенаправленный* и другими (словами, внутренней формой которых явно указывает на цель); служебными словами – союзами, союзными сочетаниями, соединениями союзного характера *чтобы, дабы* (устар. и высок.), *для того чтобы, в тех целях чтобы* и др. и предлогами *в целях, с целью, для, ради*. Менее очевидно существование лексических единиц с имплицитным выражением той же идеи.

Материалом исследования послужили толкования существительных, прилагательных и глаголов в Словаре русского языка С.И. Ожегова [13]. На наш взгляд, выявлению слов, семантика которых имплицитно связана с идеей целенаправленности-целеполагания, может способствовать метаязыковая рефлексия лексикографа. Гипотеза данной статьи заключается в том, что идея целенаправленности, пресуппозитивно присутствующая в том или ином понятии, эксплицируется в специфических толкованиях соответствующих слов. Нами осуществлена сплошная выборка слов, в толковании которых присутствуют такие формальные (лексико-грамматические) выразители целевых значений, как предлоги *для, ради, в целях, с целью* и союзы *чтобы, для того чтобы, с тем чтобы*.

Предварительно заметим, что наиболее часто в толковании рассматриваемых слов используется предлог *для*, и это не случайно. В отличие от предлога *ради*, имеющего значение «З. С целью чего-н.» и помету *разг.* [13, с. 829], предлог *для* не ограничен в сфере применения, так как «1. Указывает назначение или цель чего-н.» [13, с. 212]. Что касается предлогов *с целью* и *в целях*, то они синонимичны и имеют значение «для того, чтобы» [13, с. 1143], то есть трактуются через предлог *для*. Союзы *чтобы, для того чтобы, с тем чтобы* используются, как правило, в толкованиях глаголов (см. ниже).

Какие же лексемы выражают неявным способом целенаправленность человеческой деятельности (как речемыслительной, так и практической)? Возможна ли их систематизация? Ответы на эти вопросы помогут реконструировать телеологический фрагмент языкового сознания.

## I. Существительные.

Семантика активной осознанной целенаправленной человеческой деятельности обнаруживается у значительно-го пласта отглагольных существительных. В толкованиях типична структура: отглагольное существительное + предлог *для* (с целью, в целях) + род. п. отглагольного существительного. При этом различия между значениями предлогов нейтрализуются. Приведем примеры: *гипотеза* – научное предположение, выдвигаемое для объяснения каких-нибудь явлений; *допрос* – опрос обвиняемого, свидетеля для выяснения обстоятельств дела, преступления; *абордаж* – в эпоху гребного и парусного флотов: атака корабля противника при непосредственном сближении с ним для рукопашного боя; *изыскание* – исследование с целью проектирования, использования чего-нибудь; *блокада* – окружение войск противника с целью уничтожения, а также изоляция враждебного государства, города с целью прекращения его сношений с внешним миром.

Итак, в предлоге *для*, участвующем в толковании отглагольных существительных, актуализируется семантика цели. Цель определяется как «2. перен. То, к чему стремятся, что надо осуществить. Ставить себе что-н. целью. Достичь цели» [13, с. 1143]. Лексемы, в толковании которых используется данный предлог или предлоги с целью, в целях, имплицитно имеют смысл 'осознанная человеческая деятельность, направленная на определенную цель', – иными словами, имплицитно выражают идею целеполагания.

Другой смысловой акцент имеет предлог *для* в толкованиях существительных, называющих артефакты. Артефакт трактуется как «искусственное средство деятельности: орудия и знаки (в том числе слово, символ и т. д.)»; «любой материальный объект культуры, в том числе измененный человеком природный объект» [14]. В широком смысле под артефактами можно понимать продукты истории человечества, которые одновременно и идеальны (например, язык), и материальны (например, стол, нож) [15, с. 141–142]. В артефактах опредмечивается целенаправленная деятельность человека, связанная с преобразованием объектов окружающего мира (природных и социальных).

В толкованиях существительных, называющих артефакты, предлог *для* указывает сферу применения, **назначение**. *Назначение* – «2. Область, сфера применения кого-чего-н. Использовать что-н. по прямому назначению. 3. Цель, предназначение (книжн.). Высокое назначение писателя» [13, с. 482].

Полагаем, что понятие «назначение» находится в поле целеполагания, поскольку назначение имеют артефакты (предметы), которые, с одной стороны, являются результатами человеческой деятельности, а с другой – средствами, инструментами достижения дальнейших целей. Сказанное неоднократно подтверждается результатами метаязыковой деятельности составителей словаря. Показательно толкование слова *бумага*: «1. Материал для письма, а также других целей, изготавливаемый из древесной или тряпичной массы» [13, с. 78]. В данном толковании письмо интерпретируется как одна из целей человеческой деятельности, а бумага (артефакт) – как промежуточное звено, средство достижения цели (целей). Таким образом, цель в языковом и метаязыковом сознании связывается с человеком и его активной, осознанной деятельностью, назначение – с артефактами.

Толкования понятий-артефактов в типичном случае строятся по схеме: существительное + предлог *для* + существительное, а среди артефактов, дефиниции которых включают целевые предлоги, можно выявить несколько семантических групп:

1) пространство,местилище: *убежище* – специально оборудованное помещение или сооружение для укрытия от пуль, бомб, снарядов или отравляющих веществ; *кастрюля* – металлическая посуда для варки пищи; *ангар* – помещение для стоянки и текущего ремонта самолетов, вертолетов и т. п.; *карман* – вшитый в платье мешочек для ношения при себе мелких вещей, денег; *горшок* – глиняный сосуд для варки пищи, для молока, для комнатных растений и т. п.

2) приспособление (вещество, средство, устройство, прибор и т. п.), используемое (применяемое, употребляемое) с целью чего-н. (с какой-н. целью): *радиолокатор* – устройство для радиолокации; *полотер* – приспособление для натирания паркетных полов; *хлястик* – узкая полоска ткани, пришитая или пристегнутая сзади для стягивания одежды в талии; *дрель* – механизм для вращения сверла при сверлении малых отверстий; *дубитель* – вещество для дубления кожи; *зонтик* – приспособление для защиты от дождя или солнца: натягивающийся округлый кусок ткани, с помощью складных спиц соединенный с длинной ручкой.

Артефакты традиционно противопоставляются **натурфактам** – природным объектам. В словаре встречаются дефиниции понятий-натурфактов, включающие предлог *для* с семантикой **назначения**. Приведем примеры: *герань* – травянистое растение с пахучими листьями, разводимое как декоративное или как промысловое для получения эфирного масла; *кислород* – химический элемент, газ, входящий в состав воздуха, необходимый для дыхания и горения; *зерновые* – злаковые растения (пшеница, рожь, ячмень, овес, кукуруза, рис и т. п.), зерна которых используются для питания людей и для корма животных. Язык и языковое сознание антропоцентричны, и этот антропоцентризм отражается метаязыковым сознанием составителей словаря: натурфакты определяются по отношению к человеку, указывается их назначение, роль в человеческой жизни и деятельности.

Кроме номинаций артефактов и натурфактов, семантику **назначения** могут иметь лексемы, обозначающие **лицо в связи с выполняемой функцией** (лицо, назначенное для выполнения чего-либо): *агент* – лицо, уполномоченное кем-чем-нибудь (учреждением, предприятием) для выполнения служебных, деловых поручений; *адъютант* – офицер, состоящий при военном начальнике для выполнения служебных поручений или для выполнения штабной работы; *впередсмотрящий* (спец.) – матрос, назначенный для наблюдения за обстановкой во время плавания; *домработница* – наемная работница для различных работ по домашнему хозяйству, домашняя работница; *донор* – тот, у кого берут кровь для переливания или какой-н. орган для пересадки раненым, больным; *инкассатор* – должностное лицо, производящее прием денег от организаций для сдачи их в банк.

## II. Прилагательные.

Семантика **назначения** выявляется у большого числа прилагательных. Такие прилагательные толкуются с помощью операторов *служащий / предназначенный / приспособленный / применяемый / употребляемый / пригодный / удобный* в сочетании с предлогом *для* / союзом *для того чтобы*. Приведем примеры: *беговой* – служащий для состязания в беге; *гладильный* – служащий, предназначенный для глажения; *испытательный* – служащий для испытания, проверки; *исправительный* – предназначенный для исправления; *месильный* (спец.) – предназначенный для того, чтобы месить, такой, где месят что-н.; *лечебный* – предназначенный для лечения; *светильный* – применяемый для освещения; *выючный* – употребляемый для перевозки выюков; *вставной* – вставленный, приспособленный

для того, чтобы вставлять; *колкий* – легко колющийся, удобный для колки.

Как показывают примеры, в предлоге *для* актуализируется семантика назначения, которая усиливается лексическими средствами – перечисленными выше операторами назначения. Адъективы, в толковании которых используются операторы назначения и предлог *для* / союз *для того чтобы*, имплицитно имеют смысл «**предназначенный для определенной цели**», а следовательно, неявно выражают идею целеполагания. Рассматриваемые прилагательные, как правило, определяют понятия-артефакты, которые называют объекты (материальные и идеальные) предметного мира, созданные человеком для определенных целей. Те из них, которые имеют узкую лексическую сочетаемость, соотносятся исключительно с именами, называющими артефакты: *канонерская лодка, маховое колесо, линейный крейсер / корабль, ломберный стол*.

В отдельную семантическую группу выделяются прилагательные, имеющие в толковании лексемы «цель», «целесообразность» и другие, а значит, неявно выражающие идею целеполагания: *беспредметный* разговор; *бесцельный* спор, путешествие; *глупый* вопрос, поведение; *меткий* стрелок, удар. Семантика данных адъективов – **характеризуемый с позиций разумности, целесообразности**. В большинстве своем рассматриваемые лексемы являются относительными прилагательными. Они обозначают признак предмета через его отношение к другому предмету, действию или другому признаку, то есть опосредованно указывают на человеческую деятельность и ее результаты. Показательно, что данные лексемы сочетаются исключительно с номинациями человека и человеческой деятельности.

### III. Глаголы.

Глаголы, в толкованиях которых присутствуют целевые предлоги и союзы, обнаруживают семантику **сознательной целенаправленной деятельности**. При этом глаголы несовершенного вида неявно выражают направленность на определенную цель, а глаголы совершенного вида – достижение результата. В толкованиях типична структура: глагол + предлог *для* (*ради, с целью*) / союз *чтобы* (*для того чтобы, с тем чтобы*) + отглагольное существительное / глагол.

Предлоги *для, ради* в данном случае имеют значение цели и употребляются в толкованиях глаголов, если цель, на которую направлены действия, обозначается отглагольным существительным: *бравировать* (книжн.) – пренебрегать чем-нибудь ради показной храбрости; *хвастливо рисоваться* чем-нибудь; *линовать* – проводить на чем-нибудь параллельные линии для писания по ним; *мерить* – надевать для определения соответствия мерке, годности по размеру (платье, обувь); *вооружить* – снабдить средствами для ведения боя (оружием, техникой и т. п.); *встретиться* – сойтись для борьбы, состязания. Союзы *чтобы, для того чтобы, с тем чтобы* встречаются в дефинитивной части глаголов, оформленной как развернутая пропозиция: *всмотреться* – напрячь зрение и внимание, чтобы рассмотреть, разобрать; *демонтировать* – разобрать (-бировать), снять (снимать) что-нибудь, чтобы прекратить действие, работу (машины, механизма); *диктовать* – медленно и раздельно произносить что-нибудь с тем, чтобы слушатель записывал; *декатировать* – обработать (-бывать) шерстяную ткань паром или горячей водой для того, чтобы она не садилась от сырости; *зачеркнуть* – провести черту по тексту, рисунку, чтобы сделать их недействительными.

Отметим группу глаголов, в которых носителем имплицитного смысла «сделать что-либо с определенной целью», «достичь цели» является приставка *вы-*. На наш взгляд, глаголы с приставкой *вы-* и соответствующие им бесприставочные глаголы можно противопоставить по наличию / отсутствию признака «целенаправленная деятельность». В этом случае глаголы с приставкой *вы-* – маркированные члены оппозиции, а бесприставочные – немаркированные. Данную мысль подтверждают следующие примеры: *вывесить* № – 1. Повесить для обозрения, для всеобщего сведения. 2. Повесить на открытом воздухе для просушки, проветривания; ср. *вешать* № – 1. Помещать в висащем положении; *выписать* – 2. Написать для выдачи кому-нибудь; ср. *писать* – 1. Изображать какие-нибудь графические знаки на чем-нибудь. 2. Составлять какой-нибудь текст, сочинять, создавать какое-нибудь словесное произведение; *выставить* – 4. Поместить куда-нибудь для обозрения; ср. *ставить* – 1. Помещать, укреплять стоймя, в стоячем положении, не лежа. 4. Помещать на определенное место, в определенном положении.

Префикс *вы-* является неспециализированным словообразовательным средством выражения идеи целеполагания в русском языке, а глаголы с данной приставкой имплицитно имеют смысл «целенаправленная деятельность, достигшая результата».

Таким образом, глаголы, в толковании которых присутствуют показатели целевых значений, имплицитно имеют либо **активную целенаправленную деятельность**, либо **достижение цели**. Что именно – зависит от вида глагола.

На семантике вида в рамках рассматриваемой проблемы следует остановиться специально, вне связи с группой глаголов, трактуемых через формальные выразители целевых значений. Дело в том, что сама возможность имплицитации смыслов «достижение цели» / «направленность на цель» у глаголов совершенного / несовершенного видов потенциально обусловлена семантическим содержанием видов: «совершенный вид выражает действие в его целостности, но не в процессе его протекания, тогда как несовершенный вид, не обладая признаком целостности действия, может выражать действие как процесс» [16, с. 235]. Как известно, значение целостности / нецелостности действия связано с отношением действия к пределу: форма совершенного вида выражает значение целостности, которое предполагает достигнутое действием своего внутреннего предела, а форма несовершенного вида – значение нецелостности действия, предполагающее недостижимость или отсутствие предела действия [17, с. 518, 268].

Так, например, у глаголов совершенного вида отмечается суммарное значение, указывающее на целостность действия, объединенного общим результатом, *ц е л ь ю* (*Набегался до утомления, Напек много блинов*) и налично-результативное значение, переключающее внимание на конечный *р е з у л ь т а т* действия (*К вам кто-то пришел; Мы победим*) [17, с. 518]. Такие глаголы, как правило, имплицитно имеют семантику «достижение цели». У глаголов несовершенного вида частное значение «безуспешная *п о п ы т к а д о с т и ч ь* желаемого результата» (*Убеждал, убеждал, но так и не убедил*) [17, с. 268], по нашему мнению, имплицитно имеет направленность на цель. (Разрядка везде наша. – О. Ш.)

Целеориентированность метаязыкового сознания отражается в толкованиях глаголов не только лексико-грамматическими, но и лексическими средствами выражения целевых значений. Так, выделяется группа глаголов, в толковании которых «стремление достичь цели» / «достижение цели» эксп-



лицируется лексемами и словосочетаниями *достижение чего-н., осуществить, направлять (-ся), добиваться (добиться, достичь) чего-н., довести до какого-н. предела*. Приведем примеры: *дойти* – идя, двигаясь или направляясь, достигнуть чего-нибудь; *бороться* – добиваться чего-нибудь, преодолевая препятствия; *идти* – следовать, двигаться в каком-нибудь направлении для достижения чего-нибудь; *выполнить* – осуществить, провести в жизнь (порученное, задуманное); *догнать* – довести до какого-нибудь предела (разг.).

Сделаем выводы. Идея целенаправленности-целеполагания может выражаться на языковом уровне как эксплицитно, так и имплицитно. Материалы Словаря русского языка С.И. Ожегова показали, что в многочисленных лексемах «направленность на цель» присутствует как пресуппозитивный смысл, неявно концептуализирующий целеориентированность человеческой деятельности. Данный смысл главным образом эксплицируется в дефинитивной части соответствующих словарных статей формальными маркерами *для, в целях, с целью, чтобы, для того чтобы, с тем чтобы*.

Языковая концептуализация идеи целеполагания именами существительными охватывает сферу человеческих действий и предметный мир – артефакты и натурфакты. На материале субстантивов можно увидеть смежность понятий «цель», «сфера применения», «назначение». Имена прилагательные имеют отношение к артефактам (если определяют понятия-артефакты с точки зрения их назначения), а также к человеку

как субъекту действий (если характеризуют человека и его действия с точки зрения разумности, соответствия цели). Глаголы, неявным способом указывающие на целенаправленную деятельность человека, обозначают активные человеческие действия.

Вычленение из словаря корпуса слов, толкуемых через вышеперечисленные формальные выразители целевых значений, позволило рассмотреть материал с точки зрения грамматики (морфологии и словообразования).

Так, на морфологическом уровне идея целенаправленной человеческой деятельности, во-первых, воплощается в отвлеченных именах и – косвенно – в артефактах, обозначаемых конкретно-предметными существительными; во-вторых, актуализируется в относительных прилагательных; в-третьих, пересекается с частными значениями семантики вида.

На словообразовательном уровне для семантики целеполагания оказалась релевантной приставка *вы-*. Было обнаружено, что значительная часть глаголов, толкуемых с помощью предлога *для*, имеет префикс *вы-*.

Таким образом, идея целеполагания-целенаправленности концептуализируется на лексическом (слова *цель, достичь, целесообразный* и др.), лексико-грамматическом (предлоги *для, ради, с целью, в целях*, союзы *чтобы, для того чтобы, с тем чтобы*, лексико-грамматические разряды существительных и прилагательных), грамматическом (вид глагола), морфемно-словообразовательном (приставка *вы-*) уровнях.

#### Библиографический список

1. Стернин, И.А. Лексическое значение слова в речи / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985.
2. Бондарко, А.В. О системно-языковой имплицитности / А.В. Бондарко // Филологические этюды: сборник научных статей памяти Юрия Алексеевича Пупынина. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006.
3. Дементьев, В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры / В.В. Дементьев. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2000.
4. Орлова, Н.В. Косвенные номинации ситуации эмоционального отношения (на материале высказываний о любви) / Н.В. Орлова // Функциональная семантика слова: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1992.
5. Орлова, Н.В. Явное и подразумеваемое в высказываниях о любви / Н.В. Орлова // Славянские чтения. Духовная культура и история русского народа. Матер. докл. науч.-практ. конф. – Омск, 1995. – Вып. IV, ч. 1.
6. Никитин, М.В. Основы лингвистической теории значения / М.В. Никитин. – М.: Высшая школа, 1988.
7. Орлова, Н.В. Актуальные смыслы слова и высказывания в разных речевых жанрах (на материале пропозитивных структур типа «X любит Y–A»): автореф. дис. ...: канд. филолог. наук / Н.В. Орлова. – Томск, 1993.
8. Лебедева, Н.Б. Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов) / Н.Б. Лебедева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999.
9. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965.
10. Залевская, А.А. Психолингвистические проблемы семантики слова / А.А. Залевская. – Калинин: Калининского. гос. ун-т, 1982.
11. Большой Российский энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2007.
12. Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – М.: Мысль, 2001. – Т. 4.
13. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: Мир и образование, 2007.
14. Психологическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Электр. дан. – Мир словарей и энциклопедий. 2000–2008. – Режим доступа: <http://mirslovari.com>, свободный. — Загл. с экрана.
15. Коул, М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. – М.: Когито-Центр, Институт психологии РАН, 1997.
16. Бондарко, А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования / А.В. Бондарко. – М.: Языки славянских культур, 2005.
17. Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2004.

Статья поступила в редакцию 08.04.09

УДК 820

**В.К. Чернин**, канд. пед. наук, доц. УлГПУ, г. Ульяновск  
**Д.Н. Жаткин**, д-р филол. наук, проф., ПГТА, г. Пенза

## К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ А.П. БАРЫКОВОЙ ПОЭМЫ АЛЬФРЕДА ТЕННИСОНА «ЭНОХ АРДЕН»

В статье впервые осуществлен сопоставительный анализ оригинального текста поэмы Альфреда Теннисона «*Enoch Arden*» («Энох Арден», 1864) и ее русского перевода, выполненного А.П. Барыковой («Спасенный», 1888). Отмечается стремление переводчика максимально сохранить атмосферу теннисоновской поэмы, передать не только сюжетную канву, но и все многообразие используемых художественных деталей, вариации чувств. Вместе с тем в переводе получили отражение особенности творческой манеры Барыковой, ее взгляды на окружающий мир и место человека в нем, тяготение к темам любви, человеческой души, социальной несправедливости, жестокости судьбы, ставшим наиболее значимыми и в оригинальном творчестве русской поэтессы-переводчицы.

**Ключевые слова:** А. Теннисон, русско-английские литературные связи, английский романтизм, художественный перевод, реминисценция, традиция.

Поэма Альфреда Теннисона «*Enoch Arden*» («Энох Арден», 1864) основана на реальной истории из жизни моряка, считавшегося погибшим, но внезапно вернувшегося домой по прошествии нескольких лет, обнаружившего, что его жена повторно вышла замуж, и решившего скрыть свое возвращение, чтобы не помешать счастью новой семьи. После публикации поэмы Теннисона имя Эноха Ардена стало нарицательным обозначением человека, способного любить ближнего больше, чем самого себя. В 1886 г. в журнале «Эпоха» (№ 2. – С. 20–36) был опубликован анонимный прозаический перевод теннисоновского произведения, сопровождавшийся подзаголовком «с английского», призванным подчеркнуть обращение переводчика к английскому оригиналу, а не к немецкому тексту-посреднику, популярному в России, и примечанием, акцентировавшим внимание на «необыкновенной верности и точности» [1, с. 18] перевода. В 1888 г. как «повесть в стихах» «Спасенный» увидел свет выполненный Анной Павловной Барыковой поэтический перевод теннисоновской поэмы, обретший значительную популярность в России и многократно републиковавшийся в конце XIX – начале XX в. (вплоть до 1911 г.) издательством «Посредник» и типографией И.Д.Сытина.

Русская поэтесса и переводчица А.П. Барыкова, произведения которой создавались в русле социально-обличительной, гражданственной традиции Н.А. Некрасова и отличались демократичностью и злободневностью, выступала в защиту угнетенных, гонимых, обездоленных, публиковалась в газете «Неделя», журналах «Отечественные записки», «Дело», «Слово», «Русское богатство», «Северный вестник». В 1870 – 1880-е гг., наряду с оригинальными стихами, поэтесса, свободно владевшая французским, немецким, английским и польским языками, активно публиковала переводы из Ж. Ришпена, В. Гюго, Ф. Коппе, П.-Ж. Беранже, И.-В. Гете, Г. Гейне, П.-Б. Шелли, Г. Лонгфелло и других поэтов, причем руководствовалась при выборе произведений для перевода своими гражданскими устремлениями и демократическими симпатиями. После спада народолюбческого движения Барыкова отошла от активной общественной жизни, так объяснив свое решение: «Жечь глаголом сердца людей не могу, а сказать слово любящей и жалеющей сестры и матери – в защиту или на пользу безгласных, немых братьев – могу и хочу сказать» [2, с. 37]. В период создания переводной «повести в стихах» «Спасенный» поэтесса находилась под сильным влиянием нравственного учения Л.Н. Толстого, являлась сотрудником его издательства «Посредник»; в письмах Л.Н. Толстого конца 1880

– начала 1890-х гг. ее талант получил высокую оценку, прозвучали одобрительные отзывы о ее произведениях и переводах этого времени, сочетавших в себе морализаторство и сентиментальность.

Переводчица изменила английские имена героев на русские («Анна» вместо «Энни», «Андрей» вместо «Энох»), опустила фамилии Рей, Ли, настойчиво подчеркнула одиночество главного героя, заменив его фамилию Arden, близкую по написанию и звучанию слову «ardent» («горячий, пылкий, страстный»), на русскую фамилию Бобыль, изначально указывавшую на трагичность судьбы этого героя: «На побережье том играли дети, / Подросточки, с соседних трех дворов: / Филипп – сын мельника, Андрей Бобыль – / Сын бедного погибшего матроса, / Да чудная малютка Анна – / Любимица и гордость всей слободки» [4, с. 6]. К тому же в предложенном Барыковой описании возникала нехарактерная для английского оригинала «приторность», использовались слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами («подросточки», «слободка»), девушка характеризовалась как «любимица и гордость» всех окружающих, о чем ничего не говорил Теннисон, стремившийся прежде всего отделить Эноха Ардена от остальных детей, подчеркнуть, что он – обиженный судьбою сирота, происшедший из бедной семьи грубого моряка («rough sailor»): «Three children of three houses, Annie Lee, / The prettiest little damsel in the port, / And Philip Ray the miller's only son, / And Enoch Arden, a rough sailor's lad / Made orphan by a winter shipwreck, play'd» [3, с. 3–4] [Трое детей из трех домов, Энни Ли, / Самая красивая маленькая девочка в порту, / И Филипп Рей, мельника единственный сын, / И Энох Арден, грубого моряка парень, / Ставший сиротой из-за зимнего кораблекрушения, играли].

Изменение имени и фамилии главного героя (угловатое «Андрей Бобыль» вместо благородного «Энох Арден») можно воспринимать в качестве одной из причин выбора Барыковой качественно иного названия для своего перевода. Однако вряд ли можно считать эту причину существенной, равно как была бы, вне сомнения, ошибочной и трактовка обстоятельств изменения названия исключительно в свете общего стремления русской переводчицы к подчеркнутой оригинальности. Привнося в теннисоновское произведение идеи толстовства, Барыкова предлагала свое понимание судьбы героя, который не поддавался искушению разрушить новую семейную идиллию Энни и Филиппа ради личного счастья и тем самым спас свою душу от греха.

Свадьба Энни и Эноха, семь лет совместного счастья, рождение у них дочери и сына создают впечатление семейной идил-

лии, удачно переданное и даже усиленное Барыковой в духе толстовства с его культом патриархальной семьи и «честного, свободного труда» [4, с. 10]. Однако внезапно идиллическая картина трансформируется, поскольку в жизни семьи происходят перемены к худшему – Энох не может работать из-за перелома кости, у Энни рождается больной ребенок, в результате чего в сознании главного героя неизменно возникают мрачные мысли о грядущем нищенском существовании, он обращается к Богу с мольбой о помощи и, как своего рода божественную милость, получает внезапное предложение прежнего хозяина отправиться в Китай. Реакция моряка на это предложение передана Барыковой предельно кратко («Блеснул ему надежды новой луч» [4, с. 13]), тогда как Теннисону было особенно важно отметить не только возможность преломления жизненных невзгод, но и уникальность ситуации, когда неудачи кажутся мимолетными, подобными маленькой тучке, заслонившей огненный путь солнца («little cloud cuts off the fiery highway of the sun»), или островам, на мгновение закрывшим перед мореплавателем свет маяка: «So now that shadow of mischance appear'd / No graver than as when some little cloud / Cuts off the fiery highway of the sun, / And isles a light in the offing...» [3, с. 10 – 11] [Так теперь та тень неудачи казалась / Не мрачнее, чем когда маленькая тучка / Заслоняет огненный путь солнца, / И острова – свет в море...].

Рассказывая о несчастьях семьи Эноха, оставшейся после его отплытия без мужской поддержки, Теннисон размышлял о неспособности Энни справиться с торговлей, причем эмоциональность звучания достигалась активным использованием отрицания: «But thrive not in her trade, not being bred / To barter, nor compensating the want / By shrewdness, neither capable of lies, / Nor asking overmuch and taking less» [3, с. 18] [Но не процветала в своей торговле, не будучи наученной / Торговать, не восполняя недостачу / Хитростью, не будучи способной на ложь, / Не прося сверх и беря меньше]. Констатируя бесхитрость Энни, Теннисон обращал внимание и на шедшую во вред торговле душевную щедрость и отзывчивость, упоминал о повседневности как «днях трудностей и гнета» («days of difficulty and pressure»), но избегал при этом подробного описания негативных сторон окружающего мира: «For more than once, in days of difficulty / And pressure, had she sold her wares for less / Than what she gave in buying what she sold» [3, с. 18] [Ибо более, чем однажды, в дни трудности / И гнета, она продавала свой товар по меньшей цене, / Чем та, что она платила при покупке того, что она продавала]. Барыкова, акцентируя внимание на хитростях и тонкостях торгового дела, чуждых мироощущению Энни, делала основной акцент на моральных качествах героини, ее стыдливости, жалостливости, уступчивости, безотказности, во многом идеализированных в свете толстовского учения, и потому избегала характерных для английского оригинала отрицаний: «Она была совсем не мастерица / Запрашивать, захваливать товар / И покупателей заманивать к себе / Приветным взглядом, бойким разговором. / Когда с ней торговались, – уступала, / Просили в долг, – стыдилась отказать; / И собирать долги с соседок бедных / Стыдилась тоже, – жаль ей было их; / Обмерять и обвесить, – не хотела» [4, с. 19–20]. В качестве своеобразного вывода Барыкова использовала в своем переводе известную пословицу «Не обманешь – не продашь!» [4, с. 20], не только предвосхищавшую дальнейшие события, разорение и бедствия Энни, но и в оригинальной форме раскрывавшую отношение самой переводчицы к торговле как к далеко не самому праведному труду.

Скупно воссоздавая картину, представшую глазам Филиппа, державшегося в стороне со времени отъезда Эноха, но все

же решившегося помочь Энни, Теннисон создавал впечатление безбрежности пустоты окружающего мира, нарушаемой лишь движением героя навстречу своей судьбе: «Past thro' the solitary room in front, / Paused for a moment at an inner door, / Then struck it thrice, and, no one opening, / Enter'd...» [3, с. 19] [Прошел через опустелую комнату переднюю, / Остановился на мгновение у входной двери, / Потом постучал три раза и, когда никто не открыл, / Вошел...]. Ощущение пустоты не соотносилось у Теннисона с унынием, тогда как Барыкова, напротив, привносила в описание мотив отчаяния, сравнивала дом с могилой, вызывая сочувствие к судьбе Энни: «...уныло / Смотрели с полук жалкие остатки / Товара; за прилавком – ни души, / И в самом доме как в могиле» [4, с. 21].

В теннисоновской поэме Филипп представлен подчеркнuto тактичным человеком, который, избирая путь к собственному счастью и спасению любимой женщины и ее семьи, не только не оскорблял своего соперника, ставшего избранником Энни, но и давал ему лестную оценку («...I have ever said / You chose the best among us – a strong man» [3, с. 20] [Я всегда говорил, / Ты выбрала лучшего из нас – сильного мужчину]), подчеркивал его стремление дать детям достойное образование, во многом и ставшее посылком для столь трагично завершившегося морского плавания («To give his babes a better bringing-up / Than his had been, or yours...» [3, с. 21] [Чтобы дать своим детям лучше образование, / Чем его было или твое...]). Казалось бы, речь Филиппа о том, что время может быть потеряно («To find the precious morning hours were lost» [3, с. 21] [Чтобы обнаружить, что драгоценные детства часы были потеряны]), что они с Энни – друзья детства («Have we not known each other all our lives?» [3, с. 21] [Не знаем ли мы друг друга всю нашу жизнь?]), что Энох обязательно возвратится и вернет ему те деньги, которые он дает сейчас в долг его семье («...he shall repay me...» [3, с. 21] [...он выплатит мне...]), звучит несколько сумбурно, однако она служит для аргументации мысли о том, что Энни не получает одолжения, а наоборот – делает одолжение, принимая в трудную минуту помощь и участие, в связи с чем в самом начале и в конце речи Филиппа повторяется одна и та же мысль: «Annie, I came to ask a favour of you / <...> / This is the favour that I came to ask» [3, с. 20–21] [Энни, я пришел просить одолжения у тебя / <...> / Вот одолжение, о котором я пришел просить].

В переводе Барыковой речь героя, напротив, не столь продуманна, более того, во всех словах Филиппа чувствуется не столько утешение, сколько робость, возникающая при встрече с любимой, при этом в описание вносятся элементы, соотносимые с русской ментальностью, реалиями российского простонародного быта («не убивайся», «побереги себя для деток бедных», «принес <...> деньжонок на хозяйство», «мы <...> не чужие», «с тобой росли, что брат с сестрой» [4, с. 22–23]. Предложение Филиппа отдать детей в школу «Now let me put the boy and girl to school» [3, с. 21] [Теперь позволь мне отдать мальчика и девочку в школу] также приближено переводчицей к русской действительности, приукрашено деталями, идеализировавшими народную школу в духе толстовского учения: «Я их и за указку присажу, / И научу читать-писать, – всему, / Что знаю сам...» [4, с. 23].

Поворотным моментом описания становится сцена в лесу, где, собирая вместе с Филиппом и детьми орехи, Энни вновь оказывается на том месте, на котором Энох признался ей в любви. Напоминая об этом счастливым моменте в ее жизни и потрясении, пережитом Филиппом, ставшим некогда случайным свидетелем любовного признания, Теннисон дословно повторяет начало описания («Just where the prone edge of the wood began / To feather toward the hollow...» [3, с. 25;

см. также 3, с. 7) [Как раз там, где покаты край леса начинал / Соединяться с ложной...], а также стихи, посвященные эмоциональной реакции Филиппа (ср.: «...like a wounded life / Crept down into the hollows of the wood» [3, с. 7] [...как раненная жизнь / Полз в чащи леса] и «...like a wounded life / He crept into the shadow...» [3, с. 26] [...как раненная жизнь / Он полз во мрак...]). В переводе Барыковой повторы не сохранены, а само описание сведено к проведению прямой параллели между происходящим и событиями, ушедшими в прошлое: «Сидела Анна на опушке леса, / Вся бледная как смерть, – глядела вдаль. / Все старое припомнилось Филиппу» [4, с. 27] (ср.: «...пригорок, / Что на опушке самой, там, в тени / Орешника, на мураве душистой» [4, с. 9], «Как стонет раненный ножом смертельно, / И скрылся, незамеченный никем, / В лесном овраге, в самой темной чаше» [4, с. 10]). Именно в лесу, на том месте, где много лет назад это же сделал и более смелый Энох, звучит признание Филиппа в любви и следует предложение выйти замуж. Для подтверждения продуманности решения, принятого Филиппом, Теннисон впервые в своем произведении упоминал о времени, прошедшем после пропажи Эноха («...he who left you ten long years ago» [3, с. 27] [...он, который оставил тебя десять долгих лет назад]); Барыкова, ранее уже называвшая определенные временные сроки (год между пропажей Эноха и смертью ребенка, пять лет между смертью ребенка и событием в лесу) отклонялась от английского оригинала: «Шесть лет – седьмой пошел...» [4, с. 28].

При описании судьбы Эноха после кораблекрушения Теннисон подробно характеризовал его жизнь на острове и только после этого сообщал о прибытии корабля, причем для передачи ощущения томительности, мучительности для Эноха его одиночества в ожидании паруса использовался повтор символического образа пламени («blaze»), возникавшего то на водах к востоку, то на острове, то снова на водах, но уже к западу: «The blaze upon the waters to the east; / The blaze upon his island overhead; / The blaze upon the waters to the west» [3, с. 38] [Пламя на водах к востоку; / Пламя на его острове над головой; / Пламя на водах к западу]. Барыкова не только опускает повтор, но и меняет хронологию изложения, сразу сообщая о прибытии корабля на остров, где жил Энох, и обнаружении матросами, занявшими поиском воды, одичавшего человека, подробно поведавшего про свои злоключения. Напротив, в анонимном прозаическом переводе логика сюжетного изложения английского оригинала полностью сохранена, при этом количество повторов, необходимых для усиления характерной тональности описания, несколько увеличено: так, многократно повторяется глагол «слышал», показывающий интерес героя к звукам окружающего мира, способным привнести изменения в его жизнь, но в реальности ничего не меняющим («Вместо любимого голоса, он слышал немолчные крики морских птиц, кружащихся неисчислимыми стадами; слышал громовой гул морского прибоя на протяжении целых миль; слышал, как шептались листья на деревьях-великанах, подымающих к облакам свои широко-разросшиеся, цветущие ветви; слышал шум горного ручья, бегущего к морю...» [1, с. 30]); посредством повтора части сложного предложения «День проходил за днем» подчеркивается длительность ожидания героем освобождения от мрачного плена одиночества («День проходил за днем, но парус не показывался. День проходил за днем...» [1, с. 30]); наконец, обращая внимание на «огненное пламя» солнца, переводчик повторяет не только этот образ, но и лексему «потом», создающую впечатление взаимосвязи и взаимообусловленности событий природного мира, созвучных умонастроениям героя («...солнце вставало и багряными стрелами озаряло пальмы, папоротники, овраги; огненным пламенем отражалось оно на поверхности моря со стороны вос-

тока; огненным пламенем отражалось в море на западе; потом на небосклоне зажигались большие звезды и глуше завывал океан; потом опять багрянец солнечного восхода, а паруса все нет!» [1, с. 30]).

В переводе Барыковой прибытие Эноха в Англию описано предельно лаконично («В октябрьский ясный день / Корабль причалил к берегам родным» [4, с. 36]), тогда как у Теннисона дано развернутое сравнение чувств истосковавшегося по дому моряка с ощущениями влюбленного, создан поэтический образ «росистого <...> утреннего дыхания Англии» («dewy <...> morning-breath of England»): «...beneath a clouded moon / He like a lover down thro' all his blood / Drew in the dewy meadowy morning-breath / Of England, blown across her ghostly wall» [3, с. 42] [...под закрытой тучами луной / Он, как влюбленный, всей своей кровью / Упивался росистым похожим на луговой утренним дыханием / Англии, которое дуло с ее призрачной стены]. Автору анонимного прозаического перевода не удалось сохранить образ «утреннего дыхания Англии», равно как и в полной мере воссоздать образ героя, упивавшегося «всей своей кровью» («all his blood»): «...в одну лунную, но облачную ночь он мог упиваться, с ненасытностью влюбленного, росистым воздухом, повеявшим с берегов Англии, задернутых как бы призрачным покрывалом» [1, с. 31].

Чтобы показать, насколько больно было Эноху видеть счастье новой семьи Энни, Барыкова использовала повтор синтагмы «молнии быстрей», акцентировавшей внимание на скорости и вместе с тем жестокой остроте внутренних ощущений героя, его эмоциональном трагическом подъеме: «В холодной темноте осенней мглы, / Картина, полная тепла и света, / Любви и счастья, – молнии быстрей / Блеснула перед жадными глазами / Андрея, мертвеца живого, мужа / Чужой жены, отца чужих детей, – / И молнии быстрей его прожгла, / Сразила...» [4, с. 45]; вместе с тем в интерпретации Барыковой крик, который чуть было не вырвался из груди Эноха и не разрушил счастье Энни, сочетал в себе полное отчаяния безумие и какую-то внутреннюю кротость: «Он сдержал безумный крик / Невыносимой, острой боли в сердце» [4, с. 45]. В английском оригинале описание было построено совершенно иначе, на параллели «когда – тогда» («when – then»), содержащей, в первой своей части, описание полного краха иллюзий героя, его надежд и желаний («Now when the dead man come to life beheld / His wife his wife no more, and saw the babe / Hers, yet not his, upon the father's knee, / And all the warmth, the peace, the happiness, / And his own children tall and beautiful, / And him, that other, reigning in his place, / Lord of his rights and of his children's love» [3, с. 48] [Теперь, когда мертвый человек вернулся к жизни, чтобы увидеть, / Что его жена не его жена больше, и увидел ребенка / Ее, но не его, на коленях отца, / И тепло, мир, счастье, / И своих детей высоких и красивых, / И его, того другого, царствующего на его месте, / Владыку его прав и его детей любви]), а во второй части – неожиданную реакцию Эноха, отказавшегося от представившейся возможности объявиться перед Энни, испугавшегося самой вероятности разрушения счастливого семейного союза Энни и Филиппа («Then he... / <...> / Stagger'd and shook, holding the branch, and fear'd / To send abroad a shrill and terrible cry, / Which in one moment, like the blast of doom, / Would shatter all the happiness of the hearth» [3, с. 48–49] [Тогда он... / <...> / Зашатался и затрясся, держась за ветку, и боялся / Испустить вопль или ужасный крик, / Который в одно мгновение, как порыв рока, / Разбил бы вдребезги все счастье очага]). Автор анонимного перевода вновь стремился к сохранению мотивов и образов английского оригинала, однако допускал несколько характерных отклонений, например, называл вернувшегося к жизни мертвого человека «воскресшим», несколько снижал

описание при характеристике Филиппа («царствующего на его месте» (« reigning in his place»)) – «заступившего его собственное место», «lord of his rights and of his children's love» («владыка его прав и его детей любви»)) – «завладевшего его правами и любовью его детей»), опускал упоминание о боязни героя испустить вопль («abroad»), использовал выражение «волшебное дуновение», наглядно показывавшее, с какой легкостью Энох мог разрушить семейную идиллию Филиппа, однако не отражавшее всей бури эмоций, заключенной в «порыве рока» («blast of doom»): «<...> когда он увидел все это, он зашатался и должен был держаться за дерево, в страхе, что не вытерпит и закричит, отчаянно и пронзительно закричит, разрушая этим криком, как волшебным дуновением, все семейное счастье этого очага» [1, с. 33].

Финал теннисоновской поэмы был в существенной мере трансформирован в заключительной части перевода Барыковой, в которой, при сохранении общей сюжетной линии, интерпретируемое произведение получило иное идейное наполнение. Если Теннисон размышлял о невыносимости для Эноха жизни только ради себя, об одиночестве, приводившем к потере героем смысла земного существования, то Барыкова сообщала об обретении героем второй жизни, осознания необходимости своего существования благодаря созданию новой семьи с Мириам Лейн: «Спас его Господь. / Глаза его открылись. И он понял, / Что он не лишний, не живой мертвец, / Что не одним своим он нужен здесь, / В страдающем и темном этом мире, / И новую семью себе нашел, / Нашел, кого любить, кого жалеть, / Кому отдать свою живую душу: / И братьев, и сестер, и деток малых» [4, с. 49]. В этой связи не случаен многократный повтор рассуждений о счастье («он счастлив был»), испытываемом героем в повседневной жизни: при об-

щении с внуками, при примирении подравшихся матросов, оказании помощи слабым, больным и несчастным, при спасении погибающего «брата-человека» [4, с. 50–51]. Барыкова сопоставляет семейное счастье Эноха с семейным счастьем Филиппа, окруженного уютом, светом, теплом, проводящего время с любимой женой и детьми, и делает казалось бы неожиданный, но вместе с тем и закономерный вывод: «Он счастлив был, – счастливей, чем Филипп...» [4, с. 51]. Счастье Эноха – не в тихом уюте, а в возможности быть полезным, для окружающих, пожертвовать собственным благополучием ради счастья и благополучия других. Теннисон наполнил свое произведение интуитивными предчувствиями, своеобразными знаками судьбы, показывавшими постоянную незримую связь любящих людей; Барыкова, несколько ослабив в своем переводе психологизм повествования, акцентировала внимание на морализаторстве, нравоучениях, обратилась к русской паремике, в полной мере отразившей особенности национальной ментальности.

Создавая поэзию социального «дна», нищеты, отверженности, Барыкова противопоставляла несчастья бедных бездуховному благополучию, нередко сознательно огрубляя словарь, вводя натуралистические, заведомо апоэтичные подробности, активно используя грубую и просторечную лексику, в связи с чем враждебная критика наградила ее такими определениями как «नावозная поэтесса» (В.П. Буренин) и «стриженная девка» (Н.А. Любимов) [цит. по: 5, с. 168]. Вместе с тем перевод теннисоновской поэмы, дополненный Барыковой собственными идеями в духе толстовства, религиозными мотивами, русскими фольклорными образами и традициями, оказался близок российскому сознанию, свидетельством чему стали и регулярные переиздания, и многочисленные отклики читателей и критиков.

#### Библиографический список

1. Теннисон, А. Энох Арден / А. Теннисон; пер. с англ. // Эпоха, 1886. – № 2.
2. Ефремин, А.В. А.П. Барыкова (1839 – 1893) / А.В.Ефремин. – М.: Госиздат, 1934.
3. The Poetical Works of Alfred Tennyson. – Leipzig: Hector, 1864. – Vol. V.
4. Барыкова, А.П. Спасенный. Повесть в стихах (из Теннисона) / А.П. Барыкова. – М.: Посредник, 1888.
5. Васильев, А.Т. Барыкова Анна Павловна / А.Т. Васильев // Русские писатели: Биографический словарь / под ред. чл.-корр. АН СССР П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 17. 03.09

УДК 809

*Л.А. Казакова, докторант МПГУ, доц. ПГПУ, г. Псков*

## ПРИЕМ БУРЛЕСКА В СРЕДНЕВЕКОВОЙ СМЕХОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И СТИХОТВОРНОЙ ПАРОДИИ XVIII ВЕКА

В работе описано функционирование приема бурлеска в «смеховых» произведениях устного народного творчества, древнерусской литературе и стихотворной пародии XVIII века; выявлена преемственность в использовании данного приема на продолжительном временном отрезке; исследованы процессы трансформации пародийных жанров, ведущие к разрушению амбивалентности, присущей ранним формам смеха.

**Ключевые слова:** бурлеск, смеховые жанры фольклора, древнерусская смеховая литература, стихотворная пародия, амбивалентность.

В эпохи, отмеченные устремленностью к нормативности, регламентации, активизируется пародийная энергия литературы. Разоблачая односторонность всякой серьезности, сводящей жизнь к определенному набору заданных схем, пародия обнаруживает «незавершенность жизни, ее свободу и бесконечность» [1, с. 7]. История литературы – от античности до

Нового времени – подтверждает это положение множеством примеров. В частности, «всякому увековечению, завершению и концу» [2, с. 15] противостояли отражающие карнавальное мироощущение смеховые жанры европейского средневековья, русским аналогом которых являются фольклорные пародии и «смеховая» литература Древней Руси.

В народной смеховой культуре на основе реализации приема бурлеска неоднократно подвергались перелицовке образный строй, мотивный ряд и стилистика «серьезных» жанров. Так организованы, например, корильные песни, представляющие собой «вывернутые наизнанку» величальные, высокому и светлому миру свадебных величаний противопоставляющие суженный и приземленный мир, редко выходящий за пределы крестьянской избы и заполненный поэтому предметами домашнего хозяйства:

Поедет наш друженька жениться  
На добром коне – на таракане,  
Со вострым копьём – со трепалом,  
По чистому полю – подполью,  
За пушистыми зверями – за мышами! [3, с. 245]

Жанровую форму исторической песни к «низкой» материи применяют записанные П.В. Шейном песни-пародии, «вторым планом» которых является песня о Кострюке, и прибаутка о вороне «Что во марте было месяце, во восьмой было тысяче...», в начальных строках напоминающая песню о Скопине-Шуйском [4, с. 130; 5, с. 142]. П.В. Шейн приводит также примеры народных пародий на хороводные песни. В одной из них широкие пространственные границы, очерченные в запеве хороводной песни, содержащей намек на военные отношения псковичей с ливонцами («Пойду, подступлю / Под Ивангород каменный...»), сужаются до пределов крестьянского двора («Обйду, обйду / Широкий двор батюшкин»), место же рассказа о подвигах заступает описание процесса приготовления «наварной кашицы» из «тараканьего окорока» и «комарова плечика» [5, с. 143]. Кроме того, ученый отмечает существование в народной среде пародий на женские «тяговые» песни – исполнявшихся мужчинами, певшими «все шиворот-навыворот и с словами срамными».

Элементы бурлескной организации обнаруживают и былины о новгородском богатыре Василии Буслаеве и о Василии Игнатьевиче (Васке Пьянице), спасающем Киев от татарских полчищ и выступающем в роли пародийного двойника Ильи Муромца. Но с наибольшей наглядностью прием семантического «выворачивания наизнанку» демонстрирует включенная в сборник Кириши Данилова былина «Агафонушка», зачин которой пародийно корреспондирует со строками из начала помещенной в том же сборнике былины «Соловей Будимирович». «Вывернутое» бытовое отражение получает в ней эпическая героика; откровенно пародиен облик «сильного-могуча богатыря, молодого Агафонушки», шуба которого напоминает одяние персонажей корильных песен («А и шуба-то на нем была свиных хвостов, / болестью опушена, комухой подложена, / чирьи да вереды – то пуговки, / сливные коросты – то петельки...») [6, с. 231]. Комический эффект возникает здесь в результате применения типовых мотивов и формул героического эпоса к изображению семейной ссоры и драки.

Таким образом, прием бурлеска выступает в качестве организующего в целом ряде произведений устного народного творчества, связанных с задачами пародийной трансформации той или иной жанровой традиции. При этом смеховые жанры фольклора как будто не предполагают насмешки над серьезными: корильная песня не дискредитирует величальную, а пародия на былинку не подвергает сомнению тех ценностей, которые утверждаются в героическом эпосе. Предметом смеха и удивления в таких песнях становится не высокая форма или содержание образа, а собственно *условность* той или иной поэтической формы, с особой наглядностью обнаруживавшая себя в случае применения устойчивых образных, композиционных или словесных схем к новому, неожиданному для них материалу.

Вместе с тем нельзя не согласиться с Б.Н. Путиловым, отмечавшим, что в пародиях вроде «Агафонушки» комическое освещение получает и «низкий» быт, и – одновременно – «былинная «высокая» реальность», которая «через пародирование снижается, профанируется» [7, с. 216]. А значит, организуя такие тексты прием бурлеска становится способом выражения альтернативного, смехового способа восприятия действительности, о котором писала О.М. Фрейденберг, характеризуя свойственные древним представления о двуединстве мира, связанные с существованием у них «концепции «второго аспекта» и «двойника»» [8, с. 403].

На основе реализации приема бурлеска в народной пародии, демонстрирующей присущее фольклорному смеху качество амбивалентности, возникает смеховой образ мира, в котором лежащий на печи в кабаке богатырь спасает Русь от нашествия татар, вооруженный «веретеном» воин мчит по «подполью» на коне-«таракане», а семейная ссора принимает облик богатырского сражения. Это именно тот «неупорядоченный мир, мир без системы, мир нелепый, дурацкий», о котором писал Д.С. Лихачев, характеризуя демократическую сатиру XVII века. По словам ученого, в результате подобной трансформации вселенная делится на мир культуры и мир «антикультуры»: «В первом мире господствует благополучие и упорядоченность знаковой системы, во втором – нищета, голод, пьянство и полная спутанность всех значений. Люди во втором – босы, наги, либо одеты в берестяные шлемы и лыковую обувь – лапти, рогоженные одежды, увенчаны соломенными венцами, не имеют общественного устойчивого положения [...], «мятутся меж двор», кабаки заменяют им церковь, тюремный двор – монастырь, пьянство – аскетические подвиги...» [9, с. 346, 348]. Очевидно, что древнерусским авторам не пришлось изобретать концепцию «антимира»: они лишь заимствовали ее из народной культуры и ввели в литературу, применив поэтику «мира наизнанку» в качестве одного из основных художественных методов преобразования действительности.

Русская литература XVII в. богата произведениями, составляющими пародийный противовес официальной книжности, рисуемыми «смеховой мир», организованный по своим особым законам. Реальность предстает здесь в «перелицованном наизнанку» виде: судебные приговоры доводят до абсурда идею справедливости («Шемякин суд»), в раю пьяница и праведники меняются местами («Повесть о бражнике»), монахи пишут челобитную на архимандрита, «вина» которого состоит в строгом следовании монастырскому уставу («Калязинская челобитная»), каноны слагают не святым, а «винопицам» («Служба кабаку»), а нищета, голод и страдания заменяются своей противоположностью («Сказание о роскошном житии и веселии»).

Поскольку действенность пародии во многом зависит от способности читателя узнать пародируемый образец, в качестве «второго плана» древнерусской смеховой литературы выступали прежде всего церковные жанры и жанры деловой письменности. На основе заимствования их «формуляра» возникали своего рода «антитексты», в которых нарушение нормы становилось ведущим эстетическим принципом, а прием бурлеска выступал в качестве организующего на разных уровнях структуры: от построения картины мира до стилистического решения. Например, исследование «Службы кабаку», по словам В.П. Адриановой-Перетц, обнаруживает в авторе человека, основательно знающего канон. Стилизуя свое изложение под церковные тексты, он выдерживает конструкцию службы святым угодникам, передает особенности стиля отдельных типов церковных песнопений и их последовательность, четко

повторяет форму молитв, применяя все эти «внешние» знаки церковных жанров к истории пьяницы, завершает которую своего рода «житие наизнанку». Обусловленному каноном послушанию мученика соответствует раннее непослушание героя «Службы кабаку», раздаче бедным имущества – расточение «имения», мученическим подвигам в бедности – «нужа» и «скорбь всяка», которую пропойца терпит «не бога ради, но для своего бешеня» [10, с. 49]. Бурлескное замещение святого пропойцей поддержано стилистическим решением текста, в котором соединяются две языковые стихии. Первая из них обусловлена стилем «второго плана» пародии: это речь, насыщенная лексическими славянизмами, книжными риторическими оборотами, имитирующая отдельные места богослужебных сборников, определенные стихи и запевы. Узнаваемые черты стиля религиозно-дидактических жанров и церковной службы соединяются в «Службе кабаку» со стихией бытовой народной речи, появление которой в структуре текста объяснимо с учетом специфики предмета изображения – кабацкого быта.

Близко к «Службе кабаку» стилистическое решение «Сказания о крестьянском сыне», герой которого, пробираясь ночью в крестьянскую избу и воруя имущество хозяина, комментирует свои действия, причем «первая половина каждого возгласа – цитата из церковной службы или из священного писания, вторая – смеховое опознание первой» [9, с. 370] («Препоясывается Иисус лентием, а я крестьянские жены убрисом», «Одеая светом, яко ризою, а я одеваюся крестьянскою новою шубою» [10, с. 87, 88]). Контрастирующий эффект бурлескного характера создается и в «Сказании о попе Саве», где фразеология церковного акафиста применяется к рассказу о прегрешениях «дурного попа Савы», за провинность сидящего «на цепи».

Канонизацией же деловой письменности обусловлено появление таких памятников «смеховой» литературы, как, например, «Калязинская челобитная», где комическая стилизация осуществляется через посредство применения «формуляра» официального делового документа к бытовой ситуации, в которой традиционные представления о миропорядке явлены в «изнаночном» виде, «Послание дворительное недругу», воспроизводящее на основе «перелицовки» фразеологические сочетания и синтаксические конструкции распространенных в XVII в. «Посланий к другу любительному», или «Лечебник на иноземцев», повторяющий структуру лечебников, но по существу представляющий собой нанизывание нелепостей.

Характеризуя смеховую литературу XVII в., Д.С. Лихачев писал, что «оперевертыши» эти очень близки к современным пародиям, но с одним существенным отличием. Современные пародии в той или иной степени «дискредитируют» пародируемые произведения, а в произведениях типа «Лечебника на иноземцев» этой дискредитации нет: «Это просто другой лечебник: перевернутый, опрокинутый, вывороченный наизнанку, смешной сам по себе, обращающий смех на себя» [9, с. 349].

В «смеховых» произведениях такого рода отчетливо видна близость пародий XVII в. к фольклорной традиции смеховой перелицовки мира. Вместе с тем на фоне народной традиции наглядно предстает специфика древнерусской пародии, в которой начинают свое действие процессы, ведущие к разрушению амбивалентности, присущей архаическим формам смеха.

Существовавшее в жанровой системе древнерусской официальной письменности напряжение между текстами, написанными на церковно-славянском языке, и текстами, в которых применялся государственно-канцелярский язык, с сере-

дины XVII в. стало разрушаться. Появление «смеховой» литературы, в которой традиционная языковая иерархия размывалась через посредство подключения к языку официальной письменности элементов живой речи народа, оказалось одним из свидетельств появления деструктивных моментов в языковом сознании. Пародическое использование формы церковных жанров для изложения истории «винопицы» в «Службе кабаку», равно как и применение «формуляра» челобитной к рассказу о разудалой жизни монахов, было нацелено не только на сатирическое изображение отрицательных явлений жизни, но и комически освещало непригодность канонизированного языка для отображения реальности, а значит, содержало в себе элементы пародии в современном ее понимании – как текста, стремящегося к дискредитации своего жанрового образца. Любопытно в этой связи следующее обстоятельство, на которое указал А.М. Панченко. В одном из списков «Службы кабаку» он отметил рассуждение, предупреждающее читателя, что в данном тексте нет кощунства, нет надругательства над верой и церковью. Однако уже сама по себе необходимость в таком комментарии «обнажает переходность культурного состояния, когда природа средневекового смеха становится уже не всем понятной», и наряду с читателем, «знающим толк в средневековом смехе», существует уже читатель, который воспринимает смех «в соответствии с ренессансной трактовкой [...] как осмеяние какого-то объекта» [11, с. 220]. Однако в XVII в. данные процессы не были определяющими: они происходили на периферии культуры, тогда как ее ядро по-прежнему составляла церковнославянская книжность. Свое завершение данная тенденция получила уже в следующем веке.

Пародия XVIII в. поначалу естественно продолжала традиции древнерусской «смеховой» литературы. В 1730-е – 1740-е гг. в крестьянской и солдатской среде появлялись авторы сатирических произведений, основывающихся на пародическом использовании «формуляра» различных церковных, документальных, а отчасти и литературных жанров. Таковы «Апшит серому коту за его непостоянство и недоброту», «Список Глухова пашпорта», «Куранты», «Дело о побеге из Пушкарских улиц петуха от куриц» и ряд других текстов. Но уже в следующем десятилетии в этой сфере произошли существенные изменения. Связанная с утверждением классицизма канонизация жанрово-стилевой иерархии обусловила как возможность использования в пародии устойчивых литературных схем, так и новое качество пародийных жанров, особенно заметное на фоне предшествующей литературной традиции. Если в фольклоре в условиях отсутствия внутри жанровой системы оппозиции, связанной с представлением о категориях «высокого» и «низкого», пародия становилась отражением концепции «второго аспекта», а в литературе XVII в. намечался отход от амбивалентной смеховой традиции, то с установлением в XVIII в. жесткой жанрово-стилевой иерархии нарушение жанровых границ в пародии обрело оценочный, критический характер, стало преследовать цели дискредитации образца. И если принять во внимание определение пародии, данное Н. Кравцовым в Словаре литературоведческих терминов (М., 1974) («вид сатирического произведения, целью которого служит осмеяние литературного направления, стиля, манеры писателя, отдельного произведения» [12, с. 259]), то следует признать, что ее историю нужно вести именно с XVIII в., когда формирование художественной системы, основанной на классификационной регламентации, стало почвой для развития «комического искусства, сущность комизма которого заключается в парадоксальном столкновении и переплетении жанровых канонов» [13, с. 32].

В плане преемственности по отношению к средневековой смеховой традиции показательно, что одной из первых стихотворных пародий классицизма, организованных на приеме бурлеска, стал «Гимн бороде» М.В. Ломоносова (1756-1757), форма которого возникла на использовании формальных признаков оды и религиозного «гимна». Внешняя сторона текста указывала на его принадлежность к традиции «высокой» поэзии, однако произведенная автором подстановка «низкого» предмета на место «высокого» («похвальна песнь») поется «не роскошной Венере», а «великой бороде») включала его в круг сатирических пародий: штампы «высоких» жанров были использованы поэтом для изобличения невежества русского духовенства.

Тот же принцип пародического использования жанровой формы оды с целью, лежащей за пределами литературы, организует структуру созданной А.П. Сумароковым «Оды от лица лжи» (1774), где «высокие» формы выражения приходят в комическое столкновение с «грубой» лексикой, а оторванные в оде от вещно-предметной сферы образы богов и героев вытесняются кругом персонажей, ставших в русской литературе постоянными объектами сатирического изображения («скупые, моты, игроки», «подьячие» и «щеголихи»). Бурлескное совмещение в одном тексте жанровых элементов оды и сатиры подчинено Сумароковым задаче обличения общественно опасного порока, а это дает возможность утверждать, что такого рода произведения наглядно демонстрируют преемственность художественной практики поэтов XVIII в. в отношении к «смеховой» литературе Древней Руси, в которой, по словам В.П. Адриановой-Перетц, «пародирование служило обличению отрицательных явлений жизни, а не высмеиванию той или иной поэтической формы» [14, с. 143-144].

Вместе с тем, начиная с 1750-х гг. в русской поэзии отчетливо обнаруживает себя новое направление применения пародии. Утверждение нормативной классицистической поэтики порождает большой пласт «внутрилитературной словесности карнавализованного характера», «которая сложной системе высокой литературы противопоставляет целую систему десакрализации [...], образуемую различными приемами снижения» [15, с. 747]. Помимо этого появлению пародий узколитературного значения способствовало их использование в качестве средства литературной борьбы.

Разнообразные способы дискредитации сочинений осмеиваемых авторов русской поэзии предложили в это время Сумароков и поэты его круга. В 1750-е гг. кем-то из них была написана «Эпистола от водки и сивухи к Ломоносову», задавшая на долгое время вперед традицию травестирования образа поэта посредством введения мотива пьянства. Если под пером Ломоносова получили оформление представления о сакральности поэта, «вещающего не от своего лица, но изрекающего, как пророк, истины Высшего Разума» [15, с. 728], то автор «Эпистолы...», «приземляя» отвлеченный поэтический образ, придавая ему черты физического порядка и вводя сатирические мотивы (намек на пристрастие Ломоносова к «Бахусу»), создал бурлескный образ поэта, творчество которого было поставлено в прямую зависимость от его пагубных привычек: [...]

не пермесский жар в тебе уже горит,

Но водка и вино сим вздором говорит... [16, с. 400]

Первоначально включавшийся в стихотворную пародию с сатирической целью, мотив пьянства со временем утратил негативные коннотации и стал устойчивой характеристикой бурлескного поэта. В таком направлении он разрабатывается, например, в «Оде кулачному бойцу» И.С. Баркова, а также в написанной неизвестным автором «Оде похвальной автору «Мельника»» (1781), где «кабак» противопоставлен обителю муз и Аполлона в качестве жизнеутверждающего начала.

Наряду с мотивом пьянства травестийному снижению облика поэта способствует подключение других мотивов материально-телесного порядка, например, мотива раскрытого рта. Так, в финале II «Вздорной оды» Сумарокова (1750-е) стилизация художественной манеры Ломоносова сменяется уничижающей самохарактеристикой поэта:

Весь рот я, музы, разеваю,

И столько хитро воспеваю,

Что песни не пойму и сам [17, с. 100].

В «Дифирамбе Пегасу» мотив разинутого рта возникает в портретной характеристике одного из персонажей, в целом решенной в стиле од В.П. Петрова, а также в описании облика Пегаса:

Храпит Пегас и пенит губы,

И вихрь восходит из-под бедр;

Открыл свои пермесски зубы... [17, с. 110]

«Разинутый рот (глотка и зубы) – один из центральных узловых образов народно-праздничной системы. Недаром резкое преувеличение рта – основной традиционный прием внешнего оформления комического облика», – писал М.М. Бахтин, отмечавший, что для искусства нового времени, напротив, характерно «закрывание всех отверстий, ведущих в глубины тела» [2, с. 360, 355]. Перерождение смехового начала в постренессансную эпоху привело, по его мысли, к превращению материально-телесных образов в «низкий» быт. Отсюда акцентирование телесных проявлений в литературе XVII-XVIII вв., лишенное амбивалентности, фиксирует лишь отрицательную оценку явления. В данном отношении создатели стихотворных пародий XVIII в. выступали как последователи древнерусских авторов, не раз подключающих мотивы материально-телесного ряда для целей сатирического изображения персонажей (напр., в «Службе кабаку»).

Включенный Сумароковым в стихотворную пародию, прием травестийного снижения высокого образа через приобщение его к материальной стороне мира оказался продуктивным. В пародии на жанр элегии Ф.А. Эмина «Пришел желанный час! Прошло уж время злое!..» (1750-е), направленной против Сумарокова и представляющей собой, как замечает А.А. Морозов, «элегию наизнанку», характерные для жанра мотивы скорби и печали подменены мотивами радости и ликования по поводу разрыва поэта с женой, в пародии же М. Пермского «Когда не тронул я, терзаясь...» (1763) им противопоставлен прозаический аспект жизни: реалистической мотивацией слез поэта и «болезни жестокой» оказывается расстройство желудка, бессонница объясняется беспокойством от блох и клопов, а намерение расстаться с жизнью оборачивается купанием.

В границах образа автора разрабатывается и такой характерный для стихотворной пародии мотив, как неудачная попытка покорения поэтом Парнаса (он представлен, например, в «Дружеском увещании Княжнину» Д.И. Фонвизина (1765) и в «Оде похвальной автору «Мельника»»). Для стихотворных пародий конца века, имитирующих простонародный стиль, характерно бытовое наполнение данного мотива: в оде А.С. Хвостова «Хочу к бессмертью приютиться...» поэт выражает намерение «проселочной дорогой / На долгих ехать на Парнас», «Двойные заплатя прогоны, / Нанять копейных на часок» [17, с. 123, 124], того же плана – перечисление способов путешествия в одной из од Николаева:

Каждому волька есть на Парнасе,

Гениям следно стремить свой полет.

Ин за Гомером трух на Пегасе;

Ин таракашком Горацию вслед [18, с. 12].

Одновременно авторы стихотворных пародий подчеркивают, что следование авторитетам в поэзии не является их за-



дачей («Сумароков в эпистоле / Не моей указчик воле / [...] Что мне нужды до Парнаса?», «Не смотрю я на Гомера» [18, с. 43, 44]) и применяют к рассказу о творческом процессе «губую» лексику: у Баркова поэт не «поет», а «кричит и глотку раздирает» [19, с. 223]; в «Оде похвальной автору «Мельника»» он «в стихотворческую шайку себя намерен записать», он заявляет о своем желании «оду отодрать», «сляпать оду» [17, с. 112]; поэт же из оды А.С. Хвостова желает «сварганить кой-как оду», «к бессмертью приютиться», «нанять у славы уголок» [16, с. 422, 423. Курсив наш – Л.К.].

Разрабатывая жанр оды на бытовом материале, поэты отказываются от лиры, под звуки которой исполняли свои песни одописцы прежних лет. Противопоставленными ей инструментами в большинстве текстов оказываются гудок – смычковый народный инструмент, в русской традиции устойчиво связанный со скоморохами («гудошниками»), первоначально в русской поэзии выступавший в качестве символа бездарности («Эпистола о стихотворстве» Сумарокова, «Эпистола Михаилу Матвеевичу Хераскову» Майкова), а в пародийной поэзии ставший знаком принадлежности к бурлескному стилю («Ода кулачному бойцу» Баркова, «Ода похвальная танцовщику Копейкину» Николева (1797)), а также «дуда» и «балалайка» («Ода кулачному бойцу» Баркова, «Ода похвальная автору «Мельника»»).

Образ бурлескного поэта играет большую роль в стихотворной пародии XVIII в. Его фигурой мотивируется и комическое столкновение стилей, и травестирование персонажей, традиционно имеющих в литературе «высокий» статус (Муза, Пегас, поэт и пр.). Корни этого явления также лежат в древнерусской «смеховой» литературе, о которой Д.С. Лихачев писал, что в ней «совершается осмеивание себя». По мнению ученого, создатели древнерусских пародий «смешат читателей непосредственно собой. Они представляют себя неудачниками, нагими или плохо одетыми, бедными, голодными [...], делают нелепости и прикидываются непонимающими [...], чтобы быть свободными в смехе» [9, с. 342]. Подобная ситуация, видимо, имеет место и в поэзии XVIII в. Отказываясь от статуса боговдохновенного певца и становясь на одну ступень с читателем, поэт получает право на отображение тех сторон жизни, которые прежде находились вне сферы внимания литературы. Ее высокие и средние жанры пародия начинают осваивать для раскрытия обыкновенных явлений жизни, для демонстрации быта и поступков рядовых людей. Преодолев стадию смехового бытия в литературе, жизненная «эмпирия» со временем обретает право на отражение в искусстве слова: в этом и заключается прогрессивное значение пародии XVIII в., генетически связанной с народной пародией и «смеховой» литературой Древней Руси.

#### Библиографический список

1. Рымарь, Н.Т. Некоторые проблемы изучения литературного пародирования / Н.Т. Рымарь, В.П. Скобелев // Проблемы изучения литературного пародирования. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 1996.
2. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М.М. Бахтин. М.: Худож. лит., 1990.
3. Круглов, Ю.Г. Русские обрядовые песни / Ю.Г. Круглов. М.: Высш. шк., 1989.
4. Шейн, П.В. Народная пародия на историческую песню / П.В. Шейн // Этнографическое обозрение. - 1894. - № 1.
5. Шейн, П.В. Еще о пародии в народных песнях / П.В. Шейн // Этнографическое обозрение. - 1895. - № 2.
6. Древние российские стихотворения, собранные Киршею Даниловым. - СПб.: Тропа Троянова, 2000.
7. Путилов, Б.Н. Пародирование как тип эпических трансформаций / Б.Н. Путилов // Путилов, Б.Н. Фольклор и народная культура. - СПб.: Наука, 1994.
8. Фрейденберг, О.М. Происхождение пародии / О.М. Фрейденберг // Русская литература XX века в зеркале пародии. - М.: Высш. шк., 1993.
9. Лихачев, Д.С. Смех как мировоззрение / Д.С. Лихачев // Лихачев, Д.С. Историческая поэтика русской литературы. - СПб.: Алетей, 1997.
10. Русская демократическая сатира XVII века / Подгот. текстов, ст. и комм. В.П. Адриановой-Перетц. - М.: Наука, 1977.
11. Камчатнов, А.М. История русского литературного языка: XI – первая половина XIX века: Учеб. пособие / А.М. Камчатнов. - М.: Академия, 2005.
12. Кравцов, Н.И. Пародия / Н.И. Кравцов // Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. - М.: Просвещ., 1974.
13. Гуковский, Г.А. Поэты XVIII века / Г.А. Гуковский // Поэты XVIII века. Л.: Сов. писатель, 1936.
14. Адрианова-Перетц, В.П. У истоков русской сатиры / В.П. Адрианова-Перетц // Адрианова-Перетц, В. П. Древнерусская литература и фольклор. - Л.: Наука, 1974.
15. Живов, В.М. Кошунственная поэзия в системе русской культуры конца XVIII – начала XIX века / В. М. Живов // Из истории русской культуры. (XVIII – начало XIX века). - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. - Т. IV.
16. Поэты XVIII века. - Л.: Сов. писатель, 1972. Т. 2.
17. Русская стихотворная пародия (XVIII – начало XIX в.). - Л.: Сов. писатель, 1960.
18. Николев, Н.И. Творении. / Н.И. Николев. М., 1797. - Ч. 4.
19. Барков, И.С. Девичья игрушка / И.С. Барков. - СПб.: Амфора, 2006.

Статья поступила в редакцию 7. 05.09.

УДК 821.161.1

П.В. Алексеев, канд. филол. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск

## МУСУЛЬМАНСКИЙ КОД «ХОЖЕНИЯ ЗА ТРИ МОРЯ» АФАНАСИЯ НИКИТИНА

В статье исследуются мусульманские коды «Хожения за три моря» Афанасия Никитина. Особое внимание уделяется анализу упоминания божественных имен в контексте мусульманской парадигмы «аль-исм аль-а'зам» и в контексте философии суфизма.

**Ключевые слова:** ислам и русская литература, Афанасий Никитин, хождение, средневековая литература, скрытая структура, коранический мотив, «сульх-и кульль».

Упоминания «бесермен», «агарян», «сарацин» и их пророка «Махмета», которые можно встретить в памятниках разных периодов древнерусской литературы, особенно в XV веке, когда количество сочинений, посвященных исламу, резко увеличилось [1, с. 76], отражают, с одной стороны, идею противостояния христианского и мусульманского миров, а с другой стороны, идею межкультурного диалога и даже диффузии (об этом свидетельствуют, например, факт обращения монаха Зосимы в ислам, зафиксированный в Лаврентьевской летописи под 1262 годом [2, с. 475]). С течением времени взаимодействие только усилилось благодаря тому, что ханы Золотой Орды приняли ислам, выступив на границах главнейшим форпостом мусульманского мира, а после XV века, когда Московское государство стало восприемницей территорий Золотой Орды, приняв в свое подданство мусульманские народы, мусульманские коды стали неотъемлемой частью русской культуры и, в частности, литературы.

«Хождение за три моря» Афанасия Никитина – уникальный памятник. Он представляет, по всей видимости, первый случай оформления и функционирования скрытой «мусульманской» структуры, значимой для раскрытия идейного содержания всего произведения. Однако исследование мусульманских компонентов «Хожения» А. Никитина связано с комплексом проблем.

Во-первых, в отсутствие первоисточника (тетрадей Никитина и протографа летописи, в которую было внесено «Хождение»), в нашем распоряжении есть три основных значительно отличающихся друг от друга редакций-инвариантов: Летописный (Эттеров список Львовской летописи), Троицкий (Ермолинский) и Сухановский извод. Согласно устоявшейся традиции, мы будем основываться в основном на Эттеровом списке и Троицком изводе, который уточняет значение многих фраз и восполняет лакуны Эттерова списка.

Характер разночтений свидетельствует о том, что отклонения от протографа возникли не только в результате пропусков и ошибок при списывании, но и в результате сознательной редакции. По мнению И.И. Срезневского, автора первой работы, специально посвященной этому памятнику, редакция может носить авторский характер, и наличие инвариантов говорит о том, что Никитин сам «переписывал и исправлял» свои путевые записки [3, с. 243, 260 – 265]. Однако вне зависимости от того, каким образом привносились в текст «Хожения» элементы ислама, синхронно с созданием текста или постскрипту, разбросанные по тексту и порой вступающие с ним в противоречия, они несомненно связаны друг с другом, имеют смысловой центр и потому требуют своего рассмотрения как самостоятельного кода, связанного с идейным содержанием целого текста.

Не исключая авторскую редакцию, следует серьезно отнестись к версии редактирования летописцами. Например, в Сухановском изводе тщательно удалено практически все, что

так или иначе связано с мусульманской семиотической системой: сведено к минимуму включение арабских, тюркских, персидских выражений, а заключительная часть, написанная по-арабски в кириллической графике, удалена целиком.

В Эттеровом списке отчетливо видна рука летописца, произвольно заменившего слово «богу» на слово «Христу»: «*Да молился есми богу вседержителю, кто сътворил небо и землю, а иного есми не призывал никотороу имени, богъ олло, богъ керимъ, богъ рагымъ, богъ худо, богъ акъберъ, богъ царь славы, олло варенно, олло рагымелло, сеньсень олло ты!*» (Троицк., л. 380 об.) и «*Да молился есми Христу вседержителю, кто сотворил небо и землю, а иного есми не призывал никотороу именемъ, богъ олло, богъ керим, богъ рагимъ, богъ хосдо, богъ акъбер, богъ царь славы, олло варенно, олло рагимельно сеньсень олло ты!*» (Этт. сп., л. 449 об.). С точки зрения христианина-летописца значение фразы не изменилось, поскольку в христианской модели мира Христос есть Бог. Однако в структуре текста «Хожения» и в смысловом плане предложения эта замена не просто неравнозначна — она создает серьезный конфликт с идейным содержанием. Центр тяжести фразы приходится на мусульманском наименовании Бога, а фразой «*иного есми не призывал никотороу именемъ*» скорее подчеркивается ключевое кораническое утверждение Христа как пророка, равного Моисею, но не сына и тем более не Бога.

Далее мы рассмотрим идею «имен Бога» более подробно, поскольку она является ключевой, формирующей основу скрытой структуры «Хожения», которую, для удобства интерпретации назовем «аль-исм аль-а'зам» (от араб. «величайшее имя»). «Аль-исм аль-а'зам» — это один из самых мощных кодов мусульманской культуры, который заключает в себе большой структурообразующий потенциал: вся мусульманская теология строится на понятии таухида (араб. «единственность») и подчеркивает это кораническим наименованием Бога — Аллаха (досл. араб. «единый бог»), который не имея сотоварищей в творении, обладает огромным количеством других имен — это блестяще подтверждает многообразие каллиграфических изображений различных наименований бога на множестве культурных и бытовых объектах, на ткани и стенах мечетей, выполняя функцию, аналогичную функции иконы в христианском храме.

Во-вторых, особенность «Хожения» Афанасия Никитина заключается в том, что это была уникальная на тот период времени попытка преодоления культурной замкнутости Руси в направлении ислама. Это составило основу научного спора о религиозной принадлежности Никитина.

Американская исследовательница Гэйл Ленхофф в статье «Beyond Three Seas: Afanasij Nikitin's journey from Orthodoxy to Apostasy» доказывает, что Никитин принял ислам, в качестве главного аргумента используя обращения Никитина к Богу «по-мусульмански» на восточных языках, например: «*А се оло, оло абрь, оло акъ, олло керем, олло рагим!*» (Этт. сп., л. 445)

или «Олло акберь, акши худо, илелло акши ходо...» (Троиц. изв., л. 392 об.). Но самое главное, по мнению Леннхофф, что свидетельствует об обращении Никитина — это арабская молитва, заключающая текст «Хожения».

Противоположной точки зрения придерживается известный советский ученый Я.С. Лурье в статье «Русский «чужеземец» в Индии XV века». По его мнению, Никитин «не мог принять ислам» [4, с. 77–87], поскольку для этого нужно было совершить обряд, имеющий «ясную и очевидную форму обрезания», что было смертельно опасно для человека, который собирался вернуться на Русь. К тому же Никитин порой противопоставляет себя мусульманам, например: «Мене залгали псы бесермены...» (Этт. сп., л. 445 об.) и явно утверждает, что остается христианином: «Уже проидоша Великия дни четыре в бесерменьской земле<sup>1</sup>, а крстьянства не оставих. Дале богъ ведает, что будет...» (Этт. сп., л. 452 об.). Правда, Лурье отвергает также точку зрения Б.А. Успенского, уточняя, что взгляды Никитина уже нельзя считать ортодоксальными — скорее подходит термин «синкретический монотеизм, признающий критерием «правой веры» только единобожие и моральную чистоту».

На наш взгляд, аргументы той и другой стороны нельзя признать в полной мере убедительными. Во-первых, картину мира человека, о котором мы знаем только с его собственных слов, практически невозможно описать одной «застывшей» характеристикой: отношение Никитина к Исламу не исчерпывается определением «мусульманин» или «не мусульманин», а намного сложнее и того и другого.

Во-вторых, не учитывая глубину и сложность проблемы, Лурье и Леннхофф отвечали, в сущности, на два принципиально разных вопроса: на вопрос о том, кем себя считал Никитин, или, кем он был по религии, на основании имеющихся текстовых данных необходимо согласиться с выводами Лурье. Но на вопрос о том, категориями какой семиотической системы Никитин воспринимал Бога и бытие, или, кем он был по вере, приходится признать мусульманскую доминанту. К тому же необходимо помнить о том, что, говоря о Никитине, как авторе, мы имеем в виду не реальное биографическое лицо, а категорию текста — нарратора.

В-третьих, проблема рассмотрения скрытой структуры «Хожения», как чужеродного включения, заключается в принципах рассмотрения ее культурной почвы. Нет более неблагодарного и непродуктивного занятия, чем подходить к разным семиотическим системам по нивелирующему различия принципу аналогий. В той терминологии и категориях, которыми в науке принято анализировать и интерпретировать христианскую культуру и христианское сознание, оказывается совершенно невозможным понимать авторов и произведения мусульманской культуры, поскольку они основываются на разных типах логического и художественного мышления. Примером такого подхода может служить «научный» комментарий к упомянутому в «Персидских письмах» Ш.Л. Монтескье слову «дервиш»: «Дервиш — это монах в магометанской церкви». Представителю немусульманской культуры после этого невозможно объяснить себе, почему дервиши (у А. Никитина — «дербыши»), будучи «монахами» отнюдь не удаляются от мира, а занимаются торговлей, порой весьма состоятельны и имеют по несколько жен, а «магометанская церковь» — мечеть — не имеет алтаря, главного атрибута храма, и, что самое удивительное, не имеет институт священничества: функции имама могут попеременно выполнять прихожане, утверждаю-

щие, что не нуждаются ни в каких посредниках для общения с Богом [5, с. 89].

Для исследователя проблемы «ислам и русская литература» здесь спрятана методологическая ловушка: по своим внешним признакам мусульманская традиция напоминает западноевропейскую, но общие для обеих концептуальные понятия (Бог, Священное Писание, молитва, судьба и др.) при более глубоком их рассмотрении вызывают ощущение «фундаментальной непонятости» этой семиотической системы. Это происходит от недостатка тех средств, которые предоставляет исследователям российская и западноевропейская традиция для «вполне корректной и ненасильственной интерпретации чужой традиции» [6].

Подобный недостаток можно обнаружить и в переводе «Хожения» на русский язык Л.С. Семенова и А.Д. Желтякова, вошедшем во все хрестоматии. Например, фраза «*шихъ Аладин пиръ ятыр*» (Этт. сп., л. 446 об.) переводится ими как «шейх Ала-ад-дин [святой лежит]». Слово «пир» переведено словом «святой» некорректно, поскольку не имеет словесного эквивалента в русском языке. Было бы правильное оставить этот термин без перевода, снабдив культурологическим комментарием: пир — это персидское наименование наставника в мусульманской мистической философии — суфизме, в индийском варианте суфизма (или системах, испытавших его влияние) он известен под названием гуру. Замена «пира» «святым» удаляет из текста элементы суфизма, и, таким образом, не дает возможности установить факт знакомства Никитина с этой мусульманской субкультурой.

Другой пример некорректного перевода, искажающего, по нашему мнению, смысл оригинала относится к экспликации структуры «аль-исм аль-а'зам» во фразе «Олло, худо, богъ, даньирь» (Этт. сп., л. 454). Желтяков и Семенов перевели это следующим образом: «Боже, боже, боже, боже!». В древнерусском тексте по слову «богъ» видно, что эта конструкция не звательного, а именительного падежа, и, следовательно, не сводима, как в упомянутом переводе, к функции междометия, эмоционально комментирующей предыдущую фразу. Очевидно, у Афанасия Никитина это самостоятельное высказывание, утверждающее глубокую философскую идею идентичности наименований Бога на языках взаимопротивопоставленных религиозных систем.

Вместо принципа аналогий следует учитывать самопонижение мусульманской культуры. Что получается в итоге? Вопреки доводу Лурье, инициация в исламе осуществляется не формой обрезания, а исключительно вербальным путем — публичным произнесением «шахады» (свидетельства): «La ilaha illa-llah Muhammadur-rasulu l-lah» (араб. «Нет бога, кроме Аллаха, Мухаммад — посланник Аллаха»). Обрезание является «сунной», т.е. желательной, но не обязательной гигиенической практикой в трех из четырех основных правовых школах ислама (мазхабах), исключая только мазхаб шафиитов.

Поскольку в тексте «Хожения» шахаду можно обнаружить (в Этт. сп. на л. 458 об.: «А иляга иля илелло», на л. 456: «Мамет дени розсуля»), а ислам понимает себя религией абсолютного монотеизма, включающей в себя иудаизм и христианство, как составные части, как разные религии с одной верой в одного Бога, то становится очевидным, что весьма точная характеристика Лурье мировоззрения Никитина как «синкретического монотеизма, признающего критерием «правой веры» только единобожие и моральную чистоту», с точки зрения ислама, есть ни что иное, как выражение философской сути ислама.

«Хожение» Афанасия Никитина зафиксировало сложную ситуацию одновременно духовного поиска и протеста лично-

<sup>1</sup> В оригинале слово «земле» пишется через «ять». Здесь и далее по тексту из технических соображений «ять» заменено на «е».

сти XV века в условиях формирования на территории Руси централизованного Московского государства, «когда от верующего требовалось быть не «христианской личностью», как в минувшие века, а дисциплинированным адептом церкви, следовавшим всему, чего требовало от него наружное благочестие и внешняя обрядовость» [7, с. 104] (со временем эта тенденция только усилилась и в XVII веке именно разногласия в обрядовости стали причиной церковного раскола). Если к этому добавить идею «Москвы — третьего Рима», уравнивавшую понятия «православный» и «русский», становится ясно, в какой ситуации оказался Никитин: он переживает, что *«забыл веры христианские все»* (Этг. сп., л. 449 об.) не потому, что называет Бога невообразимо для христианского ортодокса «Аллахом Истинным» (Этг. сп., л. 449: *«Олло оакъ»*), а потому, что не имеет возможности из-за потери книг совершать внешние обрядовые действия, в частности, соблюдать религиозные праздники. Это оказывалось равносильным потере «русскости». Поэтому когда мусульманин Мелик *«понуди»* Никитина *«в веру бесерменскую стати»* и Никитин отказывается, ссылаясь на разницу в молитвах и свою внеположенность этом землям («гарипство»), Мелик резонно комментирует это: *«Истинну ты не бесерменин кажешися, а и христианства не знаешь»*.

Конфликт «внутреннего» и «внешнего» («веры» и «религии» / «быть» и «казаться») решается введением в текст «Хожения» скрытой структуры, выражающей идею таухида — центрального философского понятия ислама. Подобное противоречие было свойственно не только Никитину. За полгода до падения «Второго Рима», в ноябре 1452 года командующий византийским флотом Лука Нотарас произнес знаменитую фразу: «Лучше чалма, чем тиара», тем самым, выражая общий характер религиозности XV века. Смещение духовного центра, потеря четких внутренних ориентиров открывали широкий простор религиозному вольнодумству (например, современная Никитину новгородско-московская ересь «ожидовствующих», отрицающая институты священничества, монашества, иконопочитания) и поискам смысла жизни вне христианской ойкумены, тем более значимым в преддверии ожидаемого в 7000 (1492) году конца света.

Таухид, с позиций мусульманской мистической философии, это не просто основа религиозной системы, это — основа мироздания, интерпретация которой не уместается в рамки какой-то одной догматики и обрядности. Будучи концепцией абсолютного единства Бога, который не имеет «помощников» ни в создании мира, ни в управлении им, таухид отрицает деление пространства на «свое» и «чужое», на то, где есть Бог и то, где его нет. Сознание, воспринимающее реальность под таким углом зрения, видит за множеством феноменов и знаковых систем божественное единство.

Отсюда иные религии в суфизме воспринимаются не как ложные, а как необходимые, исторически обоснованные грани бытия. В этом смысле фраза Афанасия Никитина *«богъ акъберъ»* (Этг. сп., л. 449 об.) есть факт преодоления дробного восприятия действительности, объединяющая не столько два языка, сколько устойчивые формулы двух ментальных систем [8, с. 60 — 62]. В этом отношении необходимо вспомнить гипотезу Б.А. Успенского о том, что для Никитина Индия была «нечистым местом», а написанный в ней текст является своего рода сознательным выражением «антиповедения»: по мнению ученого, находясь в «чужом» пространстве, Никитин «сознательно» совершает запретные вещи, что в мифологическом отношении может выступать охранительным знаком. По нашему мнению, наличие идеи таухида в картине мира Афанасия Никитина это решительно опровергает.

В этом прорыве к надконфессиональному пониманию Бога видится несомненное влияние мусульманской мистической философии — суфизма, в форме которого, главным образом, ислам и распространялся в Индии XV века.

Этот факт имеет для нашего вопроса большое значение, т.к. раскрывается в корреляции «вера — религия»: на индуизм произвела огромное впечатление практика суфийских орденов и их учения о наличии разных дорог к единому Богу, а не догматика и обрядность. Несмотря на льготную для неофитов-мусульман экономическую политику султаната, кастовое деление общества оказалось сильным препятствием широкому распространению ислама среди местного населения, продолжавшего исповедовать, по выражению Афанасия Никитина, *«80 и 4 веры»* (Этг. сп., л. 377 об.). Тем не менее, в правящих и торгово-ремесленных кругах Индии возникли движения типа бхакти и сикхов как попытка синтеза ислама и индийского язычества, в умах народа происходило слияние Рамы (одной из аватар Вишну) и Рахима (одного из Имен Аллаха), и преданность единому (в знак протеста — немусульманскому и неиндуистскому) Богу оформлялась в «религию любви»: падишах Акбар (1544—1605) был увлечен созданием синкретической религии, которая соединила бы в себе элементы ислама и индуизма («сульх-и куль»); торговец зерна в Лахоре индуc Нанак (1469—1539) перенял организационную форму суфизма и стал первым из десяти гуру сикхов; мусульманин Кабир (1380—1414) оказал наиболее сильное влияние на бхакти [9].

Близость философских позиций Никитина суфизму, как это ни странно, прослеживается по линии мотива «свой среди чужих, чужой среди своих». Известный суфийский пир Джалаладдин Руми, творчество которого во время путешествия Никитина уже имело огромное влияние на Индо-Пакистанском субконтиненте, в одном из своих стихотворений заявляет:

О правоверные, себя утратил я среди людей.  
Я чужд Христу, исламу чужд, не варвар и не иудей.  
Я четырех начал лишен, не подчинен движенью сфер,  
Мне чужды запад и восток, моря и горы — я ничей.

Сравнение лирического субъекта этого стихотворения с образом автора Никитина в «Хожении», дает, кроме удивительного мировоззренческого сходства, возможность уточнить психологическое состояние Никитина: тяжелые раздумья о потере им «русскости» в среде «чужих» расширяются до пределов философского обобщения, конструирующего иную модель мира: мы имеем ту же сетку координат (ислам — христианство — иудаизм — язычество), только уже обобщенную идеей вселенского универсализма.

Акцентированная «непринадлежность» лирического субъекта Руми ни к одному из локусов духовной системы координат означает принадлежность одновременно ко всем в стихотворении еще более раннего суфия Омара ибн аль-Фарида (XIII век), в котором Аллах (по некоторой аналогии с кораническим текстом, где, согласно мусульманской концепции, каждое слово — это прямая речь Бога) говорит:

Известно правое Ученье повсюду, веку испокон,  
Имеет высшее значенье любой обряд, любой закон.  
Нет ни одной на свете веры, что к заблуждению ведет,  
И в каждой — святости примеры

прилежно ищущий найдет.

Отрицание ислама в стихотворении Руми и необыкновенно широкое его понимание в стихотворении аль-Фарида возможно на острие многозначности арабского слова «ислам», которое, с одной стороны, обозначает религию со своеобразной обрядностью и догматикой (что может выступать неким ограничением), а, с другой стороны, в самоопределении, —

всепроницающее философское учение, утверждающее абсолютную покорность (ислам — букв. «мир, спокойствие, покорность») Творцу, его знакам (знакам-текстам Корану, Торе, Евангелию, Псалтыри), его посланникам (Аврааму, Моисею, Иисусу, Мухаммаду) и его вселенскому плану. В контексте самоопределения ислама можно найти поразительное осмысление понятия «мусульманин», не имеющее аналогов ни в одной культуре мира: религиозный мыслитель Аль-Маудуди, рассуждая о многозначности понятия «ислам», пишет, что «так как все созданное подчиняется воле Бога, то вся Вселенная следует религии Ислама, потому что Ислам обозначает послушание и подчинение Аллаху, Господу Вселенной. Таким образом, Солнце, Луна, Земля и другие небесные тела являются «мусульманами», так же как и воздух, деревья, вода, животные. Все во Вселенной является «мусульманином», так как подчиняется Божьему закону. Даже тот, кто не верит в Бога или молится другому Богу, не Аллаху, что касается его существования, является «мусульманином» [10, с. 7 – 8].

Выражающая идею таухида структура «аль-исм аль-а'зам» в «Хожении» и разворачивается на двух уровнях, о чем до сих пор не говорили в научной литературе о «Хожении»:

1. Наименование Бога на четырех языках (Этт. сп., л. 454: «Олло, худо, богъ, данъиры») утверждает наличие четырех путей к одной цели, каждый из которых может быть, в зависимости от контекста, в равной степени истинным, поскольку «а растъ дени худо донот — а правую въру богъ выдает. А права въра бога единого знати, и имя его призывати на всяком мьсте чисте чисто» (Этт. сп., л. 456). Наречие образа действия «чисто» достаточно четко корреспондирует с идеей таухида как «чистого монотеизма».

2. Наименование Бога на арабском языке, в соответствии с коранической традицией, манифестирует идею мусульманской философии о девяти именах Творца, являющего себя бытию атрибутивно для того, чтобы быть познанным. Известный арабский философ-суфий Ибн 'Араби (1165—1240) в своих «Геммах мудрости» писал: «Бог как обладатель славных имен Своих, всякий счет превосходящих, захотел увидеть их воплощенные сущности — или можешь сказать: увидеть Свою воплощенную сущность — в некоем соборном существе, которое охватывало бы весь миропорядок, имея атрибут бытия, и через него раскрыть для Себя Свою тайну» [11].

Бытие в этой знаковой системе является абсолютной ценностью, которая наделена в процессе творческого акта различными значениями, «в число которых, в первую очередь, входят божественные имена, отражающие божественную сущность» [12, с. 54]. Из девяти имен Афанадий Никитин, стараясь передать арабское произношение, включил в текст «Хожения» тридцать три, причем сам характер их употребления свидетельствует о том, что он понимает их не просто как божественные качества, известные христианам: у Никитина божественные качества выступают собственно именами с эксплицитной знаковостью, как и в Ветхозаветных книгах Библии: «Но Ты, Господи, Боже щедрый и милосердный, долготерпеливый и многомилостивый и истинный...» (Пс., 85: 15). Мусульманское прочтение этой фразы обнаружит семь имен Бога: Господь (Рабби), Бог (Аллах), Щедрый (Аль-Карим), Милосердный (Ар-Рахим), Долготерпеливый (Ас-Сабур), Многомилостивый (Ар-Рахман), Истинный (Аль-Хакк). В традиции Иудаизма идея божественных имен усложнилась идеей тайного имени Бога (См., например, диалог Иакова и Бога: «Спросил Иаков, говоря: скажи [мне] имя Твое. И Он сказал: на что ты спрашиваешь о имени Моем? [оно чудно]» (Быт., 32: 29).

Некоторые имена Никитин употребил только по одному разу — в заключительной молитве, например: *аль-азизу*, *аль-*

*чебару*, *альмутаканбиру*» (Троицк. изв., л. 392 об.), другие имена, повторяясь по несколько раз, проходят через все произведение, создавая особую смысловую линию: Аль-Хакк, араб. «Истинный», у Никитина — «оакъ» (в Этт. сп.: л. 445, 449, 449 об., 458), Аллах, араб. «Единый Бог», у Никитина — «олло» (в Этт. сп.: л. 445 (5 раз), 449, 449 об. (7 раз), 452 об. (7 раз), 454 (2 раза), 452 об. (2 раза), 458 об. (2 раза)), Ар-Рахим, араб. «Милосердный», у Никитина — «рагим» (в Этт. сп.: л. 445, 449 об. (2 раза), 452 об. (2 раза), 458 об. (3 раза)) и Аль-Карим, араб. «Щедрый», у Никитина — «керем» (в Этт. сп.: л. 445, 449 об. (2 раза), 452 об. (2 раза)). Исследователя не оставляет ощущение, что этот смысловой комплекс всего лишь материализованная часть некоей структуры, либо сформированной автором с определенной целью, либо сформированной бессознательно. Порой использование Никитиным мусульманских имен Бога производит впечатление авторской вставки при составлении «чистовика» из разрозненных записок, как будто Никитин эмоционально комментировал собственный текст.

Более всего укрепляет мысль о целостной структуре использованных Никитиным имен одна существенная деталь: согласно мусульманской традиции, среди известных девяти божественных имен («аль-асма' аль-хусна») есть одно, именуемое «главным», «наивеличайшим» (т.е. «аль-исм аль-а'зам»), однако достоверно неизвестно, какое именно.

Анализ нескольких хадисов, в которых упоминается это понятие, дает удивительные результаты. Например, однажды пророк, по свидетельству ат-Тирмизи, услышал, как некий человек обращается к Всевышнему со словами: «Аллахумма... ашхаду аннаха антэ ллах, ля иляха илля антэ, аль-ахаду с-сомад, алязи лям ялид ва лям йуляд ва лям якун ляху куфуван ахад» (араб. «О Боже... я свидетельствую, что ты — Бог, нет бога, кроме тебя, Единственного, Вечного, который не родил и не был рожден, и не был ему равным ни один». — перевод наш, П.А.). Тогда пророк изрек: «Клянись Тем, в чьей власти душа моя! Поистине он обратился к Богу по его наивеличайшему имени!...».

В другой раз Мухаммад сказал, что наивеличайшее имя содержится в следующих аятах: «Ва иляхукум иляхун вахид, ля иляха илля хува р-рахману р-рахим» (араб. «И Бог ваш — единый Бог, нет Бога, кроме него, Милостивого, Милосердного». — П.А.) и «Аллаху ля иляха илля хува аль-хайу аль-кай-ум» (араб. «Бог... нет Бога, кроме него, Сущего, вечно Живого». — П.А.) [13, с. 432]. Такое утверждение с трудом укладывается в рамки привычной нам логики. Действительно, если величайшее имя, по определению, должно быть одно, почему тогда Мухаммад дает указание как минимум на семь? По всей видимости, наивеличайшее имя не выражено какой-то одной лексемой, оно рассредоточено в структуре значений известных девяти имен таким образом, что только их вербализованная совокупность дает код «аль-исм аль-а'зам». Вероятно, этим можно объяснить тот факт, что в мусульманской эзотерике сложился ряд явлений, связанных с зикром (поминованием божественных имен), предписывающим повсеместное, как можно более частое употребление в речи разных божественных имен-атрибутов, примером чему может служить текст «Хожения» Афанадия Никитина.

Закрепляет актуализацию скрытой структуры «Хожения» заключительная арабская молитва Никитина, в которой до настоящего времени видели только компиляцию коранических цитат. На самом деле она является частью цельного текста широко известной в мусульманской среде молитвы (ду'а) «наивеличайшего имени Бога», т.е. «аль-исм аль-а'зам», своеобразного центона, составленного из выражений Корана и сакрализованных хадисов. Мусульманские ду'а часто содержат кора-

нический текст, но это не разрушает их собственную структуру, которая традиционно характеризуется неизменной воспроизводимостью, о чем свидетельствует ее повсеместное распространение на средневековом и современном Востоке. Такой популярности способствовал хадис Мухаммеда о девяти именах Бога, имеющий в мусульманской теологии статус достоверного: «Воистину у Господа девять имен. Кто их выучит [осмыслит и сохранит в памяти], тот войдет в рай». По всей видимости, Никитин запомнил либо сокращен-

ный вариант этого ду'а, либо он подвергся сокращению летописцами.

Однако в любом случае нет никакого сомнения в том, что присутствие ду'а «аль-исм аль-а'зам» в тексте «Хожения» свидетельствует о большой значимости идеи божественных имен в картине мира Никитина и в тексте «Хожения», формирующей первую в истории русской литературы «мусульманскую» миромоделирующую структуру.

#### Библиографический список

1. Грязневич, П.А. Коран в России (изучение, переводы и издания) / П.А. Грязневич. // Ислам. Религия, общество, государство. – М., 1984.
2. Лаврентьевская летопись. (Полное собрание русских летописей.) 2-е изд. М., 2001. – Т-1.
3. Срезневский, И.И. Хожение за три моря Афанасия Никитина в 1466—1472 гг. Ученые записки второго отделения Академии Наук. / И.И. Срезневский. – СПб., 1856. Т. II. Вып. 2.
4. Лурье, Я.С. Русский «чужеземец» в Индии XV века / Я.С. Лурье // Хожение за три моря Афанасия Никитина. – Л., 1986.
5. Хрестоматия по зарубежной литературе XVIII века: в 2-х т. – М., 1973.
6. Смирнов, А.В. Существует ли «всемирная философия», или проблема преодоления чуждости чужого // Историко-философский ежегодник, 1994. – М., 1995.
7. Клибанов, А.И. Духовная культура средневековой Руси / А.И. Клибанов. – М., 1996.
8. Успенский, Б.А. 1) К проблеме христианско-языческого синкретизма в истории русской культуры; 2) Дуалистический характер русской духовной культуры (на материале «Хожения за три моря» Афанасия Никитина) / Б.Ф. Успенский. // Вторичные моделирующие системы. – Тарту, 1979.
9. Аверьянов, Ю.А. Царь и падишах / Ю.А. Аверьянов. // Восточная коллекция / Ю.А. Аверьянов. – М., 2003.
10. Аль-Маудуди, Абуль Аль-Аля. Основы Ислама / Абуль Аль-Аля Аль-Маудуди. – М., 1993.
11. Ибн 'Араби. Геммы мудрости // Смирнов, А.В. Великий шейх суфизма. Опыт парадигмального анализа философии / Ибн 'Араби. М., 1993.
12. Шукуров, Ш.М. Художественное творчество и проблема теодицеи / Ш.М. Шукуров. // Эстетика бытия и эстетика текста в культурах средневекового Востока – М., 1995.
13. Аляутдинов, Ш. Путь к вере и совершенству (серия «Teologia Islamica») / Ш. Аляутдинов. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 5. 05.09.

УДК 80.81"373.159.937.5

О.С. Борисова, аспирант БПГУ им. В.М. Шукина, г. Биробиджан

## ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ НОСИТЕЛЯМИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме идентификации значений заимствованных единиц разными группами языкового коллектива. Результаты, проведенного автором эксперимента позволили заполнить некий информационный пробел и выявить, каким образом процесс идентификации соотносится с национальными, индивидуальными особенностями, личным опытом носителей языка и языковой системой.

**Ключевые слова:** восприятие, заимствования, идентификация значений, освоение.

Расширение ареалов языкового взаимопроникновения и взаимовлияния в наши дни придало особую значимость исследованиям процессов и механизмов восприятия иноязычных слов носителями заимствующего языка. Несмотря на то, что данная проблема давно волнует ученых, психолингвистика до сих пор не способна дать однозначных ответов на многие вопросы, среди которых центральными являются следующие:

- 1) вводятся ли иноязычные слова в единый лексикон или занимают специальное место в памяти индивида;
- 2) каким образом идентифицируются значения иноязычных слов носителями принимающего языка;
- 3) как процесс идентификации соотносится с личным опытом носителей.

В целом, восприятие слов – это неоднородный процесс, в котором можно выделить различные уровни различения

и узнавания, находящиеся между собой в иерархической взаимосвязи:



На *сенсорном* уровне происходит акустический анализ и распознавание звуков в составе слова, на *перцептивном* – их узнавание, а на *смысловом* – устанавливается общий смысл воспринимаемого слова [1]. Смысловое восприятие *иноязычных* слов представляет собой весьма сложную речемыслительную деятельность человека, обусловленную целым рядом факторов, среди которых можно выделить экстралингвистичес-

кие (национальность, индивидуальные особенности) и лингвистические (языковая система).

На специфику неевропейских систем мышления и на свойственный неевропейским народам своеобразный тип восприятия обращали внимание многие исследователи. Своеобразие форм мышления и других психологических процессов обусловлено рядом причин, одной из которых, на наш взгляд, является система письма. Так, носители языка с иероглифической письменностью обладают хорошей зрительной памятью, поскольку иероглиф представляет собой набор графем, имеющих вид рисунка. Процессы запоминания и воспроизведения материала людьми, владеющими таким письмом в большей мере ориентируются на зрительную память. В этой связи можно предположить, что процесс восприятия и понимания китайцами иноязычных слов будет обусловлен именно этой особенностью их памяти. На этапе осмысления многозначное заимствованное слово будет восприниматься носителями китайского языка не как нечто целое, а лишь как набор этимологических значений, которые закреплены за каждым из иероглифов, что существенно затруднит понимание.

Анализ экспериментальных данных Т.Г. Родионовой, Т.Ю. Сазоновой, С.И. Тогоевой показал, что не каждое вновь появившееся в языке слово относится к потенциальному словарю<sup>1</sup> носителей [2; 3; 4; 5; 6]. К нему могут относиться лишь те единицы, которые поддаются идентификации на семантическом уровне, поскольку язык прежде всего является средством оформления и передачи информации, и практически любой элемент его формальной структуры имеет семантическую мотивировку. Кроме того, количество иностранных слов в словаре носителей языка-реципиента определяется способностью индивида усваивать значения из контекста: именно контекст объясняет связь между *формальным знанием* какого-либо заимствованного слова и его *пониманием* индивидом. По мнению С.И. Тогоевой, психологическая структура значений новых слов может включать в себя следующие параметры: конкретность, образность, эмоциональность, новизну (неизвестность) [8].

Идентификация *новых* и уже *освоенных* носителями слов происходит на разных уровнях. Идентификация значений новых лексических единиц – своего рода «ассоциативная реакция» носителей с опорой на образовательную модель и знакомые компоненты. Уже при первом знакомстве с иноязычным словом реципиент пытается увидеть в нем какие-то значимые его компоненты, используя свой ментальный лексикон и речевой опыт. По мере накопления последнего формируются ассоциативные структуры слова, которые необходимо рассматривать как некую проекцию иноязычного слова в сознании индивида. Именно поэтому при идентификации неосвоенных или малоосвоенных слов носители принимающего языка прибегают к ассоциативной стратегии.

Идентификация *знакомой* лексики, в отличие от идентификации незнакомых слов, – есть всегда выход на определенную ситуацию [9]. Это положение может являться объяснением того, почему некоторые иноязычные слова, точное значение которых носители объяснить не могут, все же могут употребляться ими в правильном контексте. Процессы усвоения значений иноязычной лексики происходят с учетом определенного набора информации, предоставляемой контекстом, в котором они встречались.

С целью верификации вышеизложенных положений в рамках настоящего исследования был проведен психолингвистический эксперимент, в котором носители русского и китайского языков выступали не только в качестве информантов, сообщающих о своем знании языка, но и как испытуемые со своей системой ценностей. Задачей проведенного эксперимента было выявление стратегий идентификации значений лексических заимствований носителями русского и китайского языков.

Отбор материала для исследования осуществлялся методом сплошной выборки из русских и китайских словарей иностранных слов: «Словарь иностранных слов» (Н.Г. Комлев, 2000), «Давайте говорить правильно: новейшие и наиболее распространенные заимствования в русском языке.» (Е.Ю. Ваулина, Г.Н. Скляревская, 2004), «Толковый словарь иноязычных слов» (Л.П. Крысин, 2006), «Новый русско-китайский тематический справочник» («新编汉语分类词汇手册», 1996 г.), «Словарь иностранных слов» («外来语词典», 2000), «Справочник диалектных различий использования неологизмов на примере гонконгского, тайваньского диалекта и общенационального языка путунхуа» («港台用语与普通话新词手册», 2000), «Этимологический словарь новых слов китайского языка нового и новейшего времени» («近现代汉语新词源词典», 2001), «Словарь китайских неологизмов 21 века» («21世纪华语新词语», 2007 г.). Выбор словарей диктовался необходимостью выявить наиболее активно развивающуюся группу заимствованной лексики, которая с наибольшей полнотой отражает изменения, происходящие в жизни общества. Нельзя не отметить также группу иноязычных неологизмов, еще не зафиксированных в словарях, но которые получили широкое распространение в последние годы; поэтому в качестве дополнительного источника материала привлечены интернет-ресурсы: «Википедия», «Викисловарь», электронный «Словарь иностранных слов». Кроме того, для сравнительного анализа использованы российские и китайские журналы «Добрые советы», «Лиза», «Glamour», «Cosmopolitan», «Jessica», «爱人» («Возлюбленный/ая»), «都市丽人» («Столичная красавица»), «女刊瘦美人» (женский журнал «Красавица»). Выбор именно популярных молодежных журналов как источника новейших заимствований не случаен. С одной стороны, современные журналы являются надежным фиксатором новых языковых явлений, с другой – молодежная аудитория – наиболее яркий с точки зрения иноязычных влияний контингент, который способствует также активному распространению заимствуемых единиц. В качестве источников иллюстративного материала также привлекались электронные тексты, размещенные на сайтах Рунета, и «электронная» речь посетителей различных форумов.

В ходе эксперимента проанализировано ~ 30 000 лексических единиц, заимствованных русским и китайским языками, из которых для собственно исследования отобрано 50 иноязычных заимствований в каждом языке. Основными критериями отбора послужили:

1. Время заимствования (конец XX – начало XXI вв.).
2. Частотность и распространенность (частота употребления в речи носителей и письменных источников).
3. Функциональная неограниченность (принадлежность к различным сферам жизнедеятельности общества).

Объектом эксперимента выступили две группы российских и китайских реципиентов:

1. Реципиенты в возрасте 20-30 лет.

<sup>1</sup> Потенциальный словарь – слова, значения которых носителю языка неизвестны, но которые он способен установить, опираясь на внутреннюю форму или контекст [7, с. 462].

## 2. Реципиенты в возрасте 31-50 лет.

Выбор именно этих возрастных групп не случаен. Их представители – люди со сформированным лексиконом и активной социальной позицией. Кроме того, социальная дифференциация, вызывает дифференциацию речевой деятельности, а, следовательно, и языкового материала, что в свою очередь определяет механизмы восприятия. Восприятие заимствованной лексики представителями каждой группы осуществлялось в условиях ограничения базы знания, поскольку в качестве реципиентов намеренно привлекались носители, не работающие в специальных областях и незнакомые с реалиями иностранной жизни. Мы, вслед за Л.П. Крысиным, считаем, что выход иноязычного слова за рамки специальной сферы и преодоление различных ситуативных, социальных ограничений является одной из характерных черт процесса освоения заимствованной лексики [10].

Общее число информантов составило 100 человек: 50 носителей русского языка, 50 носителей китайского языка. Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

1. Указать знакомо или незнакомо представленное заимствованное слово.
2. Указать используется или не используется предъявленное слово в собственной речи.
3. Записать субъективную дефиницию каждого слова.
4. Подобрать мини-контексты к каждой заимствованной единице.

Эксперимент проводился в форме анкетирования. Анкета для испытуемых включала список слов и инструкцию. В связи с большим объемом материала список слов, предложенных разным группам носителей, варьировался и включал в себя по 25 заимствованных русским и китайским языками единиц, которые относятся к различным сферам жизнедеятельности общества: экономике, политике, компьютерной технике, культуре, спорту, быту. Слова предъявлялись изолированно, вне какого-либо контекста.

Анализ результатов первого задания дал возможность оценить исследуемые слова по параметру новизны.

Второе задание имело целью подтвердить или опровергнуть выдвинутое ранее положение о том, что узнаваемость заимствованной единицы не является критерием ее освоенности, поскольку часть заимствованных слов может оцениваться информантами как знакомые, но не идентифицироваться, и соответственно не употребляться в речи. Мы полагаем, что освоенными могут считаться лишь те единицы, которые перешли в узус, то есть понимаются и активно употребляются языковым коллективом.

Анализ полученных экспликаций позволил выявить различные способы идентификации значений заимствованных единиц и соотнести их словарные дефиниции с информацией, которая хранится в лексиконе носителей.

Важность четвертого задания заключалась в выявлении способности информантов самостоятельно подбирать контекст, устанавливать семантические и синтаксические связи. Использование слов в каком-либо контексте имеет диагностическую роль в оценке умения использовать иноязычную лексику в речи. Проблема оперирования информацией, полученной в процессе массовой коммуникации, описана в работах Т. Дридзе, А. Моля. Так, А. Моль отмечает асимметричный характер процесса массовой коммуникации: количество информации, получаемой носителями через систему иноязычных новаций, может превысить способность ее усваивать и ею оперировать [11]. Экспериментальные данные, описанные в работе Т. Дридзе, показали, что 30 % информантов, правильно идентифицирующих значение распространенных политических терминов, оказались неспособными употребить их в речи [12]. В проведенных экспериментах мы обнаружили прямо пропорциональ-

ную тенденцию. Носители используют заимствованные слова в речевых конструкциях, но весьма относительно понимают их значение. Можно предположить, что данное явление связано с автоматическим запоминанием иноязычных слов в определенных конструкциях без их непосредственного освоения.

Результаты анализа семантического описания показали, что восприятие заимствованных слов обусловлено возрастными особенностями носителей и характером самих лексических единиц. Ниже представлены основные стратегии идентификации значений иноязычной лексики, типичные для реципиентов исследуемых групп:

## 1. Идентификация значений незнакомых и малознакомых лексических заимствований

а) ассоциативная стратегия: *квиз* – выигрыш, *нюсмейкер* – телевидение, *скайдайвинг* – экстрим, *флайер* – скидка, *热线 rèxiàn* (горячая линия) – *电台 diàntái* (телевидение), *伊眉儿 yīméi'ěr* (электронная почта) – *网路 wǎnglù* (Интернет).

б) стратегия, опирающаяся на сходство звуко-графического оформления иноязычных слов: *драйв* – кайф, *стикер* – спикер, *лузер* – юзер, *фрик* – шпик, *酷 kù* (крутой) – *醋 cù* (уксус), *用户 yònghù* (юзер) – *客户 kèhù* (клиент).

в) стратегия обращения к иноязычному прототипу, которую используют билингвы, в случаях, когда предъявленное иноязычное слово им незнакомо или в случаях, когда необходимо уточнить его значение: *трафик* – дорожное движение, *экшн* – действие, *скайдайвинг* – воздухоныряние, *快餐 kuàicān* (фаст-фуд), *速食 sùshí* (быстрое питание);

## 2. Идентификация психологических компонентов знакомых иноязычных слов

а) отнесение к ситуации: *топлес* – загорать, *пиар* – предвыборная компания, *трафик* – ограничение доступа в Интернет, *酷 kù* (крутой) – *夸男 kōu nán* (хвалить мужчин) *桑拿 sāngnǎ* (сауна) – *洗澡* (мыться);

б) идентификация через дефиницию: *спичрайтер* – человек, пишущий тексты речей для членов госаппарата, *флорист* – человек, составляющий букеты, *价格表 jiàgébiǎo* (прайс-лист) – *商品*, *物品价格的清单* (упорядоченный перечень товаров, предметов с указанием цен), *比基尼 bǐjīnī* (бикини) – *女士泳装的一种* (вид женского купального костюма);

в) категоризация: *баннер* – реклама, *консалтинг* – экономика и бизнес, *роуминг* – мобильная связь, *саммит* – политика, *спичрайтер* – политика, *стайлинг* – внешний вид, мода, *фандрайзинг* – экономика, *фитнес* – спорт, *汉堡包 hànǎobāo* (гамбургер), *热狗 règǒu* (хот-дог) – *食品* (продукты питания);

г) иллюстрирование примером: *провайдер* – Дальсвязь, Алтайсвязь, *汉堡包 hànǎobāo* (гамбургер) – KFC (Kentucky Fried Chicken), Макдоналдс;

д) подбор синонима: *лузер* – неудачник; *拷贝 kǎobèi* (копия), *复印* (ксерокопировать).

е) эмоционально-оценочная стратегия, которая характеризуется наличием субъективно-эмоционального компонента: *брутальный* – мужественный, сексуальный, *принт* (на одежде) – модно, *роуминг* – выкачка денег, *топлес* – стыд, *模特儿 móter* (модель) – *漂亮* (красивая). Она объясняется свойством слов нести в себе разную информацию, которая может включать в себя образы, эмоциональную оценку. Иными словами, язык отражает определенный способ восприятия



и устройства мира, и индивид, воспринимающая какое-либо иноязычное слово, может опираться на субъективное отношение к предмету или явлению, обозначенному им.

Носители китайского языка используют две специфические стратегии идентификации знакомых заимствований – стратегию подбора аналога в родном языке: 拜拜 bàibài (от англ. bye-bye) – 再见 zàijiàn (до свидания), 巴士 bāshì (от англ. bus) – 公共汽车 gōnggòng qìchē (автобус); стратегию по-морфемного подбора синонима с сохранение структуры: 快餐 kuàicān (фаст-фуд), 速食 sùshí (быстрое питание).

Первая стратегия связана с одновременным существованием в китайском языке иноязычных заимствований и исконных слов, обозначающих одно и то же понятие. Введению в обиход этих слов способствует языковая мода. Причины использования второй кроются в слоговом характере китайского языка, в котором слог – семантически значимая единица.

Возрастные особенности реципиентов проявились в доминировании тех или иных способов экспликации значений заимствованных слов. Реципиенты первой группы определяли денотативное значение представленных единиц, относили их к определенной ситуации или иллюстрировали примером. Для реципиентов второй группы доминирующими оказались три способа экспликации значений: детальная интерпретация слова, категоризация, субъективная оценка.

Важную роль в восприятии иноязычного слова также играет его многозначность, которая является весомой помехой на пути толкования. Индивид может испытывать затруднение всякий раз, когда имеется неоднозначность в толковании. Воспринимая иноязычное слово, человек соотносит его с действительностью, со своими знаниями о ней, со своим личным опытом. В процессе идентификации значения многозначное слово соотносится с условиями его реализации, с определенным ситуативным контекстом, в котором содержится вся необходимая информация для точного понимания слова. При этом все элементы такого контекста (область употребления, поря-

док следования элементов, грамматическая форма слова и т.д.) информативны. Информативность в данном случае является весьма условной и индивидуальной категорией, поскольку каждый обладатель сведений поясняет их природу по-разному. Кроме того, понимание иноязычных слов может как соответствовать природе воспринимаемых вещей и явлений, так и не соответствовать ей. Во многих случаях употребление заимствованной лексики совершенно не тождественно ее знанию, которое является обязательным условием правильности речи.

Обобщение проведенного анализа приводит к выводу, что восприятие иноязычной лексики – это неоднородный и весьма сложный процесс, который обусловлен индивидуально-личностными особенностями воспринимающего, а также характером самих лексических единиц. Идентификация значений незнакомых/малознакомых лексических заимствований происходит на ассоциативном уровне. Идентификация уже освоенных носителями языка-реципиента иноязычных слов – на ситуативном уровне. Идентификации значения многозначного слова также соотносится с ситуативным контекстом, который в большинстве случаев содержит всю необходимую информацию для точного истолкования слова.

Дальнейший анализ материалов эксперимента будет включать описание семантических модификаций слов с учетом гендерного признака. Есть все основания полагать, что способы экспликации значений заимствованных слов у мужчин и женщин различны. Материалы, полученные в ходе опроса, позволяют проследить, что мужчины эксплицируют значения на уровне архисем, женщины – на уровне дифференциальных сем. Кроме того, мужчины выразительнее в своей оценке. Однако данные факты нуждаются в тщательной экспериментальной верификации. Исследование также может быть расширено и за счет включения таких параметров говорящих, как пол, возраст, образование, род деятельности, поскольку иноязычная лексика включает в себе огромное количество самых разнообразных социальных оценок.

#### Библиографический список

1. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. / Н.И. Жинкин. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
2. Родионова, Т.Г. Вопросы отбора материала и предварительные итоги экспериментального исследования особенностей идентификации неологизмов-глаголов / Т.Г. Родионова. // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. - Тверь, 1991.
3. Родионова, Т.Г. Некоторые результаты экспериментального исследования особенностей идентификации неологизмов-глаголов / Т.Г. Родионова. // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. - Тверь, 1992.
4. Сазонова, Т.Ю. Организация эксперимента по исследованию стратегий идентификации русских глаголов-неологизмов и количественная обработка данных / Т.Ю. Сазонова. // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. - Тверь, 1991.
5. Сазонова, Т.Ю. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации прилагательных-неологизмов / Т.Ю. Сазонова. // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. - Тверь, 1992.
6. Тогоева, С. И. Новое слово – новое знание в коммуникативной и инновационной деятельности человека / С.И. Тогоева. // Психолингвистические исследования слова и текста: сборник научных трудов. - Тверь, 1997.
7. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990.
8. Тогоева, С.И. Новое слово: лингвистический и психолингвистический подходы / С.И. Тогоева. // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. - Тверь, 1991.
9. Тогоева, С. И. Специфика субъективных дефиниций словесных новообразований / С.И. Тогоева. // Психолингвистические проблемы семантики. - Тверь, 1990.
10. Крысин, Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л.П. Крысин. - М.: Языки славянской культуры, 2004.
11. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973.
12. Дридзе, Т.М. Лингвосоциологические аспекты массовой информации (информационно-целевой подход к анализу текста и эффект языковых «ножниц» в процессе информирования) / Т.М. Дридзе. // Социологические исследования. - М., 1975. - Вып. 4.

Статья поступила в редакцию 27. 04. 09

УДК 801. 56

О.В. Донов, ст. преп. Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии, г. Биробиджан

## СОПОСТАВЛЕНИЕ СИМВОЛОВ В КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В настоящей статье исследуется культурная семантика фразеологизмов русского и китайского языков. Одним из актуальных вопросов фразеологии остаётся проблема понимания концептов в языковой картине мира русских и китайцев. Проведенный автором анализ позволяет прийти к выводу о том, что ценностно-смысловой аспект ментальности народов есть не что иное, как совокупность систематизированных знаний и представлений людей об окружающем мире, которые рассматриваются сквозь призму их социального и чувственно-эмоционального опыта.

**Ключевые слова:** фразеологизм, символ, национально-культурная специфика, концепт.

На протяжении многих лет в центре внимания современной фразеологии и теории языка находятся такие связанные между собой вопросы, как специфика фразеологической единицы (далее ФЕ) как языкового знака, исследование его культурной знаковой функции, культурная семантика фразеологизма. Стоит отметить, что культурная значимость фразеологизма вызывает больший интерес, когда в его структуре присутствует символическая составляющая. Арутюнова Н.Д. [1, с. 45] указывает на более высокий семиотический статус символа по сравнению с образом. Это отчасти связано с тем, что символ чаще интерпретируется в терминах культуры, которая «фактически тяжело нагружена символизмом» [8, с. 207]. Термин «символизм», «символика» (symbolism) охватывает множество разных внешне несходных способов поведения. Одна из постоянных характеристик символа – то, что он всегда выступает как заместитель некоторого более тесно посредничающего типа поведения, откуда следует, что всякая символика предполагает существование значений, которые не могут быть непосредственно выведены из ситуационного контекста [8, с. 204].

Говоря об образном содержании фразеологизмов, в большинстве случаев оно воспринимается носителями языка как основание метафорического смысла, который также способен отображать современное окультуренное мировидение, а потом сама метафора может выполнять функцию культурного знака. При этом в образное основание фразеологизмов вовлекаются и те уже «готовые» знаки, которые принадлежат культурной символической [5, с. 22].

Значимость символов, зафиксированных в составе фразеологизмов, может быть ограничена сферой языка (сравним: *рука* как символ помощи в группе идиом *протянуть руку помощи кому-либо*; *быть чей-то правой рукой* и т.д.) или же распространяться и на другие семиотические системы (ср. *крест на тебе нет*, где *крест* – символ христианства, обладающий этой функцией и за пределами языка) [1, с. 46].

С одной стороны, язык – это отражение культуры, с другой – это один из важнейших факторов, формирующих культуру того или иного языкового сообщества. Несмотря на то, что китайская и русская культуры значительно отличаются друг от друга, тем не менее, в русском и китайском языках обнаруживаются сходные черты на культурологическом уровне. Сходные черты подразумевают близость семантических полей или культурных кодов, поставляющих те или иные символы для китайского и русского языков. Так, сходство между рассматриваемыми языками обнаруживается в том, что целая серия фразеологизмов с одинаковым или близким значением формируется за счет символов разнообразных кодов – зооморфный, код природных объектов явлений и код чисел. Рассмотрим примеры, иллюстрирующие высказанную мысль. Так,

в ряде случаев для передачи того или иного значения фразеологизма русский и китайский языки, используя зооморфный код, апеллируют к различным образам животных. Фразеологизмы с названиями животных отличаются высокой степенью распространенности и универсальности, поскольку активно используются в речевой деятельности в качестве образной характеристики человека, ситуации, события, обладают высоким оценочным потенциалом, который обусловлен внутренней формой зоонимов.

*画蛇添足* – «перестараться, сделать лишнее» (букв. «нарисовал змею, добавил ей ноги»). Сравним с русским выражением «(нужен) как собаке пятая нога», «*пятое колесо в телеге*». Приведенное китайское выражение впервые встречается в известном древнем произведении «История воюющих царств» и широко употребляется в современном китайском языке. Этот фразеологизм всегда вызывает в сознании китайца смешную картину змеи с пятью ногами. Таким образом, именно носитель языка, опираясь на знание своей национальной культуры, может правильно дешифровать представления, положенные в основу ФЕ, остающихся непонятными для иностранца. Причём именно во фразеологии органически сочетаются как опыт отдельной личности, так и опыт многих поколений данной национальности со своими, только им присущими чертами.

Иногда при сходстве фразеологических символов в плане выражения в сопоставляемых языках обнаруживается их существенная разница в плане содержания. Например, китайское слово *сорока* – это птица, приносящая людям радость. Китайцы часто говорят, что если сорока кричит, то это к радостному событию. Китайский фразеологизм *ИмЗЕПа*б (букв. «свидание на сорочьем мосту») – «свидание супругов или влюбленных после долгой разлуки». Таким образом, в китайской культуре *сорока* – символ счастья, радости. В русской культурной традиции слово *сорока* несет значение с негативной окраской – «говорливая, ворчливая женщина, сплетница», например, «*сорока на хвосте принесла*». Аналогичная ситуация наблюдается в отношении символа *кукушка*, по-китайски – *杜鹃*. *Кукушка* для китайцев – это символ весны и большого урожая. Например, в китайской песне есть такие слова «*кукушка, весна наступила*». В русской культуре *кукушка* – символ горя, несчастья и неприятностей, иногда она символизирует одинокую женщину. Например, «*кукушка до Егорья – к неурожаяю и падежу скота*», «*чего ты, закукуешь до седых волос?*».

Проиллюстрируем другими примерами, у русских *собака* ассоциируется с верностью, преданностью и одновременно с заброшенностью, отсутствием комфорта. Отсюда и выражения «*верный, как собака*», «*собачья жизнь*» и др. У китайцев

狗 - собака несет отрицательный оттенок. С древности собака ассоциировалась с недругом, ненавистным человеком, с низкими и подлыми качествами человека, заслуживающими презрения, жестокость, злость, недовольство, заискивание перед богатыми, вор, льстец, легко может обидеть, оскорбить другого, недоброежелательность. Поэтому существует такой фразеологизм 狼心狗肺 в значении «черная неблагодарность, жестокость и свирепость». Рыба в русском языке ассоциируется прежде всего с неговорящим существом и часто сравнивается с молчаливым человеком, который «нем как рыба». А в китайском языке 鱼 - рыба символизирует новое рождение, силу, храбрость, а также благополучие, сравним: 鱼米之乡 «край, изобилующий рыбой и рисом», благодатный край.

При сопоставлении китайского и русского языков нередко обнаруживается тождество значений китайских и русских фразеологизмов, закрепленных за одним и тем же символом.

Например: символ 羊 - овца, козёл, баран. Зооним 羊 в китайском языке, как и в русском, овца, козёл имеет одинаковое переносное значение «попкорный, невинный и недалекого ума человек». В китайском языке фразеологизм 替罪羊 соответствует выражению «козел отпущения» в русском языке, а ФЕ 迷途羔羊 - выражению «заблудшая овца». Сравним: 羊羔 - агнец, барашек, ягненок в значении «наивность, чистота»; фразеологизм 羊质虎皮 (букв. «внешне прочный, внутри слабый») - «о трусливом человеке внушительного вида».

Символ 狼 - волк в китайском и русском языках символизирует жестокость, злость, ненависть, бесстыдство, коварство, свирепость, алчность, опасность. В китайском фразеологизме 狼心狗肺 (букв. «волчье сердце, собачьи легкие») в значении «бесчеловечный, жестокий, неблагодарный» характер человека сравнивают с волком. В качестве компонента-символа слово волк входит в состав многих ФЕ, например: 狼子野心 «волчья алчность; волчьи повадки, хищнические устремления», характеризует жестокого человека; 狼吞虎咽 - «есть с волчьим аппетитом». В русском языке также существуют ФЕ, включающие в свой состав компонент-символ волк, например, «волк в овечьей шкуре». Однако в некоторых устойчивых выражениях компонент-символ волк имеет совсем другое значение, нежели в китайских ФЕ, например, «морской волк» - в значении: старый моряк, «старый волк» - умудренный опытом человек.

Маркированность национально-культурной специфики образной семантики фразеологизма часто создается собственно компонентом ФЕ. Национально-культурное своеобразие фразеологизмов особенно наглядно проявляется при сопоставлении двух языков, которое показывает, что в русском и китайском языках есть более или менее сходные образы и символы [5, с. 309]. Как для русских, так и для китайцев, 狮子 - лев символизирует храбрость и отвагу, могущество и воинственность; 蚂蚁 - муравей - это воплощение трудолюбия и выносливости; 狐狸 - лиса ассоциируется с хитростью и изворотливостью, умением ввести в заблуждение; 牛 - корова, бык - трудолюбие и выносливость, имеет также устойчивые характеристики слабохарактерный, работага, упрямый, строптивый, физически сильный, выносливый; 兔子 - заяц символизирует трусость.

На основе этих образов в двух языках появились некоторые фразеологизмы, полностью или частично совпадающие по структуре и значению. Например, в русском языке говорят «ни рыба, ни мясо» а в китайском - 非驴非马 «ни осёл, ни лошадь», русские говорят «одним выстрелом убить двух зайцев», а китайцы - 箭双雕 «одним выстрелом двух орлов уничтожить». 马 - лошадь - в китайском языке выступает в значении «большие перспективы», в то же время несет следующие устойчивые характеристики: воинственный, вождь, смелый, мало ест, храбрый, опытный, выносливый, сильный, быстрый, стремительный, работает без передышки. Например, 老马识途 - «старый конь знает дорогу», в значении: «как ни крути, а опыт - важная вещь».

Исследование коннотации анималистических компонентов в ФЕ русского и китайского языков позволяет сделать вывод о неоднозначном отношении к представителям фауны. Например, в русской ментальности слово свинья в метафорическом его употреблении содержит негативные коннотации, а именно означает тупость, наглость, невежество («грязный как свинья»). В китайском же 猪 - свинья - это символ достатка, счастья и богатства. Если кто-нибудь родился в год свиньи по древнекитайскому гороскопу, то по народному поверью, его ожидает легкая, благополучная жизнь. Поэтому китаец с трудом воспринимает образ, выраженный во ФЕ «подложить свинью».

Характер употребления анималистического компонента во фразеологизмах этих языков неодинаков, в русском языке чаще всего употребляются названия тех животных, ареалом обитания которых были районы расселения древних славян - медведь, ворона, волк, лиса, гусь. В китайских анимализмах чаще всего встречаются слова журавль, черепаха, змея, тигр и другие, которые в основном присущи зооморфному коду китайского мировидения и тесно связаны с историческими и религиозными обрядами и праздниками. Например, в китайском языке очень много ФЕ со словом журавль - 鹤, который считается священной птицей, переносящий на себе небожителей, и является символом долголетия и известности, что нашло отражение во фразеологизме 鹤发童颜 букв. «журавлиного цвета волосы, лицо младенческое», который обозначает, что человек очень молодо выглядит, несмотря на его старость. А ФЕ 鹤里鸡群 букв. «журавль среди кур» напоминает русское выражение «белая ворона». В китайском языке большое количество фразеологизмов со словом тигр. Например, 如虎添翼 букв. «приставить тигру крылья» в значении «подкрепить сильного новой силой»; 放虎归山 букв. «отпускать тигра, чтобы он вернулся в горы». По сравнению с китайским языком в русских ФЕ богато представлена медвежья тематика, которая отсутствует в китайском языке. Медведь для русских - одно из самых любимых животных. Он символизирует доброго хозяина и жениха («Видеть медведя во сне - значит быть свадьбе»; «Хозяин из дому - что медведь во бору»). Но и в то же время медведь связан с понятием неуклюжести, грубости («медведь на ухо наступил», «медвежий угол», «медвежья услуга»).

Следует отметить, что во фразеологии многих языков существуют специфические символы, не имеющие аналогов в языках других культурных сообществ и являющиеся для них лакунами. Это обусловлено особенностями национальной культуры. Например, культурный код животных в китайской языковой картине мира представлен не только группой концептов зоонимов, но и мифологическими животными. 凤 - феникс, 麒麟 - единорог, сопоставляют с 龙 - драконом, 龟 - чере-

нахой - четыре духа/божества, это символы счастья и богатства, долголетия. Символика этих мифических образов отражается в семантике фразеологизма 凤毛麟角 - редкостный, уникальный. 凤 - феникс и 龙 - дракон ассоциируются с супружеским счастьем или радостным событием в жизни человека. Символ 龙 дракон в понимании китайцев олицетворяет силу. В древнем Китае слово дракон иносказательно употреблялось для указания на императора или особо выдающихся, способных людей. Поэтому император носил одежду с изображением дракона, его спальное ложе также было украшено узорами в виде драконов. Когда хотели образно передать, что император разгневан, то выражали это так: 龙岩大怒 «дракон сердится». Символ дракон в китайском языке передает разнообразные оттенки положительной коннотации, например: 望子成龙 «хотеть вырастить своих детей выдающимися людьми»; 龙飞凤舞 «прекрасный почерк»; 龙骧虎步 «внушительный»; 龙争虎斗 «жестокая борьба».

Для русского человека образ дракона ассоциируется с чем-то непонятным, даже отвратительным, это символ зла, несчастья. Китайцы считают дракона своим тотемом, они не могут понять смысл выражения «посеять зубы дракона» без обращения к древнегреческой мифологии.

Далее обратимся к символическим концептам культурного кода природных объектов и явлений. В китайском языке к ним относятся: 日 - солнце и 月 - луна - ассоциируются со светом и чистотой, а 星 - звезда - с сиянием и блеском. Луна имеет дополнительное значение «зачатия». 明月入怀 - «в душе радостно и весело от прекрасной сцены/картины» - родить сына; понести, зачать дитя.

Нередко в структуре ФЕ употребляются пары компонентов, с помощью которых выражаются различные символические значения. 风云 (fēng yún) ситуация, буквально «ветер и облака» символизируют военные сражения или непредвиденные политические волнения, например, во фразеологизме, 风起云涌 «бурно расти, стремительно подниматься», 风雷 (fēng léi) «сильный ветер и гром» символизируют революционные/мятежные волнения, крупномасштабные и ожесточенные атакующие силы. 风月 (fēng yuè) - «ветер и луна» символизируют любовные дела и утехы, как и пара 风雨 (fēng yǔ) - «ветер и дождь».

Код чисел, представленный концептами-числительными, как отмечает Тань Аошун [4, с. 77], отражает поэтическую функцию языка, выражающуюся в определенных способах квантификации времени и пространства, которые порождают самые разнообразные метафоры. Значение чисел выражается языковыми единицами на разных уровнях. По традиции русские считают, что четные числа символизируют злых духов, нечетные (кроме тринадцати) являются счастливыми. Предпочтение нечетных чисел объясняется тем, что эти числа считаются мистическими в представлении людей, они были более значительными, чем четные. Данные числа чаще фигурировали в сказках, легендах, поверьях. В связи с этим в языке есть такие фразеологизмы, как «чертова дюжина»; «черта с два». Напротив, в представлении китайцев символикой счастья и радости являются четные числа. Это особенно четко отражается в свадебном обряде. Например, 好事成双 «радостные события являются парами»; 双喜临门 «двойное счастье пришло в дверь» [7, с. 61].

Если в китайском языковом сознании не существует числовых противопоставлений, различающих предметы по единственности и множественности вне контекста их реального

количества, это ещё не значит, что китайцы равнодушны к числам вообще. Напротив, любовь к «инструментам» упорядочения мира пронизывает весь культурный пласт китайской цивилизации [4, с. 71].

Числа являются одним из самых простых и частотных средств при описании мира и человека, поэтому во фразеологическом составе разных языков можно выделить выражения с числительными в роли основного компонента. Анализ таких фразеологизмов показывает их связи с материальной жизнью и воззрениями человека, а значит - с национальной культурой. Примером культурно значимого символического противопоставления можно привести фразеологизмы с наиболее распространёнными символическими составляющими «1», «2» и «7». Число «1» в китайском языке считалось началом и истоком всех вещей. Это числительное парадоксальным образом сочетает в себе и идею мизерности, и идею всеобъемлемости. Например, 划 - 不二 - букв. «провести один, а не два», в значении «без исключения; единогласный, единый; слово и дело едины, слов на ветер не бросать». Приведем ещё несколько примеров: 一鸟在手 胜过双鸟在林 (букв. «лучше одна птица в руке, чем две в лесу») - «одна ласточка весны не делает». 一天以苹果, 不用请医生 (букв. «одно яблоко в день и не надо приглашать врача») - «один пирог два раза не съешь». 一叶障目, 不见泰山 (букв. «один листок закрывает глаз, не увидишь Тяньшань») - «здоровье - первое богатство, а второе - счастливое супружество».

В образовании ФЕ особо продуктивно число «7», что объясняется представлениями древних людей об устройстве мироздания. Русские склонны выбирать число «7» для небольшого количества, потому что число «7» считается магическим, оно связано с язычеством, с мифическими представлениями, которые приписывали ему таинственные свойства приносить счастье и удачу людям. Итак, у русских есть много фразеологизмов, связанных с этим числом, например, «книга за семью печатями», «семь смертных грехов», «семь чудес света», «до седьмого колена», «у семи нянек дитя без глаза» и так далее. Число «7» в данных ФЕ не представляет конкретного количества, а выражает высокую степень качества какого-нибудь предмета или явления и интенсивность его проявления: «до седьмого пота», «седьмая вода на киселе», «семь пядей во лбу», «семь пятниц на неделе», «семеро по лавкам» и другие. Подобное проявляется в китайских ФЕ с числом «9», которое созвучно с китайским словом «долголетие» и имеет особое символическое и священное значение, считается магическим. Оно обусловлено даосизмом, согласно данному учению, небо состоит из девяти ярусов, на девятом небе находится небесная высь, живут все боги, которые оказывают большое влияние на жизнь мирских и эволюцию общества. Поэтому в Китае число «9» передаёт семантику неба, всего высокого. Обожествление числа «9» предопределяет его статус счастливого знака. Поскольку в феодальном обществе император назывался Сыном неба, это число стало символом его власти, жизни. Например, выражение 九龙 «девять драконов» обозначает «сын неба, император»; стол 九龙 - «праздничный стол по-императорски». Число «9» входит во многие китайские ФЕ и выражает значение большинства, множества, а не конкретное количественное значение: 九小渊外 (букв. «за облаками в девятом небе») - «крайне далекое место»; 九死一生 (букв. «девять смертей, одна жизнь») - «выжить, пережив крайние опасности»; 九氏之仇 (букв. «вражда девяти поколений») - «хотя национальная вражда уже давняя, но она не может

быть забыта, обязательно надо мстить»; 九牛一毛 (букв. «одна шерстинка девяти волов») – «крайне маленькое, легкое» [6, с. 264-267].

Одинаковую частотность и сходную семантику в русском и китайском языках имеют выражения с числом «2». Оно может передавать как конкретное количественное значение, так и значение «меньшинство, низкая степень качества». Выражения первого типа: «как две капли воды» – совершенно, очень похожи; «на два фронта» – одновременно в двух разных направлениях – о действиях, деятельности кого-либо. Из китайских фразеологизмов: 两败俱伤 (букв. «поражены и ранены обе стороны») – «две стороны понесли урон в борьбе»; 两虎相斗 (букв. «между двумя тиграми идёт драка») – «два сильных человека ведут борьбу»; 两得起见 (букв. «обе стороны получают выгоду») – «поведение взаимовыгодно»; 两面三刀 (букв. «две стороны, три ножа») – «о двойной игре». С другой стороны число «2» со значением мнимого числа употребляется во многих фразеологизмах русского и китайского языков. Например, «на два слова» – для короткого разговора; «от горшка два вершка» – очень низкого роста человек; «в два счёта» – очень быстро, моментально; «раз-два и готово» – очень быстро, без промедления может быть сделано; «раз-два и обчёлся» – очень мало, о незначительном количестве. Из китайского языка: 三三两两 («трое, двое вместе») – «несколько человек вместе, немного»; 三言两语 («три слова, две речи») – «в двух словах»; 三心两意 («три сердца, две мысли») – «то одно, то другое на уме». Следует отметить, что число «2» ассоциируется с биполярностью космоса, женским и мужским началами, которые обеспечивают порядок, стабильность и гармонию во Вселенной. Отсюда у китайцев пристрастие к парности. Вместе с тем, нельзя не заметить, что число «2» может интерпретироваться и в значении «второй» в контексте «товар второго сорта», «второй брак», «бездельник» – 二流子.

Числительные «3» и «4» несут значение изменчивости в сфере чувств, имеют оттенок хаотичности и непостоянства. Число «6» ассоциировалось с удачей; в Китае существует деление на основе шести компонентов: шести частей тела, шести чувств, шести рек и т.д. «6» как и четные числа «4», «8» были очень важными в свадебном обряде (четыре или восемь подарков должен был подарить жених невесте, день свадьбы выбирался из этих четных чисел). Остановимся подробнее на числе «4». В современной китайской культуре данное числительное воспринимается двояко. С одной стороны, оно кратко двум, поэтому оценивается положительно, с другой, произношение иероглифа 四 sì похоже на звучание другого иероглифа 死 sǐ «умереть, смерть, мертвый». Эта близость звучания вызывает у собеседников негативные ассоциации и приводит к стремлению избегать «неприятного» слова в разговоре [2, с. 91-93].

Когда числа «3» и «4» употребляются в устойчивом китайском выражении вместе, то такой фразеологизм приобретает обычно отрицательную оценочность. Например, 不三不四 (букв. «ни три, ни четыре») – «ни то, ни сё», «ни рыба, ни мясо». Если это выражение относится к человеку, то означает темную личность или человека беспутного, ни на что не годного; 丢三落四 (букв. «потерять три и упустить четыре») – «пропустить здесь, упустить там», о рассеянном человеке. Однако сочетание числа «3» с числами «5» и «8» приобретает благоприятное значение. Для выражения всесто-

ронности употребляют выражение 四面八方 (букв. «4 стороны, 8 направлений») – «везде и всюду, повсюду, со всех сторон». Хорошая сбалансированность передается фразой 四平八稳 (букв. «4 ровных, 8 устойчивых») – гладко и без осложнений, «тишь да гладь», «ни (без) сучка ни (без) задоринки».

Что касается числа «3», как такового, то оно обозначает предел в целенаправленных действиях, если оно появляется в контексте поступков, имеющих определённую цель. Например, 三缄其口 – «рот за тремя замками»; 三头六臂 (букв. «три головы и шесть рук») – речь о необычайных способностях – намек на одно из буддийских изображений. Но также число «3» обозначает много. Например, 三五成群 – «трое или пятеро – уже толпа»; 三纸无驴 (букв. «в трёх бумагах нет ни слова об осле») – бумаг много, а подтверждения нужного нет.

По поводу вопроса о счастливых и несчастных числах можно заметить, что в китайской культурной традиции число используется по большей части в утилитарных целях, поэтому в аксиологическом плане оно оказывается нейтральным. Это не означает, что в народе какие-то числа не могут стать предпочтительными или табуированными. Например, число «8» (bā) в кантонском диалекте, на котором говорят в Гонконге, по произношению схоже со слогом 发 (fā) в слове 发财 – разбогатеть, поэтому ассоциируется с богатством и зажиточностью, символизирует процветание бизнеса. Парадоксально то, что идеограмма для числа «8» состоит из двух линий, расходящихся книзу, и напоминает раскрытые ножницы. Поэтому «8» исконно ассоциировалось в народе с понятием 分离 – разлука, что, безусловно, служит знаком неблагополучия. Из-за этого в некоторых провинциях Китая не рекомендуется возвращаться из далёкого путешествия в даты, содержащие цифру «8» [4, с. 86].

Еще одним примером из области числовой символики может служить культурно-исторические корни использования понятия «сорок» в русской фразеологии (например, сорок сороков). Поскольку «40» в значении «много» не встречается в китайском языке, фразеологизм сорок сороков является культурно специфическим.

Эти образы обладают символическими значениями и выполняют функцию знака с устойчивой внутренней формой. Можно утверждать, что создаваемые образы, «кодируя» ту или иную ситуацию путем её образного отображения, позволяют обмениваться культурными кодами, знаниями, символами, составляющими своеобразный язык культуры.

Мотивированность выбора образа в трактовке фразеологизмов характеризует национальное своеобразие китайской языковой картины мира. Своеобразие интерпретации фразеологизмов китайского языка состоит в оригинальности понимания концептов в языковой картине мира. Один и тот же языковой концепт для носителей русского и китайского языков имеет свое особенное содержание, это затрудняет процесс перевода фразеологизмов.

Разделяя мнение В.В. Колесова [3, с. 42] о том, что смысловое единство концепта обеспечивается последовательностью его «проявления в виде образа, понятия и символа», где образ представляет психологическую основу знака, понятие отражает логические функции сознания, а символ – общекультурный компонент словесного знака, мы подходим к рассмотрению образов, заключённых в концептах как психической сущности. Ассоциативно соотносясь с конкретно существую-

щими объектами и явлениями, образы во многом обуславливают в языке специфику дифференцирования мира. Сформировавшаяся и действующая в социуме ценностная система мировосприятия позволяет человеку расшифровывать «закодированные» во ФЕ культурные смыслы и руководствоваться принципами, принятыми его сообществом и культурой. Это в свою очередь позволяет сделать вывод о том, что ценностно-смысловой аспект ментальности представляет собой сово-

купность так или иначе систематизированных знаний и представлений людей об окружающем мире, рассматриваемых через призму их социального и чувственно-эмоционального опыта. И в этом смысле ФЕ выступают способом символической организации и познания культуры, так как они, «кодируя» ту или иную ситуацию путем её образного отображения, позволяют обмениваться культурными кодами, символами, составляющими своеобразный язык культуры.

#### Библиографический список

1. Добровольский, Д.О. Национально-культурная специфика во фразеологии / Д.О. Добровольский. // Вопросы языкознания, 1997. - № 6.
2. Козина, А.А. Сравнительный анализ фразеологических единиц с числом «четыре» в английском и китайском языках / А.А. Козина. // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: «Грамота». 2008. - № 8.
3. Столбовая, Л.В. Отражение культурного компонента языковой ментальности во фразеологизмах / Л.В. Столбовая. // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: «Грамота». 2007. - №3.
4. Тань, Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность / Тань Аошуан. - М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2004.
5. Фразеология в контексте культуры. ответ. ред. В.Н. Телия. - М.: Языки русской культуры, 1999.
6. Цай, Ли. Числительные в составе фразеологизмов русского и китайского языков (сопоставительный аспект) / Ли Цай // Картина мира: Язык, литература, культура. - Бийск, 2007.
7. Цун, Япин. Национально-культурная коннотативная ситуативная лексика в русском и китайском языках / Япин Цун. // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2006. - № 1.
8. Эдвард Сепир. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Переводы с англ. под ред. и с предисловием д.ф.н., проф. А.Е. Кибрика, 2-е изд. - М.: Изд. Группа «Прогресс», 2001.

Статья поступила в редакцию 27. 04.09

УДК 801.6

П.А. Ковалев, канд. филол. наук, доц. ОГУ, г. Орел.

## СИСТЕМА РУССКОГО СТИХА В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Статья посвящена проблеме изучения системы русского стиха на основе различных подходов к самому феномену поэтической системы. Статистические данные позволяют сделать вывод о том, что система русского стиха развивается как на основе фонологических данных языка, так и за счет культурного взаимодействия с инонациональными системами. В ней выделяются периоды подъема и спада экспериментаторства, обусловленные перипетиями художественных процессов.

**Ключевые слова:** стихосложение, система стиха, ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест, гексаметр.

В исторической перспективе система русского стиха, определяемая как совокупность систем стихосложения, реально функционирующих в национальной стиховой культуре [7, с. 6], представляется многослойной структурой, в которой в разные периоды преобладали дисметрический стих, силлабика, силлаботоника, тоника или их сочетания. Эти основные системы стихосложения [3, с. 14], сменявшие друг друга на протяжении последних трех с половиной столетий, образуют доминантную линию развития русского стиха по своеобразной спирали: от более свободных по отношению к языковому материалу асиллабической и силлабической систем (вплоть до реформы Тредиаковского-Ломоносова); к налагающей на него жесткие ограничения силлаботонике (эпоха золотого века); опять к освобождению от метрических уз посредством «расшатывания строгости метра» (эпоха серебряного века); к «контрнатурности силлаботоники» (в рамках советской эпохи), сосуществующей в конце XX столетия с тоническими экспериментами.

Начало этого движения можно видеть в смене культурных ориентаций при Петре I, когда Россия получила внушительную инъекцию «западничества», можно объяснять фонологическими данными русского языка, отдельные признаки

которого «используются стихотворной речью для ее фонетической систематизации» [13, с. 417]. Но при этом нельзя не учитывать одно обстоятельство: эволюция системы русского стиха на всем ее обозримом протяжении отчасти повторяет и одновременно с тем отличается от основных этапов развития европейского стихосложения. Дистанция между поэзией и прозой в русской литературе оказывается более гибкой и многоуровневой. Начиная с первых акростихидных азбук и заканчивая ультрасовременными экспериментами в области «визуальной поэзии», «звучащего стиха» и т.д., российские поэты создали множество специфических форм, классификация которых до сих пор не проведена на достаточном научном уровне. Это и является причиной взаимоисключающих толкований и интерпретаций. Ведь не обладая всей совокупностью данных, невозможно решить вопрос о генезисе каждого конкретного феномена и системы в целом.

Пожалуй, важнее всего в этом случае помнить о диалектической детерминированности любого явления, заключающейся во взаимодействии общего и частного, что и было отмечено Р.О. Якобсоном в статье «Ретроспективный обзор по теории стиха»: «Стих и поэзия должны рассматриваться как творчески используемая система ограничений, накладываемых на обычный язык» [13, с. 257].

Согласно этому подходу, эволюция русского стиха предстает в виде борьбы и взаимодействия двух разноприродных явлений: революционных (в ходе культурного обновления) сдвигов и эволюционных процессов постепенного приспособления новаций к фонологическим данным языка, своеобразной интериоризации нового.

Этот феномен был отмечен еще в начале XX века Н. В. Недоброво [6], В. А. Чудовским [11], а также другими учеными и адекватно оценен современными исследователями: «Именно благодаря неравенству стопы и средней длины слова стало возможным то ритмическое разнообразие, которое обеспечило жизнеспособность русской силлаботоники и сделало ее классической... системой русского стиха» [10, с. 29-30].

Введенное в 70-е годы понятие гетероморфных тенденций в развитии современного русского стиха, на наш взгляд, как нельзя лучше отражает практику русского стихосложения на предпоследнем от нас витке эволюционной спирали, в стадии автоматизации, накопления количественных изменений. Робкие эксперименты «шестидесятников» получили неожиданное, но ожидаемое продолжение в русской поэтической практике последнего двадцатилетия XX века.

Естественно, что доминирующее положение силлаботоники в современной русской поэзии и особенно повторное обращение к ней как к основе стихосложения в середине XX столетия, требуют обстоятельного осмысления и экспериментального обоснования на материале продолжающейся в наши дни эволюции системы русского стиха. Только лишь констатация ориентации «внуков на дедов, минуя отцов» (М.Л. Гаспаров), мало способствует объяснению того феномена, что «силлаботоника как самая урегулированная в метрическом отношении система стихосложения является кульминационным пунктом эволюции русской стиховой культуры, определяющим структурную природу всех форм...» [9, с. 322]. Детальное исследование современного поэтического контекста позволяет говорить о том, что силлаботонический стих, во многом благодаря попыткам деструктурировать его, остается доминирующим в российском стихосложении. Он подвергается трансформации под воздействием массовой культуры и массового сознания, но не сдает своих позиций. Это доказывает и анализ современной непрофессиональной поэзии, проведенный нами на основе нескольких российских регионов [2].

Феномен нарушения создаваемых канонов известен русской литературе с самого ее зарождения, а для поэзии, характеризующейся особым, по сравнению с прозой статусом урегулированности всех уровней, он приобретает особенное значение: «Поэтическое строение текста определило и возникновение определенного чувства поэтической структурности, которое существенно отличается от представления о языковой структурности. Стиховой текст принципиально конечен. В поэтическом тексте, в силу его неразделимости на планы языка и речи, соотношенность, взаимопересечение и взаимоналожение становятся законом материально данного текста. Это делает принцип взаимной соотношенности всех единиц между собой и с целым - основой семантики поэтического текста» [5, с. 199]. Поэзия уже по своей природе существенно отличается от прозы, так как кроме идейно-тематического и образного планов, композиции и системы изобразительно-выразительных средств стихотворный текст имеет целый ряд формальных особенностей (графика, метр, ритм, рифма, строфика), накладывающих на систему языкового материала совокупность обусловленных традицией ограничений.

Каждый элемент этой специфической структуры выполняет как локальную функцию на своем уровне текста, так и общетекстовую. В этом отношении взаимодействие всех

художественно значимых средств (начиная от уровня языка, стихотворных компонентов и заканчивая образно-тематическим планом) можно уподобить пирамиде, вершиной которой является некий концепт (обусловленная авторским сознанием художественная установка), а основанием - «множество контекстуальных выдвиганий» [4, с. 11].

Развитие всей русской поэзии отличается взаимосвязанностью и взаимопроникновением структурных элементов, «образующих диффузную зону смешанных пограничных форм» [9, с. 297], которые можно интерпретировать и как маргинальные [3, с. 4-40]. Они функционируют на литературной периферии, существенно трансформируя оппозицию стих/проза и открывая новые рубежи художественных границ.

Тот факт, что по этому пути прошло большинство мировых литературных систем, заставляет видеть в эволюции системы русского стиха отражение механизмов общемирового развития в сторону полисистемности.

Но при этом среди основных пропорций метрического репертуара русского стиха XVIII-XX веков можно выделить специфические факторы, являющиеся структурообразующими по отношению к эволюционной модели именно национального стихосложения. К ним относятся:

1. Соотношение между количеством текстов, выполненных классическими и неклассическими метрами.
2. Соотношение между количеством текстов, выполненных двусложными и трехсложными метрами.
3. Соотношение между количеством стихотворных текстов, выполненных ямбами и хореями [1, с. 307].

Первое соотношение довольно показательное, так как в категорию неклассических (НКЛ), по традиции, сложившейся в современном русском стиховедении, включаются все формы силлабического и тонического стиха, даже такие приближенные к силлаботонике, как размеры с вариацией анакрузы и логазды. Это несколько упрощает реальную картину поэтической практики русских стихотворцев в определенные периоды истории, но при этом позволяет определять доминантные признаки в целом.

И уже на этом первом подступе выявляется довольно интересная тенденция: из 1350 стихотворных текстов, учтенных М. Л. Гаспаровым по периоду 1740-1800 годов [1, с. 316], оказывается всего лишь 11, выполненных неклассическими формами (среди них 4 гексаметра, 2 пятисложника, 3 - размеры с вариацией анакрузы, 1 дольник и 1 тактовик). Естественно, что соотношение между классическими и неклассическими формами оказывается совершенно фантастическим - 122:1. Это обстоятельство тем более удивительно, что в середине XVIII века, по свидетельству Л. И. Тимофеева, еще продолжалась практика использования силлабических форм. [8, с. 58]. Этот факт может быть объяснен уникальной ситуацией, когда система русского стиха в считанные годы подверглась полному обновлению.

Сам по себе это феномен требует дополнительного изучения, но главное - факт его существования позволяет предполагать возможность аналогичных изменений в будущем.

Соотношение между классическими формами и НКЛ в XIX и XX веке приходит в некоторое равновесие с тенденцией к увеличению последних от периода к периоду. Так, их доля повышается до 4,0%, доходя в 1880-1935 годы до пика - 19,3% от числа текстов. Новый взлет интереса к НКЛ происходит именно в конце XX века, когда количество их достигает почти трети от числа стихотворных текстов. Соотношение между классическими и неклассическими формами в настоящее время выглядит как 3:1. Это заставляет обратиться к рассмотрению качественного состава НКЛ в периоды их взлета.

Серебряный век активно разрабатывал дольник и акцентный стих, составлявшие более 80% от всех НКЛ, тогда как в конце XX века при достаточном внимании к дольникам увеличивается количество обращений к верлибрам, количество которых достигает 9,1% от числа текстов, догоняя дольниковые формы - 12,1% от числа текстов.

В области классических форм тоже происходит знаменательная перестройка. Соотношение между двусложными и трехсложными формами движется от гиперпреобладания первых (57:1) к относительной стабильности на уровне показателя 3:1. Знаменательно при этом, что в период 1890-1935 годов количество трехсложников по отношению к ямбам и хорям понижается, что можно объяснить увеличением числа дольников, возникших на основе расшатывания именно трехсложных метров. Интересно, что подобной взаимозависимости в конце XX века уже не наблюдается, что можно объяснить легальным статусом дольников и тактовиков, а также тем, что основа верлибров, составляющих почти половину всех НКЛ периода 1980-1990-х годов, лежит вне области влияния каких-либо классических форм. Некоторое уменьшение числа двусложников в этом отношении ощущается как общая тенденция отката классических форм перед наступающей тоникой.

Наконец, третий показатель, важность которого трудно переоценить, учитывает соотношение ямбических и хореических форм. Здесь наблюдается интересная закономерность: при постоянном преобладании ямбов их доля падает по отношению к хорям в периоды 1830-1880 гг. (что объясняется, очевидно, ориентацией части поэтов на хореическую фольклорную традицию), 1890-1935 гг. и следующий за ним 1936-1957 гг., постепенно восстанавливаясь до уровня 3:1 во второй половине XX века. Это тем более значимо, что количество ямбов, напротив, увеличивается в середине XIX века до 52%, уменьшаясь в конце XIX - начале XX веков до 44-43%, опять увеличиваясь в 1936-1957 годах до 46%, а в конце XX века резко падает до 39%.

Таким образом, основными тенденциями развития русской метрики следует признать следующие механизмы:

1. Доминирование классических форм с тенденцией к постепенному увеличению доли неклассических метров за счет первых.
2. Стабилизация соотношений между двусложниками и трехсложниками.
3. Стабилизация соотношений между ямбами и хорями.
4. Стабилизация в области классических форм свидетельствует о перемещении центра тяжести в область неклассического стиха, стремительно набирающего силу и развивающегося иначе, чем в начале XX столетия.

Последний вывод требует тщательного анализа по всем составляющим, но рабочая гипотеза может быть следующей: причина этого феномена связана с процессом автоматизации классических форм русской силлаботоники, накоплением количественных изменений, которые и подготавливают качественный скачок, по своим параметрам напоминающий взрыв экспериментаторства в рамках серебряного века.

Смена метрических приоритетов - довольно важная характеристика системы русского стиха от периода к периоду. Употребительность той или иной формы не только позволяет понять механизмы эволюции, но и помогает выявить взаимозависимые явления, когда появление или исчезновение той или иной формы связывается с изменением эстетических и литературных установок во всей совокупности их взаимоотношений и притяжений.

Для полноты картины мы посчитали возможным установить минимальный порог употребительности в 2% от числа текстов, что позволяет проследить каждый определенный феномен в его становлении и развитии.

Даже поверхностный взгляд на динамику изменения системы метрических приоритетов позволяет определить некоторые закономерности в их чередовании от периода к периоду: количество текстов, написанных с использованием доминантных размеров, постепенно уменьшается (что свидетельствует не только о расширении метрического репертуара, но и о тенденции к экспериментированию с новыми формами). Знаменательно, что ниже всего показатель гетероморфности по периодам 1890-1935 гг. и 1980-2000 гг. - соответственно 75,6% и 79,4%. На этом сходство между ними не заканчивается: состав доминантных форм тоже сходен (3-х, 4-х, 5-стопные, разностопные и вольные ямбы, 4-х и 5-стопные хорей, 3-икт-ный дольник, 3-стопный анапест, 3-х и 4-стопный амфибрахий). Различие заключается в том, что по периоду 1980-2000 гг. в числе доминант оказываются вольные дольники и тактовики, а также - верлибр, тогда как по периоду 1890-1935 годов в состав приоритетов входят 6-стопный ямб и разностопный хорей.

Пик однородности форм (максимальная сумма долей метрических приоритетов, свидетельствующая о доминировании системы стереотипов) падает на XVIII век и на период 1880-1900 гг. (соответственно, 97% и 89% от числа учтенных по периодам текстов), при этом, в первом случае репертуар доминант содержит минимальное количество (6 метромкомпонентов), а во втором - максимальное (15 метромкомпонентов), равное показателям по периоду конца XX века.

Резкое колебание однородности в самом конце XIX - начале XX столетий (от 89% до 75,6%) объясняется революционным характером литературных преобразований, тогда как феномен 1980-2000 гг. подготавливается постепенно в течение периодов 1936-1957 гг. и 1958-1980 гг., представляя собою сложный эволюционный процесс. При этом довольно показательна динамика количественного состава метрических приоритетов: она постоянно колеблется между расширением их числа в периоды стабилизации и уменьшением во время освоения экспериментальных форм.

В целом метрический репертуар русской поэзии конца XX века складывается из 18 метромкомпонентов: ямб, хорей, дактиль, амфибрахий, анапест, гексаметр, эгегический дистих, двусложники и трехсложники с вариацией анакрузы, логазды, пятисложники, дольники, тактовики, смешанные метры, акцентный стих, верлибр и т.д. Структура этих объектов, как и их природа, отличаются специфическими характеристиками.

Ямбы в современной поэзии оказываются представленными 10 размерами (от сверхкоротких 1-2-стопных до сверхдлинных 7-8-стопных), что вместе с каталектическими модификациями составляет 55 форм. На их долю приходится более трети от общего числа текстов.

Доля хорея в три раза меньше, но при этом в их составе 12 размеров (в числе которых короткие - 2-стопные, сверхдлинны - 7-9-стопные, особое место занимают 6-стопный с цезурой и бесцезурный), всего с каталектическими вариациями - 55 форм.

Среди трехсложных метров выделяется анапест - 11,8% от числа учтенных текстов, представленный 8 размерами, 39 каталектических форм. За ним по употребительности следует амфибрахий - 8,3%, 8 размеров, 37 форм, наконец, дактиль - 3,3%, 8 размеров, 36 форм.

Неклассические формы составляют почти треть метрического репертуара современной поэзии: среди них приоритет оказывается у дольников и верлибра. Причем, дольнико-



вые размеры представлены 8 метрокомпонентами, 44 каталектическими формами. Следует отметить, что последний параметр свидетельствует о тенденции к наибольшему среди метрических приоритетов расподоблению по каталектическим модификациям.

Тактовики, составляющие всего около 3% от числа текстов, имеют в своем составе 6 разновидностей, что составляет вместе с каталектическими вариациями -25 форм.

На долю прочих неклассических форм (гексаметр, логазды, 5-сложники, размеры с вариацией анакрузы, акцентный стих) приходится всего около 3% от числа текстов. Количество каталектических вариаций, образующих видовые различия, у них незначительно.

Таким образом, можно констатировать, что литературный процесс конца XX столетия носит ярко выраженный полисис-

темный характер: смена культурной парадигмы (от тоталитарной культурной модели к постсоветскому художественному пространству) отразилась и на поэтическом искусстве, переживающем ныне один из самых специфических и, без преувеличения, сложных периодов (уже получивший именование «бронзового века»).

Настоящий этап эволюции системы русского стиха характеризуется существенными изменениями на всех уровнях (от метрики и ритмики до графики), что обусловлено объективными и субъективными причинами: отмена цензуры, упрощение редакционного и издательского механизмов, изменения функционирования поэтической продукции за счет компьютерных технологий, а также доступности художественного процесса для массового сознания.

#### Библиографический список

1. Гаспаров, М.Л. Очерк истории русского стиха: Метрика. Ритмика. Рифма. Строфика / М.Л. Гаспаров. 2-е изд., доп. - М.: Фортуна Лимитед, 2000.
2. Ковалев, П.А. Современный русский стих: Актуальные аспекты стихосложения / П.А. Ковалев. - Орел, 2001.
3. Кормилов, С.И. Маргинальные системы русского стихосложения / С.И. Кормилов. - М.: Издательство Московского государственного университета, 1995.
4. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста : учеб. пособие для пед. институтов / В.А. Кухаренко. 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1988.
5. Лотман, Ю.М. Лекции по структуральной поэтике / Ю.М. Лотман // Ю.М. Лотман и тартусско-московская семиотическая школа. - М.: Гнозис, 1994.
6. Недоброво, Н.В. Ритм, метр и их взаимоотношение / Н.В. Недоброво // Труды и дни, 1912.
7. Руднев, П.А. Введение в науку о русском стихе / П.А. Руднев. - Тарту, 1989. - Вып. 1.
8. Тимофеев, Л.И. Силлабический стих / Л.И. Тимофеев // Ars poetica, 1928.
9. Федотов, О.И. Основы русского стихосложения: Метрика и ритмика: учеб. пособие / О.И. Федотов. - М.: Флинта, 1997.
10. Харлап, М.Г. Силлабика и возможности ее воспроизведения в русском переводе / М.Г. Харлап // Мастерство перевода. - М.: Сов. Писатель, 1979. - № 12.
11. Чудовский, В. Несколько утверждений о русском стихе / В. Чудовский // Аполлон. - 1917.
12. Штокмар, М.П. Исследования в области русского народного стихосложения / М.П. Штокмар. - М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1952.
13. Якобсон, Р.О. Избранные работы / Р.О. Якобсон; Предисл. В.В. Иванова; Сост. и общ. ред. В.А. Звегинцева / Пер. с англ., нем., фр. яз.. - М.: Прогресс, 1985.

Статья поступила в редакцию 7. 05.09

УДК 81:572 + 159.923

*Е.А. Погодаева, аспирант АлтГУ, г. Барнаул*

## КРИТЕРИИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассматриваются критерии когнитивного стиля современного делового человека, выделенные при лингвокогнитивном анализе деловой прессы. Образ делового человека рассмотрен на основании высказываний предпринимателей в деловых СМИ о качествах эффективного / неэффективного руководителя.

*Ключевые слова:* когнитивный стиль, критерии, деловая пресса.

Антропоцентрический подход, активно развивающийся в современном языкознании, позволяет изучать личность не только в ее языковом проявлении, как говорящей единицы, но и социальном, в частности, в профессиональном аспекте. «Язык рассматривается в своей погруженности в жизнь, в отображении действительности. Все больше укрепляется мысль о том, что понять природу языка можно лишь исходя из человека и его мира в целом... Все это свидетельствует о важнейшем методологическом сдвиге, наметившемся в современной лингвистике — о переходе от лингвистики имманентной к лингвистике антропологической» [1, с. 48]. Связь современной лингвистики со смежными областями Е.С. Кубрякова называ-

ет «экспансионизмом»: «для адекватного познания языка необходимы выходы не только в разные области гуманитарного знания, но и в разные сферы естественных наук» [2, с. 278].

Изучение понятия «*профессионал*» представляется сегодня актуальным для многих гуманитарных наук: социологии, философии, психологии, антропологии и т.д. Что касается лингвистики, то в российском лингвистическом сообществе можно выделить отдельные направления (школы) по изучению профессиональной коммуникации: лингвокультурные типы [С.Г. Воркачев, О.А. Дмитриева, В.И. Карасик и другие]; профессиональная коммуникация [Е.И. Голованова, Е.В. Харченко, Л.А. Шкатова и др.]; изучение речи предпри-

нимателей [Т.А. Милехина], исследования политического дискурса [А.Н. Баранов, Э.В. Будаев, В.З. Демьянков, О.В. Митина, П.Б. Паршин, В.Ф. Петренко, А.П. Чудинов и другие]. Растет количество диссертационных исследований, затрагивающих сферу речевого портретирования бизнесменов, языка деловых коммуникаций.

Проблема изучения российского делового сословия уже не раз поднималась в исследованиях отечественных лингвистов [А.Н. Баранов, В.П. Белянин, Е.И. Голованова, В.И. Карасик, Т.А. Милехина]. Тому есть свои основания: стиль поведения, в том числе языкового, современных российских бизнесменов претерпел основательные изменения за последние 15 лет. В стране появился новый класс бизнесменов, менеджеров, инвесторов, «олигархов» – людей, активно работающих в секторе экономики. Параллельно развивающийся рынок средств массовой информации отражает все тенденции и изменения в сфере деловых отношений, формируя соответствующую профессиональную коммуникацию и культуру.

На наш взгляд, изучение когнитивного стиля деловых людей в России представляет сегодня интерес в связи с тем, что, с одной стороны, во многом именно от деятельности бизнесменов зависит не только экономическое, но и социальное развитие общества любого государства, с другой – экономика и общество, тесно связанные с массовой коммуникацией, сами оказывают непосредственное влияние на формирование тех или иных составляющих стиля делового человека.

Проблема когнитивного стиля впервые начала обсуждаться в рамках психологических наук – А. Адлер [1956], Г. Уиткин [1974]. Свой весомый вклад в развитие когнитивных стилей внесли и отечественные исследователи: Е.А. Климов, Т.В. Корнилова, Г.В. Парамей, М.А. Холодная и другие. В.З. Демьянков определяет когнитивный стиль в широком смысле как предпочитаемый подход к решению проблем, характеризующий поведение индивида относительно целого ряда ситуаций и содержательных областей, но вне зависимости от интеллектуального уровня индивида его «компетенции» [3]. Лингвокогнитивный анализ позволяет выявить основные ментальные репрезентации, интенции, ценности, которые существуют у человека. Соответственно, существует возможность охарактеризовать когнитивный стиль современного делового человека, транслируемый в российской деловой прессе.

Основываясь на анализе интервью бизнесменов в современных российских деловых изданиях, мы выделили семь основных критериев – «стандартов и признаков, на которые мы опираемся при вынесении суждений и принятии решений» [4, с. 441], определяющих, по нашему мнению, когнитивный стиль делового человека.

**Аксиологический критерий.** Критерием стиля делового человека является система его ценностей, проявляющаяся в отношении к семье, работе, увлечениям, деньгам и т.д.: *«Моя семья – важнее всего на свете для меня»; «На каком бы этапе развития ни находилась компания, в каком историческом периоде ни работала, главным критерием ее эффективности будет размер ее прибыли. В этом смысл существования любого бизнеса, и это вовсе не меркантильная цель».*

По результатам исследования высказываний деловых людей выявлена следующая иерархия ценностей российских бизнесменов: на первом месте **деньги – 34%**. Данная категория выражена глаголами экономического тезауруса: *«платить», «покупать», «продавать», «зарабатывать», «приобретать», «инвестировать», «вкладывать», «сливать», «поглощать», «выходить на рынок», «захватывать рынок», «кредитовать», «получать прибыль»* и другие. На втором месте – **самореализация – 20%**: участие в крупных бизнес-проектах, полити-

ческой деятельности, управление компаниями, достижение целей. *«Я хочу, чтобы российская компания была первым номером в мировой цементной отрасли».* **Семья – 14%**: телью, ради кого, в том числе, делается бизнес, и те, кто будут его продолжать – представлена оценочной лексикой *«хороший», «счастливый», «радостный», «надежный», «главный»* и т.д.; *я счастливый человек, потому что у меня хорошая семья и хорошая работа»;* метафорами: *«Дома меня вот уже пятьдесят лет ждет моя супруга, всегда поджидает карусель детей, в центре – чудесная правнучка»; а главное «солнце», вокруг которого все вертится, – двухлетняя правнучка»;* категорическими кванторами: *«всегда любят», «никто и никогда не будет дороже их», «безусловно, я счастливый человек!», «никогда не предаст»;* лексикой ожидания: *«семья всегда ждет», «в постоянном ожидании своего отца», «они не могут меня дождаться, ложатся спать»,* и т.д. **Время – 11%**: важная компонента ведения бизнеса. В речи деловых людей время характеризуется темпоральными и пространственными показателями, а также оценочной лексикой: *«Я не умею отдыхать, не успеваю», «приходится экономить время сна»; «в сутках всего 24 часа»; «четырёхчасовой сон был праздником»; «а я этим занимался с утра до вечера».* **Репутация – 9%**: некоторые деловые люди подчеркивают, что именно такие понятия, как *«имидж», «репутация», «авторитетность», «доверие партнеров», «умение держать слово», «социальная ответственность»* являются важнейшей составляющей их бизнеса. **Отдых (хобби) – 7%**. Современный деловой человек интересуется миром искусства, моды, спорта, гастрономии, то есть имеет свое хобби. В данном контексте подобные увлечения обозначены глаголами, показателями физической и интеллектуальной активности: *«путешествую», «собираю», «коллекционирую», «много готовлю», «плаваю», «отдыхаю», «играю», «охочусь», «читаю», «слушаю», «пою», «покупаю», «гоняю», «летаю», «стреляю», «люблю», «предпочитаю»* и другими. **Другое – 5%**: единичные упоминания некоторых ценностей в высказываниях бизнесменов, например, *«связи в больших кругах», «независимость, безопасность, «работа в своей стране»* и другие.

**Ментальный критерий** включает в себя стиль мышления человека. Психологами выделены отдельные когнитивные стили, рассматриваемые, к примеру, в дихотомии *импульсивность/рефлексивность* (скорость принятия решения). Мы отталкиваемся от основных стилей, предложенных А.Л. Алексеевым и Л.А. Громовой [5]: *синтезатор* – человек, способный улавливать общие закономерности в частностях и, наоборот, – в целостной системе составляющие ее элементы; *идеалист* – человек, настроенный на поиск гармонии и согласия между людьми; *аналитик* – человек, систематически анализирующий факты и ищущий логические способы решения проблем; *реалист* – человек конкретного направления как в мыслях, так и в действиях; *прагматик* – смелый экспериментатор и инноватор, гибкий тактик. Стили мышления в языковом проявлении характеризуются логичностью/алогичностью высказываний, категорическими кванторами *«абсолютно не согласен», «никогда не приемлю», компромиссами/конфликтотенами: «готовы идти на уступки», «не устраивает отсутствие конструктивного диалога».* У современных деловых людей, работающих в России, трудно выделить доминирующий стиль мышления, так как на его формирование влияют множество факторов, например, этнический. Представители деловой среды из азиатских республик, работающие в России, предпочитают компромиссный способ ведения коммуникации, близкий к идеалистическому. Однако это не означает отсутствие прагматизма в их действиях: в данном случае речь идет

об особенностях национального коммуникативного сознания, которое И.А. Стернин определяет как «совокупность механизмов сознания человека, обеспечивающих его коммуникативную деятельность» [6, с. 87].

**Критерий модальности** (полезависимости/полenezависимости) – отношение личности к окружающему миру, людям. И.П. Шкуратова отмечает, что полenezависимые и полenezависимые находятся в состоянии взаимодополнения, комплиментарности [7]. С одной стороны, полenezависимый, самостоятельно прокладывающий путь к решению проблемы, компетентный, но не очень общительный, с другой – гибкий, общительный, ведомый, готовый подхватить чужую идею и помочь ее реализовать. Языковые средства выражения полenezависимости/ полenezависимости – персональный дейксис *Я/Мы/Они*: «Команда приняла решение», «Наш подход наиболее оптимален». Являясь независимыми лидерами, опираясь на свои знания и интуицию, российские бизнесмены признают потребность в сильном окружении единомышленников, то есть *команды*. Деловые люди по стилю работы – полenezависимы, опираются на команду, коллектив, но по стилю мышления – полenezависимы, опираются на собственные знания, профессионализм, интуицию, опыт.

**Нравственный** критерий когнитивного стиля в отличие от аксиологического проявляется не просто в отношении к людям – хорошо/плохо, а к внутреннему состоянию личности, ее способности совершать поступки, оценивать их и нести ответственность. К примеру, многие российские бизнесмены заявляют о том, что семья для них важнее всего, подчеркивая свою любовь к детям. Однако в жизни отношение к чужим детям и их проблемам может проявляться совершенно по-другому, поэтому мы разграничиваем нравственный и моральный критерий поведения. На языковом уровне данный критерий реализуется через оценочную модальность, лексику социального действия: «мы в ответе за этот проект», «мы несем ответственность перед обществом» и т.д.

**Мотивационный** критерий. Когнитивный стиль человека, проявляется в планировании, постановке целей и задач, смысл которых – достижение успеха, позитивного результата. На языковом уровне проявление мотивационного критерия ярко выражено в семантике превосходства - гиперболизированными значениями «*крупнейший в России проект*», «*один из сильнейших операторов мобильной связи*», глаголами в будущем времени «*мы добьемся*», «*компания станет лучшей*», метафорами войны и игры: «*завоеваем рынок*», «*одержим победу*».

**Эрудитский** критерий. Связан с интеллектуальными способностями и потребностями человека: его кругозором, образованием, способностью и желанием в получении новых знаний, отношении к интеллигенции, культурными потребностями и интересами. Проявление на языковом уровне – в констатации фактов получения образования, цитировании высказываний известных людей, апелляции к авторитету, фактуальность, грамотность речи. «*Фактор хорошего образования для управленца очень важен*»; «*Я вырос в профессорской семье и считаю, что должен всю жизнь учиться*».

**Визуальный** критерий. Когнитивный стиль делового человека может проследиваться при визуальном восприятии. А.Н. Баранов обращается к понятию *визуальной верификации знания*, заключающейся «в использовании изображения (фотографии, рисунка и т.д.) одного или нескольких актантов обсуждаемой ситуации (человека, объекта) для придания достоверности утверждениям об этой ситуации, которые содержатся в тексте» [8, с. 395]. Практически все имиджевые публикации в современных деловых СМИ содержат, помимо текста,

фотографии действующего лица (руководителя компании). Визуальное восприятие делового человека в СМИ может вызывать определенные ассоциации. К примеру, типичный образ серьезного делового партнера: изображение руководителя компании в строгом деловом костюме темного цвета (как правило, синего), рубашке с галстуком, наручных часах дорогой марки, демонстрации атрибутов власти (значок на пиджаке, флаг на столе, портрет руководителя страны на стене), строгий интерьер рабочего кабинета.

Тема профессионализма является доминирующей в риторике деловых людей. Выражения «*профессиональный подход*», «*профессиональные решения*», «*профессиональная команда*», «*профессиональный игрок*», «*профессионал в какой-либо области*» и другие несут в себе конкретные представления и образы, которые деловые люди выражают через язык. Образ *профессионала* в деловой прессе подразумевает не просто наличие конкретных знаний и умений, но и целый набор когнитивных компонентов: сходного мышления, уровня образования, языка, культуры, жизненных ценностей, менталитета. Концепт *профессионал* подробно исследован в диссертационных работах К.Н. Кудрука, Е.Ю. Соколовой, Л.К. Яковенко, в монографиях Е.И. Головановой, Е.А. Климова, Е.В. Харченко и других.

Мы проанализировали тексты деловой прессы методом семантического дифференциала, используя семантическую шкалу оппозиций *эффективный – неэффективный* руководитель. Экспериментальным материалом послужили интервью представителей делового сословия, заимствованные из 15 ведущих деловых изданий России и Сибири в период с 2006 по 2008 годы: газеты «Ведомости», «Коммерсантъ», «Континент Сибирь», «Ваше дело»; журналы «Эксперт», «Деньги», «Компания», «Бизнес журнал», «Стратегии успеха», «SmartMoney», «Forbes», «Власть», «Секрет фирмы», «Профиль», сайт «www.rbcdaily.ru» (электронная версия газеты). Выбор жанра *интервью* обусловлен интересующей нас когнитивной деятельностью делового человека, изучать которую возможно через анализ текстов в языковом аспекте. Группу исследуемых деловых людей составили: бизнесмены-собственники и менеджеры высшего звена – топ-менеджеры, управленцы, работающие в России, 85% из которых представители мужского пола. Биполярный подход позволил нам выделить современные требования к эффективному руководителю - профессионалу с точки зрения самих бизнесменов. Профессионально важные качества включают в себя «индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности» [9, с. 8].

Приведем основные высказывания о качествах эффективного руководителя, излагаемые в прессе деловыми людьми: **гуманистические** – «*в любой ситуации должен оставаться человеком*», «*когда сотрудники видят в нем консультанта, помощника, такого же человека – это оптимально*»; **профессиональные** – «*должен быть профессионалом в своем деле, а человек не сможет им стать, если он не прошел все ступени, с самых низов*», «*суметь правильно расставить людей для достижения необходимой цели*», «*быстро приспосабливаться к ситуации и окружению, быть универсальным, не теряя при этом профессионализма. Это залог успеха*», «*главное – сформировать команду и определить задачи на местах*»; **лидерские** – «*иметь природные качества лидера*», «*иметь лидерское мышление*», «*иметь лидерские социальные навыки, то есть умение выстраивать отношения и ими пользоваться*», «*руководитель пятого уровня отличается исключительной харизмой, наивысшей силой воздействия на людей*»; **лич-**

**ностные**, которые можно подразделить на **психологические** – «уметь понимать, слышать людей», «знать психологию, быть аналитиком, уметь слышать коллектив», «может использовать все самые интересные и сильные стороны своих работников, сгладить их слабости, «притереть» людей друг к другу и этим добиться максимальной отдачи»; **нравственные** – «быть честным», «Один неосторожный поступок, один раз подвести клиента, партнера, акционера, коллектив – и конец», «быть порядочным», «управленец не должен быть хамом и непорядочным человеком, он не может быть нечестен по отношению к собственнику и коллективу», «должен уметь оглядываться на свои дела и решения, оценивать, не заврался ли он, не считает ли себя умнее всех»; **волевые** – «обладать энергетикой – умение работать с отдачей, фокусироваться на задаче и делать так, чтобы другим эта энергия передавалась», «должен быть очень энергичным, потому что такие вещи нельзя делать расслаблено»; «нужно быть более инициативным, предприимчивым, масштабным».

Среди вышеперечисленных высказываний отметим **гуманность** современного российского менеджмента. Во главу угла ставится человек в его профессиональном проявлении,

понимание которого невозможно без знаний из области психологии (лидерства), менеджмента, жизненного опыта. Мода на долговечность «должен быть» подчеркивает обязательность наличия того или иного свойства у претендента на роль эффективного руководителя.

Российские бизнесмены и руководители крупных компаний признают, что эффективность и успешность бизнеса зависит не только от того, кто является главным в том или ином экономическом процессе. Современный подход к ведению бизнеса подразумевает командный стиль работы, соответственно наличие высокого профессионализма у всех участников.

Проблема изучения когнитивных стилей, а также стилей руководства и поведения людей в профессиональном аспекте представляется сегодня актуальной для лингвистов, учитывая неразрывную связь с когнитологией. Когнитивный стиль – это репрезентация ментальных структур сознания человека, проявляющаяся, в том числе, и в языковом поведении. Анализ когнитивного стиля по предложенным нами критериям позволяет решать вопросы о взаимосвязи поведения (типа лидерства, управления) и уровня интеллекта делового человека, системы его ценностей, их языковой репрезентации.

#### Библиографический список

1. Рузин, И.Г. Философские аспекты лингвистического исследования / И.Г. Рузин // ВМУ. Сер. 7. Философия. – М., 1993. – № 3.
2. Кубрякова, Е.С. Смена парадигм знания в лингвистике XX века / Е.С. Кубрякова // Лингвистика на исходе XX века: итоги и перспективы: тезисы Международной конференции. Ч. 1. М., 1995а.
3. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В.З. Демьянков // Вопросы языкознания. – М., 1994. – № 4.
4. Ковалев, С.В. Введение в современное НЛП. Психотехнологии личностной эффективности / С.В. Ковалев. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004.
5. Алексеев, А.А. Пойми меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А.А. Алексеев, Л.А. Громова. – СПб.: Экон. шк., 1993.
6. Стернин, И.А. О национальном коммуникативном сознании. / И.А. Стернин // Лингвистический вестник. – Ижевск, 2002. – Вып. 4.
7. Шкуратова, И.П. Когнитивный стиль в общении / И.П. Шкуратова. – Ростов на/Д., 1994.
8. Баранов, А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика / А.Н. Баранов. – М.: Флинта: Наука, 2007.
9. Батаршин, А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршин, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – СПб.: Питер, 2007.

Статья поступила в редакцию 16. 03.09

УДК 413

**А.В. Тарыма, преподаватель Тувинского государственного университета, г. Кызыл**

## ОСВОЕНИЕ ЭКЗОТИЗМОВ В ТЕКСТАХ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ С ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА И ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ПИСАТЕЛЕЙ ТУВЫ

Тувинская художественная литература прошла большой путь в своем развитии, было создано много талантливых произведений. Эти произведения были переведены на русский язык известными переводчиками, получили широкую известность в русскоязычной читательской среде. Однако несмотря на это, переводы в настоящее время являются недостаточно изученными. Впервые был проведен системный анализ способов освоения тувинизмов.

**Ключевые слова:** художественный перевод, способы освоения, освоенное слово.

Освоение иноязычных слов – это их приспособление к языковым нормам заимствующего языка, это вхождение заимствованных слов в систему языка-приемника.

В научных исследованиях представлено множество толкований понятия «освоенное слово». При этом учитываются различные – графические, орфографические, фонетические, лексико-семантические, словообразовательные, морфологические, синтаксические – признаки, различные критерии ос-

военности слов – словообразовательная активность, возникновение новых значений экзотизмов, характер их употребления в тексте – окказиональный, ситуативный и др., а также освоенность или неосвоенность обозначаемых ими реалий другими народами.

Среди способов представления экзотизмов в тексте русских переводов в первую очередь отмечается их употребление без дополнительных комментариев, характерное для слов, ши-

роко известных в русском языке, – «широких» экзотизмов тюркского происхождения: *аал, айран, бай, джут, той, юрта* и др. Подобная подача слов, относящихся к экзотической лексике, связана с высокой степенью их освоенности.

Вхождение экзотизмов в систему русского языка в научной литературе обозначается по-разному: «освоение», «усвоение», «адаптация», «ассимиляция». Теоретические разработки вопросов освоения заимствованных слов в русском языке связаны с именами таких лингвистов, как П.К. Денисов, Л.П. Ефремов, А.В. Калинин, Л.П. Крысин, Н.Г. Михайловская, Ю.С. Сорокин, А.Е. Супрун, О.Б. Шахрай, Д.Н. Шмелев. В лингвистической литературе нет единой классификации заимствованной лексики по степени ее освоенности. При изучении заимствуемых слов появляется необходимость выделения среди этой лексики освоенных слов, то есть слов, вошедших в лексико-семантическую систему заимствующего языка, и неосвоенных, то есть слов, находящихся в процессе освоения.

В научной литературе в понятие «освоенное слово» вкладываются различные значения. В одних работах учитываются все стороны этого процесса и указываются лексико-семантические, морфологические, словообразовательные, фонетико-графические признаки освоенности слова, в других – упор делается лишь на формальные признаки (уподобление иноязычного слова в фонетическом, орфографическом, грамматическом плане, без учета лексико-семантического уровня освоения). В третьих – вхождение иноязычного слова в систему языка-приемника определяется только на основе некоторых лексико-семантических признаков.

Различные пласты иноязычной лексики характеризуются различной степенью освоенности (ассимиляции) в языке-приемнике. Причем, ни один из критериев [24, с. 87–95] освоенности сам по себе не является достаточным. Дифференциация «широких» и «узких» экзотизмов производится прежде всего по наличию тех или иных критериев. Так, например, «широкий» экзотизм *юрта* характеризуется способностью к дальнейшему словопроизводству, в котором мы можем представить его как мотивирующее слово. Ср.: *юртовый* – *юртовый войлок*. А тувинизм *бова* «лепешка» такой способностью не обладает, и мы не можем его представить в подобной конструкции и вне ее в качестве мотивирующего слова.

«Узкие» экзотизмы не являются полностью освоенными экзотизмами – они являются частично ассимилированными, в тексте, словами. Сущность ассимиляции (освоения) состоит в проявлении тенденции соответствия заимствуемого слова нормам заимствующего языка. Зачастую освоение экзотизма происходит неравномерно на разных языковых уровнях. Освоение заимствованных слов представляет собой многоплановое явление, которое может быть представлено в виде единства отдельных аспектов целостного процесса.

Характерной особенностью «узких» осваиваемых экзотизмов является их частичная ассимиляция в пределах текста. Однако частичная ассимиляция может происходить (и происходит) на всех уровнях языковой системы.

### 1. Графическое освоение

Графическое освоение – это передача заимствуемого иноязычного слова буквами заимствующего языка. Побуквенная передача слов, записанных с помощью одной графической системы, средствами другой графической системы получила в научной литературы название «транслитерация» [1, с. 518]. Однако, поскольку в каждой графической системе есть «свои», неповторимые графемы, транслитерация допускает условное употребление букв. Так, например, субститутами тувинских букв **ө** и **ү** являются русские буквы **о** и **у**.

Связь транслитерации с фонетическим освоением особенно заметна в том, что читатель воспринимает представленные в тексте экзотизмы одновременно и транслитерированными и транскрибированными

Тувинский вокализм состоит из трех групп гласных звуков, которые принято распределять по трем параллельным рядам соотносительных фонем: а) чистые гласные нормальной долготы (краткие) – **а, ы, э, (е), и, о, у, օ, ү**; б) гласные фарингализованные – **ь**; в) долгие гласные – **аа, ээ, үү, уу, օо, өө, ыы, ии** [2, с. 9–13].

Передача гласных нормальной долготы особых затруднений не вызывает, поскольку им подбираются соответствия – русские **а, ы, э(е), и, о, у**. Данные соответствия, впрочем, имеют относительный характер. Так, если в тувинском языке **о** и **ө** дифференцируются как огубленный, полуширокий заднего ряда (первый) и огубленный полуширокий переднего ряда (второй), то в русских текстах они отождествляются. То же самое происходит с огубленным узким заднего ряда **у** и огубленным узким переднего ряда **ү**. Ср. русское написание: *моге, кожээ, хоректээш, Чульдүм* (имя собственное), *хуре* – и тувинское: *моге, кажээ, хоректээш, Чульдүм, хуре*.

Примеры из русских текстов: «Скоро к нам придут *моге-маадыры* (герои-силачи – А.Т.), снимут *шиику* (знак власти – А.Т.) у *нойона* и дадут *аратам* волю» [3, с. 44]; «Вот начнем *хоть с тебя*, для примера: *дочь Чульдүма... Чульдүмовна - Вера*» [4, с. 66]; «Надо немедленно послать человека в *Нижнее хуре*» [5, с. 198].

Передача на письме фарингализованных гласных – «глухоточных гласных звуков» (фонем), служащих для смыслового различения, например, *чаьс* «дождь» – *час* «весна», *кыьс* «сжимать» – *кыс* «стремиться» в нашем материале представлена лишь в двух случаях: *оьтчу* «мудрец», «маг», «кудесник», *оьжук* – перевод в контексте. Например: «Жил в нашем крае такой человек, по уровню знаний он считался *оьтчу* <...> Свои секреты *оьтчу* и *чатчы* (уст., рел. волшебник, вызывающий дождь, – 6, с. 522) передают только ими же избранным людям, больше никому» [7, с. 35]; «? Смотри! *Оьжук*. Ой. – Что, что? – Удивился брат. – Снег, который лежит на ветках, называется *«оьжук»*» [8, с. 96].

Данные случаи мы квалифицируем как исключительные, поскольку фарингализованные гласные не всегда обозначаются даже в тувинских текстах – тех словах, где они имеются, например, *ирт* «баран», *баиш* «голова» [2, с. 26].

Обозначение **ь** в представленных примерах вызвано, на наш взгляд, целым комплексом причин: 1) рассматриваемые тувинизмы отсутствуют в словарях; 2) для объяснения их значений требуется контекст; 3) обозначение фарингализованных гласных являет собой средство дополнительного маркирования особенностей значения и произношения, что, в свою очередь, приводит к усилению стилистической функции экзотизмов.

Основу фонетического освоения тувинизмов составляет практическая транскрипция – запись заимствуемого слова средствами русского алфавита с учетом его произношения. Она базируется на правилах передачи букв и буквенных сочетаний тувинского языка буквами и буквенными сочетаниями русского языка. В отличие от транслитерации, практическая транскрипция учитывает, как буквы и буквенные сочетания «произносятся» в каждом отдельном случае.

Одной из характерных особенностей фонетического строя тувинского языка, как и других тюркских языков, является наличие долгих гласных (двойных гласных, слияние гласных). Этих гласных тоже восемь: **аа, ээ, өө, ыы, օо, уу, ии, үү**. Все они обозначают самостоятельные фонемы. Долгота является

одним из основных признаков, определяющих фонемное качество этих звуков. Примеры: *таар* «мешок из холста», *оваа* «жертвенник», *ааржи* «сушеный творог», *таалын* «переметная сума», *буура* «верблюд», *буур* «пось», *оол* «парень, сын», *боова* «пешка», *боорзак* «печенье», *хоомей* «вид горлового пения», *тоогучуу* «историк», *ууже* «запас замороженного мяса», *диш* «кошка», *сыын* «марал», *хирээ* «пиала», *когээр* «кожаная фляга», *эдирээ* «засубренная палка для выделки овчин».

Долгота и краткость выполняют смыслообразительные функции. Ср.: *оол* «сын, парень» – *ол* «он», *ыт* «звук» – *ыт* «собака», *аас* «фот» – *ас* «горностай».

Тувинские долгие гласные в русских текстах передаются неодинаково: иногда наблюдается вариативность – передается и одна, и две гласные. В первом случае главным образом учитываются произносительные возможности русского читателя, во втором – особенности тувинского произношения. Например: «*Старик Магадылаар запел хоомей*» [9, с. 53] – «Он начал петь свое *уугу-уугу*», совсем как певцы поют *хо-мей*» [10, с. 70]; «*Далган подали, тараа поставили с теплым маслом*» [5, с. 84] – «Не ползали возле них чумазы ребятишки, не стучали топорами мужчины, не веяли *тару* – просяную крупу – женицыны» [11, с. 64]; «*Рев воды чем-то напоминал горловое пение тувинцев-аратов – их сложное «каргыраа»*» [7, с. 81] – «*Каргыра* свой не оставляю» [12, с. 101]; «*Херээжен* – имя высокое» ? название второй части романа М. Кенин-Лопсана «Тувинка» [7, с. 115] – «*Херээжен*» – название стихотворения С. Сарыг-оола [13, с. 13].

Однако чаще все-таки передаются в переводе долгие гласные, что в решающей степени обусловливается стремлением к точности перевода. Корреляция гласных по долготы-краткости в тувинском вокализме и ее отсутствие в русском вокализме является одним из факторов, осложняющих задачу перевода. Наличие долгих гласных в текстах переводов – это яркие, зримые примеры фонетической неосвоенности экзотизмов.

Примерами фонетической неосвоенности являются слова: *уургай* «яма для хранения зерна», *хааржак* «ящик, шкапулка», *сааскан* «сорока», *ширээ* «низенький столик», *иуурун* «аппарат для приготовления араки», *таалын* «переметная сумка», *буура* «верблюд», *шаагай* «орудие пыток, широкий кожаный ремень» и др. Например: «В юрте княжеской бурханы на *ширээ* стоят рядами. Перед ними строй сосудов, где богам хранится пища» [3, с. 23]; «...что досталось всей семье за труд тяжелый, в небольшой *уургай* насыпал» [14, с. 44].

В предложении: «Ох, и погулял же тогда *шаагай*» [14, с. 171] – представлена модель метонимического переноса «орудие действия – действие – обозначенный в контексте субъект действия». В примере: «*Чиновники снова стали бить шаагаем по щекам*» ? сочетание фонетической неосвоенности и морфологической освоенности – русская форма творительного падежа (значение орудийности), флексия *-ем*. Нами зафиксировано двадцать случаев употребления данного слова, сочетающего фонетическую неосвоенность с морфологической освоенностью ? в неизменном значении, что свидетельствует о его лексическом освоении в текстах переводов.

Связь транслитерации с фонетическим освоением просматривается в том, что читатель одновременно воспринимает переведенный текст как транслитерированный и транскрибированный.

## 2. Фонетическое освоение

Фонетическое освоение – это приспособление иноязычного слова к нормам русского произношения, замена «чужих» звуков «своими». Фонетическое освоение тувинизмов не ограничивается только субституцией отдельных звуков. Перед-

ко в заимствованных словах происходит ряд фонетических изменений, основанных на ассимилятивных процессах. Например, тувинские слова *когээр* «большая кожаная фляга», *когээржик* «кожаная фляжка» в анализируемых текстах могут передаваться как *когэр*, *когэржик* или *кугер*, *кугержик*, *кугерчик*. Это примеры комплексного – графического, фонетического, орфоэпического – освоения экзотизма. Ср. также: «*Нагнали араки шесть когээрров*» [12, с. 153]; «*Другой снял с пояса когэр и араки дал всем глотнуть*» [15, с. 174]; «*В налатке Идам-Сюрюн угощался аракой из кугерров*» [5, с. 140]; «*В когээржиках еще булькало, и Хорек время от времени останавливался – «подтянуть подпруги»*» [14, с. 205]; «*Немного погода, Даваа достал заветный кугерчик*» [16, с. 145].

В исследованиях, посвященных экзотической лексике, в первую очередь выделяется фонетическое, морфологическое, словообразовательное освоение. Наиболее продуктивный и в то же время наиболее сложный подход – это комплексный учет разноуровневых изменений экзотизма, то есть изменений, происходящих в процессе его освоения на всех уровнях системы заимствующего языка. Так, в приведенных примерах, наряду с перечисленными видами освоения, отражается морфологическое и словообразовательное освоение: окончания *-ов*, *-ах* – это русские падежные формы (р.п., п.п.); семантическое освоение: тувинизмы вошли в русский текст как однозначные слова, сохранив узуальный объем значений; синтаксическое: они выполняют в предложении функции, свойственные их русским аналогам «фляга», «фляжка»; в семантической структуре предложений достаточно четко репрезентирована родовая интегрирующая сема «сосуд для хранения жидкости».

На фонетическое и орфографическое освоение экзотизмов влияет много условий: особенности русской фонетики, фонологии и орфографии; особенности редукции безударных гласных в русском языке; знания тувинского языка – писателей и переводчиков. Все они создают определенные трудности установления правил соответствия русских и тувинских звуков (фонем) в заимствованных словах.

В процессе фонетического освоения экзотизмов некоторые слова заимствуются без существенного изменения гласных и согласных звуков: *чайлаг*, *чавага*, *кайгал*, *эмчи* и др.

Субститутами тувинских согласных в русском языке выступают: *-б*, *-в*, *-з*, *-д*, *-ж*, *-з*, *-к*, *-л*, *-м*, *-н*, *-п*, *-р*, *-с*, *-х*, *-ч*, *-ш*. В процессе ассимиляции тувинские согласные звуки-фонемы утрачивают свои специфические признаки, начинают полностью соответствовать русским звукам-фонемам. Так, они приобретают отсутствующие в консонантизме языка-источника признаки твердости-мягкости. Например, *-ш* тувинского языка – сильно смягченный шипящий согласный – в освоенных заимствованиях становится твердым. Мягкий вариант, как и в русском языке, отсутствует: *шилен* «цапля», *шиви* «ель», «еловый», *шигбей* «шило».

Звук *-ж*, являясь звонкой парой тувинскому *-ш*, произносится мягче и менее энергично, чем в русском языке, в результате ассимиляции становится «безальтернативно» твердым: *эжиг* «дверь», *кежиг* «брод».

Согласный *-ч* отличается от русского *-ч* тем, что он произносится менее энергично – с едва заметным предзвучием. В процессе фонетического освоения эти отличия нейтрализуются. Независимо от характера транслитерации, особенностей буквосочетания (*чы* – *чи*) *-ч* в русском языке всегда произносится мягко: в русском консонантизме твердый *-ч* отсутствует. Ср.: произношение *сургакчы* «пропагандист» – *сургакчи*. В русском языке они произносятся одинаково.

В силу отсутствия в тувинском консонантизме разграничения звуков по твердости и мягкости, отдельные согласные могут передаваться в русских текстах и как твердые, и как мяг-

кие: *идиши* «посуда», *идик* «обувь» – тувинская орфография; *идиши-идыши*, *идик-идык* – русская орфография.

Например: «*Подоиив коров в **идыиши** иль в **кугер** большой с закваской, молоко сливают в чаши*» [3, с. 66] – «*Потом разбрызгал на все четыре стороны чай из **идиши***» [16, с. 3]; «*Подбей мне эти **идики***» [5, с. 157] – «*Калдарак визжал, тянул зубами голенища дедовых **идыков***» [17, с. 74].

Вариативность в данном случае не что иное как неполное фонетическое и орфографическое освоение тувинизмов.

Примером неполного фонетического и орфографического освоения являются слова *хомус* «музыкальный инструмент», *содак* «борцовский костюм». Например: «*Каким-то образом ему удалось смастерить подобие **хомуса***» [10, с. 130] – «*Сангыстпаа любит и хомей, и грустное дребезжанье **хомуза***» [11, с. 55]; «*Хан согласился. И Адыжок Лосиный надел **содак***!» [18, с. 43];

«*Был прежде всадник удалцом!*

Имел коня, **шодак**!

Теперь считают молодцом,

Кто в грамоте мастак» [19, с. 13]

Коррелятивность *-с / -ш* в слове *содак* фиксируется и в художественных текстах и в словаре [6, с. 379, 577], коррелятивность *-с / -з* в слове *хомус* – только в текстах.

В рассматриваемых текстах коррелятивность в системе консонантизма – явление весьма распространенное: *-б / -п*, *-д / -т*, *-г / -х*: *быштак* – *пыштак* «пресный сыр», *дожумет* – *тожумет* «чиновник», *бурхан* – *бурухан* «божество» и т. п. Например: «*Главный аграрий страны отведал тувинские деликатесы – **хан**, **быштак**, **кадык** ? и поинтересовался у хозяйки юрты количеством голов в ее сельхозпредприятии*» [20, с. 4] – «*А потом сбегала, принесла целый кусок вкусного **пыштак** и отдала мне*» [10, с. 150]; «*Затем сиятельный **дожумет** с наслаждением пропустил чашечку араки и приготовился к зрелищу*» [7, с. 34] – «*Невозможно представить, что можно будет забыть о **тожумете** с перьями на шапке, о ламе с косой красной полосой на халате*» [10, с. 43];

«*Нет в ней бронзовых **бурханов**,*

Нету **барб** тяжелых с хлебом,

а на женской половине

всей посуды – только чаша

да **тонгу** дыравый медный» [3, с. 7]

– «*Ойт, **бурган**! Что за человек такой появился*» [12, с. 80].

Подобное варьирование обуславливается тем, что элементы коррелятивных пар имеют сходные фонетические признаки, что подтверждается и «Грамматикой тувинского языка» [2, с. 51-57].

«Фонема [ʔ] представляет собой специфический согласный звук тувинского языка, как и подавляющего большинства тюркских языков вообще» [2, с. 20]. Этому смычно-носовому согласному в русском языке соответствует *н* – сонорный, переднеязычный, зубной: *ше?не* (тув.) «дикий пион», «марьян корень» – *шенне* (русс.), *хады* (тув.) «береза» – *хадын* (русс.), *хуу* (тув.) «ведро» – *хуун* (русс.). Например: «*А тополь люблю потому, что раньше из него тувинцы делали посуду: **доскар** – бочку для хойтпака, хуун – ведра маленькие и большие...*» [21, с. 15]; «*Здесь, где цветы таежные пестрели, горели в чумах дымные костры, там чай варили из **шенне-цветка** и забеляли струйкой молока, густого и душистого, как мед*» [22, с. 111].

Трудности фонетического освоения экзотизмов обуславливаются, прежде всего, тем, что при графическом оформлении тувинских слов наблюдается несоответствие, чрезмерно широкая вариативность, вызванная, с одной стороны, стремлением переводчиков к максимально точному отражению произношения или орфографии заимствуемых слов при недо-

статочно полным учете произносительных возможностей адресата; с другой – не менее отчетливым стремлением к оформлению заимствований в строгом соответствии с правилами русской орфографии. Примерами вариативного написания могут служить следующие слова: *Ажыкай* (тув.) – *Ажикай* (русс.), *Кудажы* (тув.) – *Кудажы* (русс.), *сургакчы* (тув.) – *сургакчи* (русс.), *Шымбай* (тув.) – *Шимбай* (русс.), *Тараачы* (тув.) – *Тарачи* (русс.). Однако основная причина чрезмерной вариативности написаний кроется, как уже было сказано, в отсутствии в тувинской фонетике противопоставления согласных по твердости-мягкости. Учесть и отразить в тексте произведения данную особенность тувинского консонантизма и отсутствие в русском языке написаний *-ы* после *-ж*, *-ш*, *-ч* в одинаковой мере невозможно. Этим объясняется большое количество фонетически, графически и орфографически неосвоенных экзотизмов в текстах русских художественных переводов с тувинского языка и произведений русскоязычных писателей Тувы. Ср. примеры из текстов: «*Тараачы медленно оседал*» [14, с. 220] – «*Меня зовут Тараачи*» [5, с. 201]; «*А вот Чандаш, уезжая тайком от мужа, занесла больной мешочек сухого творога – **ааржы***» [7, с. 300] – «*Возьми мешок **ааржи***» [9, с. 190].

Наибольшие трудности фонетического и орфографического освоения связаны с именами собственными: *Чакпажык*, *Шыдараа*, *Чанчык*, «*Шын*» («Правда» - А.Т.), *Чымчак* и др. Например: «*Неосторожно **Чанчык** задел железную печку и разбудил Агану*» [9, с. 89]; «*– Здесь будем брать орехи? – Спросил **Чакпажык** отца*» [9, с. 120]; «*Он же быстрее всех прочитывал весь номер газеты «**Шын**»*» [9, с. 141]; «*– О Бога! Да если он недоспит, тогда мне несдобровать! – Возмущился **Чымчак***» [9, с. 75].

Написание *-ы* после *-ж*, *-ш*, *-ч* вызвано, как нам представляется, вызвано не только стремлением учесть и отразить тувинскую фонетику и орфографию, но и стремлением к индивидуализации характеров и детализации, «маркированию» образов, чтобы сделать их «узнаваемыми».

Как показывает исследованный языковой материал, не все экзотизмы подвергаются фонетическим и орфографическим изменениям в одинаковой мере. Так, свойственные тувинскому, но не свойственные русскому языку сочетания *-кы*, *-гы*, *-хы*, передаются без изменений: *хылба* «черемша», *каргыраа*, *сыгыт* «виды горлового пения», *башкы* «учитель». Например: «*Славился Дембил трудолюбием и прирожденным музыкальным даром: **каргыраа**, **сыгыт** или **хоомей** – эти разновидности тувинского горлового пения были ему по силам*» [7, с. 103]; «*Расскажите, **башкы**, о мече*» [23, с. 131].

Итак, в составе исследованных переводческих и непереводческих художественных текстов лексические заимствования используются в соответствии с требованиями русской графики, орфографии и фонетики. Лексические единицы, заимствуемые другим языком, ассимилируются, приобретают некоторые черты заимствующего языка. Однако не все экзотизмы, по нашим наблюдениям, подвергаются орфографическим и фонетическим и другим изменениям в одинаковой мере. Во многих случаях заимствуемая лексика не полностью утрачивает специфические черты – те черты, которые были свойственны языку – источнику. Считаем, что такая ситуация в значительной степени обуславливается стремлением передать особенности национального колорита. Иначе говоря, заимствованные слова подвергаются названным изменениям не в одинаковой мере. Отражение специфических черт национального языка следует рассматривать, в совокупности со стилистическими тропами – сравнениями, метафорами, олицетворениями и т. д., – как элементы поэтики художественных произведений.



## Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / Под редакцией В.Н. Ярцева. ? М.: Советская энциклопедия, 1990.
2. Исхаков, Ф.Г., Пальмбах А.А. Грамматика тувинского языка [Текст] / Ф.Г. Исхаков, А.А. Пальмбах. – М., 1961.
3. Ермолаев, В.П. Легенда о Саине [Текст] / В.П. Ермолаев. ? Кызыл: Тув. кн. изд., 1966.
4. Козлова, С.В. Красные дороги [Текст]: стихи и повести в стихах / С.В. Козлова. ? Кызыл: Тув. кн. изд., 1972.
5. Тока, С.К. Слово арата [Текст] / С.К. Тока. – М.: Современник, 1982.
6. Тувинско-русский словарь [Текст] / Под редакцией Э.Р. Тенишева. ? М., 1968.
7. Кенин-Лопсан, М.Б. Тувинка [Текст]: роман / М.Б. Кенин-Лопсан. – М.: Советский писатель, 1990.
8. Ондар, Б.Л.-С. Пути-дороги [Текст]: рассказы / Б.Л.-С. Ондар. – Кызыл: Тув.кн.изд., 1977.
9. Кенин-Лопсан, М.Б. Стремнина великой реки [Текст]: роман / М.Б. Кенин-Лопсан. – Кызыл: Тув. кн. изд., 1970.
10. Сарыг-оол, С.А. Повесть о светлом мальчике [Текст] / С.А. Сарыг-оол. – М.: Современник, 1974.
11. Саган-оол, О.К. Счастливая звезда [Текст]: повесть / О.К. Саган-оол. – М.: Дет. лит., 1964.
12. Сюрюн-оол, С.С. Глухая речка [Текст]: повести / С.С. Сюрюн-оол. – Кызыл: Тув. кн. изд., 1975.
13. Сарыг-оол, С.А. Хомус поёт [Текст] / С.А. Сарыг-оол. – М.: Сов. Россия, 1981.
14. Кудажы, К.-Э.К. Улуг-Хем неугомонный [Текст]: роман / К.-Э.К. Кудажы. – М.: Современник, 1984.
15. Кенин-Лопсан, М.Б. Киноварь [Текст]: стихи и поэмы / М.Б. Кенин-Лопсан. – Кызыл: Тув. кн. изд., 1972.
16. Тока, С.К. Обновление [Текст]: очерки, статьи С.К. Тока. – Кызыл: Тув. кн. изд., 1967.
17. Кенин-Лопсан, М.Б. Калдарак [Текст]: повесть / М.Б. Кенин-Лопсан. – Л.: Дет. лит., 1985.
18. Сюрюн-оол, С.С. Синие горы [Текст]: стихи и поэмы / С.С. Сюрюн-оол. – Кызыл: Тув. кн. изд., 1975.
19. Даржай, А. Звон стремян [Текст]: стихи и поэмы / А.Даржай. ? Кызыл: Тув. кн. изд-во, 1980.
20. Оюн, Д.И. Наадым [Текст] / Д.И. Оюн // Информ-плюс. ? 16 июня 2004. ? № 24.
21. Емельянов, А.Ф. Широкоствольная лиственница [Текст]: повесть А.Ф. Емельянов // Улуг-Хем, 1994. ? № 28.
22. Козлова, С.В. Сила преодоления [Текст]: стихи, поэмы, баллады / А.Ф. Емельянов. ? Кызыл: Тув. кн. изд., 1982.
23. Кюнзегеш Ю.Ш. Сказания у костра [Текст]: стихотворения и поэмы / Ю.Ш. Кюнзегеш. ? Кызыл: Тув. кн. изд., 1986.

Статья поступила в редакцию 18.05.09

УДК 800:159.9

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

## ИССЛЕДОВАНИЕ КОННОТАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ЦВЕТА МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО ДИФФЕРЕНЦИАЛА НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО, КИТАЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В работе рассматриваются коннотативные значения базовых наименований цвета, выявленные методом семантического дифференциала в экспериментах с русскоязычными, китайскоязычными, немецкоязычными и англоязычными носителями.

**Ключевые слова:** коннотативное значение, базовые наименования цвета, метод семантического дифференциала, фактор, шкала.

Метод семантического дифференциала принадлежит к методам психолингвистики и экспериментальной психосемантики. Данный метод также широко применяется в социологии, психологии, рекламе и области эстетики. В.Ф. Петренко объясняет популярность данного метода тем, что «исследователи получили возможность определять такие интимные процессы, как отношение субъекта к миру вещей, социальному окружению и самому себе» [1, с. 92].

Метод семантического дифференциала был разработан в середине 50-х годов группой американских психологов во главе с Ч. Осгудом для изучения эмоционального отношения людей при восприятии объекта. В качестве объекта могут выступать как физические, так и социальные процессы. В психолингвистике в качестве объектов исследования выступают знаковые единицы. При помощи семантического дифференциала в психолингвистике выявляется коннотативное значение слова путем оценивания его по шкале, задаваемой прилагательными-антонимами.

Для того чтобы выстроить семантическое пространство базовых наименований цвета у представителей разных куль-

тур, нами был проведен ряд экспериментов с носителями русского, китайского, немецкого и английского языков с использованием метода семантического дифференциала. В экспериментах приняло участие 200 человек, в каждой группе носителей языков участвовало по 50 человек.

Гипотеза исследования основывалась на том, что каждый цвет имеет определенное относительно стабильное коннотативное значение.

Целью исследования являлось изучение коннотативного значения цвета как внутри каждой экспериментальной группы, так и между социокультурными группами.

В ходе эксперимента измерялись значения базовых наименований цвета в русском, китайском, немецком и английском языках по 9-ти семизначным шкалам семантического дифференциала. Испытуемые оценивали понятия - базовые наименования цвета (*красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, серый, белый, черный*); в эксперименте с русскоязычными данный ряд понятий был пополнен словом *голубой* по семизначной шкале, записывая цифру (от 1 до 7), соответствующую их представлению о предъявляемом слове.

При выборе шкал мы опирались на классические осгудовские факторы: “оценка”, представленный такими шкалами как *плохой-хороший*, *неприятный-приятный*, *вредный-полезный*, “сила”, включающий шкалу *слабый-сильный*, “активность”, куда вошла шкала *пассивный-активный*, а также выделенный Петренко В.Ф. фактор “комфортность” [1, с. 94], представленный двумя шкалами *холодный-теплый* и *грубый-нежный*, фактор “сложность” со шкалой *простой-сложный* и выделенный нами фактор “гендерность”, который, на наш взгляд, расширяет семантическое пространство. Он оказался представленным всего одной шкалой *мужественный-женственный*.

Проставленные респондентами баллы по каждому понятию в каждой шкале суммировались и делились на количество испытуемых. Полученные данные можно представить следующим образом:

КИТАЙЦЫ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	6,06	6,34	2,98	6,3	4,32	6,8	6,72	4,78	3,68
оранжевый	5,22	5,42	4,7	5,06	3,7	5,4	5,84	4,8	4,52
желтый	4,76	4,9	4,6	4,82	3,74	4,94	5,42	4,4	4,92
зеленый	5,96	5,88	6,32	5,3	3,3	5,24	4,16	4,3	5,2
синий	5,64	5,16	5,38	5,06	4,02	4,52	3,38	3,64	4,82
фиолетовый	4,54	4,3	4,36	4,4	5,32	4,38	3,94	5,02	4,7
розовый	4,9	5,3	2,94	3,96	3,9	4,5	5,28	6,2	5,72
коричневый	3,36	3,54	3,24	3,54	2,84	3,2	3,3	3,14	2,88
серый	2,7	2,52	2,84	2,72	4,4	2,28	2,14	2,88	2,98
белый	4,3	3,6	4,34	2,9	2,42	3,1	2	4,24	4,8
черный	3,04	2,42	2,82	4,32	4,76	2,64	2,14	2,54	2,8

РУССКИЕ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	5,06	4,48	3,3	6,66	5,02	6,64	6,04	3,82	2,82
оранжевый	5,04	5,08	4,38	4,36	4,78	5,12	6,08	4,48	4,14
желтый	5,04	4,64	4,72	3,56	3,26	4	6,22	4,88	5,12
зеленый	5,8	5,84	5,98	5,38	4,06	5,48	4,98	4,08	5,02
голубой	5,56	5,5	5,38	3,42	3,04	3,92	2,62	3,9	5,66
синий	5,36	4,74	4,66	5,34	4,58	4,96	2,16	2,54	3,12
фиолетовый	4,32	3,9	4,14	5,24	5,78	4,56	3,04	3,74	3,14
розовый	5,04	5,12	4,82	3,56	3,68	3,74	5,2	6,76	6,42
коричневый	3,3	3,18	3,24	4,2	4,16	3,12	3,88	2,32	2,06
серый	3,52	3,78	3,66	3,02	3,64	2,36	2,72	2,6	3,5
белый	5,56	5,6	5,22	4,32	2,18	3,56	3,22	4,44	5,12
черный	3,96	3,98	3,42	6,56	4,16	4,8	2,34	1,68	1,64

НЕМЦЫ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	4,4	4,76	3,48	6,68	3,82	6,64	6,66	4,92	3,34
оранжевый	5,44	4,92	4,74	5,32	4,18	5,66	6,26	5,18	4,68
желтый	5,24	5,36	5,12	4,64	3,4	5,14	5,34	4,84	5,72
зеленый	5,92	5,82	5,92	4,76	4,08	4,48	4,4	4,02	4,86
синий	5,34	5,9	5,42	5,06	3,68	4,24	2,3	2,74	4,14
фиолетовый	4,32	4,3	4,18	4,92	5,06	4,64	4,16	5,22	4,3
розовый	4,12	3,46	3,64	4,2	3,92	4,76	4,18	6,22	4,52
коричневый	3,36	3,68	3,92	3,86	4,04	3,14	2,5	2,98	3,02
серый	3,08	2,88	3,22	2,98	3,16	2,26	2,28	3,26	3,78
белый	5,14	4,48	4,46	3,58	2,1	2,94	2,44	4,44	5,24
черный	2,82	3,16	3,68	5,78	2,86	3,44	2,72	3,16	3,16

АМЕРИКАНЦЫ	a	b	c	d	e	f	g	h	i
красный	4,34	5,12	3,68	6,7	4,44	6,62	6,76	3,7	2,98
оранжевый	4,6	4,54	3,76	5,4	4,6	5,82	6,22	3,86	3,9
желтый	5,3	4,84	4,54	4,26	3,64	5,06	5,58	4,86	5,28
зеленый	6,04	5,96	6,02	5,18	4,44	4,52	3,62	3,9	4,1
синий	6,22	6,16	6,28	5,24	3,88	4,36	2,72	3,3	4,46
фиолетовый	5,24	5,28	4,7	4,6	5,3	4,38	3,62	5,4	5,6
розовый	4,94	4,68	4,34	3,16	3,86	3,44	4,5	6,42	6,68
коричневый	4,2	3,78	4,3	4,24	4,16	3,26	4,02	3,04	2,78
серый	3,9	3,86	4,18	3,68	3,42	3,02	2,9	2,92	2,98
белый	5,52	4,74	5,52	4,54	2,82	3,74	3,36	4,48	5,12
черный	3,44	3,76	4,16	5,64	2,72	4,5	3,2	3,3	2,12

**a** 1- плохой; 2- скорее плохой, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем плохой; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем хороший; 6- скорее хороший, чем нейтральный; 7- хороший;

**b** 1- неприятный; 2- скорее неприятный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем неприятный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем приятный; 6- скорее приятный, чем нейтральный; 7-приятный;

**c** 1-вредный; 2- скорее вредный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем вредный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем полезный; 6- скорее полезный, чем нейтральный; 7-полезный;

**d** 1-слабый; 2- скорее слабый, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем слабый; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем сильный; 6- скорее сильный, чем нейтральный; 7-сильный;

**e** 1-простой; 2- скорее простой, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем простой; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем сложный; 6- скорее сложный, чем нейтральный; 7-сложный;

**f** 1-пассивный; 2- скорее пассивный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем пассивный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем активный; 6- скорее активный, чем нейтральный; 7-активный;

**g** 1-холодный; 2- скорее холодный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем холодный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем теплый; 6- скорее теплый, чем нейтральный; 7-теплый;

**h** 1-мужественный; 2- скорее мужественный, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем мужественный; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем женственный; 6- скорее женственный, чем нейтральный; 7-женственный;

**i** 1-грубый; 2- скорее грубый, чем нейтральный; 3- скорее нейтральный, чем грубый; 4- нейтральный; 5- скорее нейтральный, чем нежный; 6- скорее нежный, чем нейтральный; 7-нежный.

(Продолжение в следующем номере)

## 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 130:7.04+8.04

**Ю.Р. Горелова**, канд. историч. наук, докторант Сибирского филиала  
Российского института культурологии, доц. кафедры общественных наук  
Омского экономического института, г. Омск

## ОБРАЗ ГОРОДА В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИКАХ ГОРОДСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Данная статья посвящена проблеме формирования цельного образа города и роли в данном процессе культуротворческих практик творческой интеллигенции. В статье затрагиваются проблемы историографии и методологии исследования образных характеристик городского пространства. Основное внимание автор сосредоточивает на отражении ключевых доминант образа города (в данном случае – Омска) в изобразительном искусстве и поэтическом творчестве.

**Ключевые слова:** образ города, образ места, художественное восприятие, художественная практика, формирование культурного пространства.

В условиях процесса глобализации и господства ценностей массовой культуры (которая по природе своей не ориентирована на локальность и специфичность культурных ценностей) наблюдается ответный процесс – стремление к сохранению локальной самобытности, возросший интерес со стороны общества и власти к проблеме культурной идентичности как общенациональной, так региональной и местной (на уровне отдельных населенных пунктов). Формирование культурной идентичности предполагает включение индивида в знаково-коммуникативное пространство культуры, оперирование ее кодами и символами, осознание целостности и специфичности культурного пространства Места, что невозможно без освоения рефлексивного опыта, накопленного наиболее творчески активной частью городского сообщества – интеллигенцией.

Развитие представлений о городе как о Месте, имеющем не только реальную (материальную, объективно существующую) компоненту, но и воспринимаемую (существующую в сознании людей), отраженную в современных категориях «образ Места» и «душа города», в отечественной историографии справедливо связывают с трудами Н.П. Анциферова, Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова и Д.С. Лихачева и др. На настоящем этапе данное направление успешно развивается представителями Международной ассоциации семиотики пространства [1; 2; 3; 4; 5].

Среди современных исследователей, занимающихся изучением городского пространства конкретных городов, с данных позиций можно отметить работы В.В. Абашеева, В.В. Федорова, Т.П. Фокиной [1; 2; 24; 25] и др. Среди омских ученых, интересующихся проблемами метафизики городского пространства и исследующих вклад представителей творческой интеллигенции в создание неповторимого образа Омска, можно выделить работы Г.В. Горновой, А.Н. Гуменюк, Г.Ю. Мысливцевой, В.Г. Рыженко, В.Ф. Чиркова [9; 10; 11; 12;

13] и др. В данной публикации мы бы хотели акцентировать внимание на роли художественной интеллигенции в процессе создания и трансляции образа Места. В этой связи особо необходимо отметить коллективный труд В.Г. Рыженко, В.Ш. Назимовой, Д.А. Алисова [14]. При исследовании культурного пространства сибирского города авторами активно использовался принцип междисциплинарности и возможности историко-культурологического подхода. В рамках исследования была предпринята попытка отразить динамику «символических и реальных координат городского культурно-цивилизационного ландшафта» [14, с. 15]. При этом с помощью термина «культурно-цивилизационного ландшафт» В.Г. Рыженко акцентирует внимание на «ведущей роли организованной деятельности людей в преобразовании того или иного Места, его пространства» [14, с. 19-20].

Особо значимым нам представляется заявление авторов о том, что «уникальность облику и атмосфере местного пространства придает включение в структуру и образ такого ландшафта духовно-творческой (проектной) деятельности «штучной» интеллигенции и ряда сообществ...» [14, с. 20].

Автором настоящей публикации образ города рассматривается как совокупность двух подсистем: объективно-данной и субъективно воспринимаемой. С одной стороны, город проявляется в объективной реальности как конкретная предметно-пространственная среда, включающая в себя, прежде всего, архитектурно-планировочную компоненту, посредством которой образуется городской предметный континуум, и природно-ландшафтную составляющую. С другой стороны, образ города выступает как рефлексия личностей и сообществ, населяющих данное пространство. В данном смысле образ города задается совокупностью образов-символов, мифов, отражающих визуально воспринимаемый облик города, в свою очередь отраженный в сознании его жителей. В этом смысле

необходимо признание особой роли городской интеллигенции как субъекта, формирующего и транслирующего его реальное и идеальное бытование.

Городская интеллигенция выполняет на локальном уровне функцию сохранения самобытности городского культурного пространства, функцию формирования, сохранения и трансляции базовых ценностей культурного ядра города.

Согласно одной из востребованных в современном научном сообществе моделей культуры, в центре любой культурной общности находится так называемое культурное ядро, представляющее из себя совокупность наиболее базовых, неизменных характеристик (ценностей, норм, представлений, идеалов) той или иной культуры, ее духовный фундамент. Ядро состоит из общих для большинства субкультур фрагментов картины мира, позволяющих однозначно воспринимать некоторые ключевые ситуации, и является, по существу, культурным наследием, передающимся от поколения к поколению. Культурное ядро определяет то своеобразие, которое необходимо отличает города друг от друга. Материальный уровень культурного ядра города определяется особенностями архитектурно-планировочной среды и важнейшими материальными историко-культурными ценностями, находящимися на территории данного города, определяющими его качественное своеобразие, и, что немаловажно, признаваемыми самими горожанами в качестве ценностей (достопримечательностей) их Места. К разряду таких ценностей, в первую очередь, относятся архитектурные и парковые ансамбли и комплексы. На данном уровне особо значимой является деятельность архитекторов и дизайнеров, потому как во многом благодаря именно их творческим инициативам тот или иной город приобретает свое уникальное лицо. При этом, конечно же, мы не умаляем значения других подгрупп городского населения. В частности, большое значение имеют вкусы заказчиков, в качестве которых могут выступать как представители властных структур (если речь идет об общегородских объектах), так и отдельные горожане (выступающие заказчиками строительства отдельных жилых или коммерческих зданий).

Духовное осмысление бытия Места, формирование его целостного образа и трансляция этого образа в массовое общественное сознание горожан, по нашему мнению, во многом задача творческой интеллигенции. Каждый человек осознанно или неосознанно, но необходимо выстраивает свои отношения с тем Местом, где он живет. Однако, по нашему мнению, заслуга художников, поэтов, писателей и других представителей творческой интеллигенции состоит в том, что они способны передавать свои эмоции во времени и пространстве, фиксировать их (в виде изобразительных, литературных или музыкальных образов) таким способом, что другие люди, каждый раз соприкасаясь с данным произведением, способны испытать те же эмоции, что и автор, в каком-то смысле увидеть мир его глазами.

В данном случае, мы напомним размышления по этому поводу Н.П. Анциферова. Автор настоящей публикации всецело разделяет его мнение о том, что «для понимания души города мало своих личных впечатлений, как бы ни были они пережиты правдиво и сильно» [1, с. 38]. По его мнению, «отражение города в душах наших художников слова не случайно, здесь нет творческого произвола ярко выраженных индивидуальностей. За всеми этими впечатлениями чувствуется определенная последовательность, можно сказать, закономерность» [1, с. 39]. Развивая эту мысль, автор замечает, что никто так не может выразить образ города, как художник слова, «ибо ему наиболее доступно целостное виденье города, которое может привести к уяснению его идеи. Художник-мысли-

тель может найти логос города и передать его в художественной форме» [1, с. 46]. Таким образом, субъективность и яркость личностных переживаний художника либо поэта не умаляет объективной значимости создаваемого им образа Места, а наоборот, предоставляет субъективной данности Места возможность раскрыться во всей своей красоте и многогранности.

Не следует забывать о том, что, хотя образ города необходимо соразмерен его реальному облику (проявляющемуся в объектах материального мира – улицах, площадях, архитектурных ансамблях), он ему не тождественен. Духовное бытие Места существует как система идеальных образов сознания (как общественного сознания, так и совокупности индивидуальных сознаний).

Город, являясь, с одной стороны, реально-существующим пространственно-физическим объектом, становится феноменом духовной культуры, существующим как «образ Места», бытующий в сознании его жителей и гостей. Образы одного и того же города в восприятии разных людей могут отличаться друг от друга. В этом смысле у каждого горожанина свой Омск (Москва, Петербург, Самара).

При этом можно говорить о том, что существует некое ядро образа конкретного города, которое идентично для большинства его жителей. Это достигается за счет существования в каждом городе нескольких наиболее значимых в семиотическом отношении доминант, выступающих в качестве главных идентификационных маркеров конкретного пространства.

Данная позиция в своей основе опирается на представление Ю.М. Лотмана о семиосфере как о некоем семиотическом пространстве, заполняющем границы культуры и являющимся условием работы отдельных семиотических структур. При таком понимании категория «текст» уже не ограничена рамками литературы, она опирается на представление о тексте как о пересечении точек зрения создателя текста и аудитории. Третьим компонентом является наличие определенных структурных признаков, воспринимаемых как сигналы текста. Пересечение этих трех элементов создает оптимальные условия для восприятия объекта в качестве текста. При этом, воспринимая город как текст, мы тем самым определяем установку на целостность восприятия, независимо от сложности и полиструктурности объекта. Отдельные знаки (улицы, площади, здания) складываются в предложения и минитексты внутри макротекста, которым выступает город.

В городе, понятом как текст, всегда есть места, обладающие, в сравнении с другими, повышенной знаковостью. В Перми, например, к разряду таких объектов относится Камский мост, который, преобразаясь в сфере художественного творчества, переосмысливается, становится семиотической категорией, «...вещность моста в изображении Радкевича как бы испаряется, он превращается в сияющую светом эмблему труда, подвига, победы, занимая свое место в локальном варианте фундаментального лексикона советской мифологии, переезд через Каму оказывается чем-то вроде пробы души на верность героической истории первооснователей, их заветов... История моста становится символом героического пути побед, испытаний и конечного торжества» [6, с. 41].

Говоря о семиотическом пространстве Омска, несомненно, к таким ключевым объектам следует отнести архитектурные ансамбли ул. Ленина (Любинский проспект) и ул. Тарской, здания Драматического и Музыкального театров, здание одного из корпусов художественного музея им. М.А. Врубеля (бывший Генерал-губернаторский дворец), ансамбль площади у Речного вокзала, здание Сибирского кадетского корпуса, здание торгового центра «Омский», здание спортивно-концертного комплекса им. В. Блинова, здание областной научной

библиотеки им. А.С. Пушкина и др. Данные образные композиции или отдельные их элементы воспроизводятся в качестве визитных карточек города, используемых как в рамках городского пространства, так и за его пределами. В данном случае речь идет о размещении информации на правах социальной рекламы (плакаты и растяжки, постоянные и приуроченные к праздничным датам, использование данной символики при проведении в Омске общегородских, региональных, общероссийских и международных научных конференций, фестивалей и т.д.).

Не случайно эти фрагменты городского пространства выступают излюбленными мотивами городских пейзажей, написанных художниками слова и кисти. В качестве примера можно привести творчество таких омских художников, как Алексей Либеров, Сергей Сочивко, Геймран Баймуханов, Анатолий Коненко, Борис Торик, Иван Желиостов, Борис Николаев, Александр Макаров и др. [15; 16; 17; 18; 19; 20].

Так, например, живописец Сергей Сочивко написал серию картин под общим названием «Омск старинный». В данную серию, в том числе, вошли такие картины как «Вокзал» и «Театр драмы», «Магазин купчихи Шаниной» (фрагмент Любинского проспекта). Художник Алексей Макаров в своей серии «Из истории Омска», посвященной 275-летию города, отразил все те же знаковые точки: Тарские ворота и Ильинскую церковь на Тарской, здание Гауптвахты, Воскресенский и Никольский соборы, Серафимо-Алексеевскую часовню и здание Музыкального театра. При этом ключевые в семиотическом отношении фрагменты омского текста не теряют своей знаковой функции, даже являясь фоном, что, например, демонстрирует картина Сергея Сочивко «Наводнение», где так же основным Местом действия выступает Любинский проспект, семиотическое значение которого для омского пространства сопоставимо с Невским проспектом применительно к Санкт-Петербургу. Любинский проспект выступает центральным фигурантом картины «Омск зимний» художника Бориса Николаева. На картине изображена панорама Любинского проспекта, мост через реку Омь, Серафимо-Алексеевская часовня.

По нашему мнению, образы города как особого Места можно условно разделить на две группы. Первая – город рисуется как таковой. Город как особую природно-социальную

и культурную среду. В этом случае авторы акцентируют внимание на особенностях урбанизированного, искусственно созданного человеком для своих собственных нужд и потребностей пространства.

Вторая группа художественных образов города – образы, отражающие специфику конкретного Места и закрепляющие ее через создание устойчивых метафор. Если в урбанизированный образ вплетаются исторически или ландшафтно определяющие моменты, то проступают индивидуальные черты конкретного города, закрепляемые посредством устойчивых метафор, таких, как «провинциальный город», «город – крепость», «город на реке», «город – сад» и др.

В творчестве омских поэтов и художников нашли отражение обе составляющие цельного образа города, а именно природная и собственно урбанистическая составляющие. В рамках первой Омск представлен как «город-сад» и «город на реке». В рамках второй компоненты за городом закрепляется образ «города-крепости», промышленного города с развитой инфраструктурой, город предстает как единство улиц, площадей, жилых домов и общественных зданий. При этом образ города являет себя в диалектическом единстве «вечного» и «исторического» (постоянно изменчивого).

Город является многоплановым и многосложным социальным и культурным феноменом, специфичность и уникальность которого определяется через категорию «образа Места», в рамках которой воедино сливаются материальная и идеальная компоненты. Каждый горожанин, вступая в диалог с городом, вносит лепту в создание его идеального – мифического пространства. Каждый видит в городском тексте свои слова и знаки препинания. Один и тот же объект может быть значим для одного человека и ничем не примечателен с точки зрения другого. При этом образы Места, созданные художниками, писателями и поэтами преобразуют восприятие не только их самих, но и многих других людей, видящих данное Место через призму образа, созданного творцами. По нашему мнению, образы художников кисти и слова наиболее ярко и точно передают неуловимую ауру, индивидуальность и неповторимость конкретного Места, в связи с чем необходимо привлечение данных материалов при комплексном исследовании культурного пространства города.

#### Библиографический список

1. Анциферов, Н.П. Душа Петербурга [Текст] / Н.П. Анциферов. – Петербург: Брокгауз-Ефрон, 1922.
2. Лихачев, Д.С. Поэзия садов: К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. [Текст] / Д.С. Лихачев – СПб., 1991.
3. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история [Текст] / Ю.М. Лотман. – М., 1996.
4. Лотман, Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города [Текст] / Ю.М. Лотман // Семиотика города и городской культуры. Петербург. Труды по знаковым системам. XVIII. Ученые записки Тартусского ун-та. Вып. 664. – Тарту, 1984.
5. Топоров, В.Н. Аптекарьский остров как городское урочище: общий взгляд [Текст] / В.Н. Топоров // Ноосфера и художественное творчество. – М., 1991.
6. Абашеев, В.В. Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX в. [Текст] / В.В. Абашеев. – Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 2000.
7. Федоров, В.В. Символическое бытие архитектурных пространств [Текст] / В.В. Федоров. – Тверь, 1998.
8. Фокина, Т.П. Метафизика Саратова [Текст] / Т.П. Фокина // Пространственность развития и метафизика Саратова: сб. научных статей. – Саратов: Поволжская академия государственной службы, 2001.
9. Горнова, Г.В. Феномен города в духовном мире человека: монография [Текст] / Г.В. Горнова. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005.
10. Гуменюк, А.Н. Пейзаж в творчестве А.Н. Либерова 1960-1980 годов [Текст] / А.Н. Гуменюк // Учителя и ученики. Связь поколений. – Омск, 2001.
11. Мысливцева, Г.Ю. Река и город. О формировании художественного образа Омска в изобразительном искусстве. 1960-1990-е гг. [Текст] / Г.Ю. Мысливцева // Первые омские искусствоведческие чтения, 8-9 декабря 1996 года. – Омск, 1997.
12. Рыженко, В.Г. Интеллигенция в культуре сибирского города в 1920-е годы: вопросы теории, истории, историографии, методов исследования [Текст]: монография / В.Г. Рыженко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та; Омск: Омск. гос. ун-т, 2003.
13. Чирков, В.Ф. Метафизика Места [Текст]: автореф. дис. .... канд. филол. наук. / В.Ф. Чирков. – Омск, 2002.
14. Рыженко, В.Г. Пространство советского города (1920-е - 1950-е гг.): теоретические представления, региональные социокультурные и историко-культурные характеристики (на материалах Западной Сибири) [Текст] / В.Г. Рыженко, В.Ш. Назимова, Д.А. Алисов. – Омск: Издательский дом «Наука», 2004.
15. Геймран Баймуханов. Живопись. [Изоматериал]: каталог выставки 10 ноября – 3 декабря. – Омск: ОММИИ им. М.А. Врубеля, 2006.

16. Мысливцева, Г.Ю. Индустриальные пейзажи Г.А. Штабнова [Текст] / Г.Ю. Мысливцева // Сибирский пейзаж: пространство мифов. – Омск, 2000.
17. Омск. Городские мотивы [Изоматериал]: Альбом / вступ. ст. В.Ф. Чиркова, И.Г. Девятарова. – Омск, 1991.
18. Омская организация Союза художников России [Текст]: альбом-справочник / Правительство Ом. обл., Союз художников России; вступ. ст. Г.Ю.Мысливцевой, В.Ф. Чиркова; фот. : М.И.Фрумгарц и др. – Омск : Омскбланкиздат, 2004.
19. Реки Сибири и их образы в выставочных проектах «Ворота Азии: Иртыш Черный и Белый и Береговая линия», «Иртыш и Обь в художественных образах» [Изоматериал]: каталог / М-во культуры Ом. обл., Гос. обл. художеств. музеев «Либеров-центр»; [сост. и авт. текстов: И. В. Октябрьская, Г. Ю. Мысливцева]. – Омск: ЛЕО, 2005.
20. Энергия любимого Омска. Миниатюры и живопись Анатолия Коненко [Текст]. – Омск, 2004.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 130:373.7

Ю.А. Кобзева, аспирант КемГУКИ, г. Томск

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ КАК СЛОЖНАЯ НЕЛИНЕЙНАЯ СИСТЕМА

В статье анализируется система художественного образования в России. Определяется ее специфика как сложной нелинейной системы. Исследуются особенности субъектно-объектных отношений в области художественного образования. Доказывается соответствие государственной системы художественного образования основным признакам самоорганизующейся системы.

**Ключевые слова:** художественное образование, образовательные учреждения, сложная нелинейная система, синергетика, самоорганизующаяся система, аттрактор, диссипативная структура.

Мир, вошедший в третье тысячелетие, полон противоречий. Сегодня очевидно, что определяющим фактором устойчивого развития макросистемы «планета Земля» является человек, его образ мышления и его действия [1]. Человек – единственное живое существо, которое оказывает **сознательное, планируемое** воздействие на природу. Все системы, придуманные и/или сделанные человеком, называются **искусственными системами**. Научное разделение естественного и искусственного с помощью физики делают И. Пригожин и И. Стенгерс [2, с. 50]. Процесс, допускающий возвращение системы в первоначальное состояние без каких-либо изменений в окружающей среде, называется обратимым, и наоборот, не допускающий, – называется необратимым. Искусственные системы внедрены в естественный мир, помогают человеку выжить, обустроить свою жизнь. Основой создания искусственных систем является мышление человека. Что, в свою очередь, представляет собой мышление человека, является оно естественной или искусственной системой?

Используя критерий И. Пригожина, можно считать, что **мышление – это естественная система**. Процессы мышления стохастичны и необратимы, а интеллектуальные процессы обратимы в некотором смысле. Познавая новое, трудно предугадать, что будет на следующем шаге познания, но не вызывает трудностей возврат к старому знанию. Можно построить такую последовательность процессов, которая определяет формирование интеллекта человека: **физическое взаимодействие – информационный процесс – процесс общения – образовательный процесс – педагогический процесс – учебный процесс – дидактический процесс** [3]. Это не означает, что, выполнив все процессы, мы обязательно получим желаемый результат. Но эти процессы существуют, их нельзя смешивать, и мы должны в своей деятельности их учитывать. Определение этой последовательности открывает возможность целенаправленного улучшения каждого процесса, а следовательно, в каком то смысле повысить интеллект человека.

Все начинается с **общих физических взаимодействий**, которые существуют вне зависимости от человека. В настоя-

щее время открыто четыре вида взаимодействия любых объектов: слабое, сильное, электромагнитное и гравитационное взаимодействия. Это естественные процессы, все объекты в мироздании подчинены только им, и сегодня нет данных, что существуют другие виды взаимодействий. **Информационный процесс** основан на информационном взаимодействии. **Информационное взаимодействие** – это взаимодействие между людьми посредством передачи данных, в результате которого происходят изменения в ощущениях, мнениях, представлениях, знаниях (в ментальном опыте) [3]. Если информационный процесс рассматривается как процесс взаимодействия личностей, то **процесс общения** – как социальный процесс [4].

В образовательном процессе участвуют сам человек, его родители, ближайшее и дальнее окружения, общественные и государственные институты, средства массовой информации – и все явно или не явно, но в разных направлениях (положительных и отрицательных) влияют на образование человека. **Педагогический процесс** И.П. Подласый определяет как «развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых» [5, с. 264]. В этом определении важным является то, что это целенаправленный процесс, приводящий к «заранее намеченному изменению состояния». Однако следует подчеркнуть, что педагогический процесс не всегда приводит к заранее намеченному результату. Образовательный и педагогический процессы – это массовые процессы. Педагогический процесс детализируется в учебный процесс и процесс обучения. На первый взгляд, речь идет об одних и тех же процессах, а на самом деле рассматриваются разные процессы. **Учебный процесс** – это организационный процесс, внутри которого протекает процесс обучения. В основном учебный процесс направлен на некоторый коллектив и существенно зависит от финансовых ресурсов. **Процесс обучения (дидактический процесс)** – это процесс становления личности, это всегда личностно-ориентированный процесс, хотя на него и оказывает существенное влияние внешние фак-

торы. Особо следует выделить интеллектуальный ресурс учителя (преподавателя), играющий решающую роль особенно на ранних стадиях обучения.

Мы уточнили систему понятий, показали их взаимосвязи, что позволяет перейти к определению основных элементов структуры и взаимодействий между ними в государственной системе художественного образования.

В нашей стране художественное образование традиционно осуществляется в образовательных учреждениях трех уровней – начального, среднего и высшего звена. В глобальном смысле именно они являются элементами образовательной системы. Однако, если мы, вслед за С. Курдюмовым и Г. Малинецким, согласимся, что «мир структур представляет из себя множество локализованных процессов различной сложности» [6], то обнаружим, что процесс художественного образования локализуется в конкретном учебном заведении, которое, таким образом, и выступает в роли элемента образовательной системы. Художественное образование России с советских времен сохранило три основных типа учебных заведений, классифицируемых по уровню реализуемых ими образовательных программ: учебные заведения начального звена – детские музыкальные, художественные школы, школы искусств; учебные заведения среднего звена – училища и колледжи по видам искусств (хореографические, музыкальные, художественные, театральные и т.д.), а также училища и колледжи культуры; высшие учебные заведения – университеты, академии и институты культуры, специализированные вузы: консерватории, художественные, театральные институты. Совокупность этих учебных заведений образуют первичные системы: систему начального художественного образования, систему среднего специального профессионального образования и систему высшего художественного образования. Взаимодействия как между этими первичными системами, так и внутри них, не только определяют деятельность каждого отдельно взятого учебного заведения, но и, суммируясь «по горизонтали» в масштабах того или иного региона или России в целом, оказывают влияние на функционирование всей системы художественного образования.

Государственная система художественного образования представляет собой целостную систему, т.к. внутрисистемные связи и взаимодействия между ее элементами более существенны для системы и более прочны, чем связи этих же элементов со средой. Система художественного образования есть динамическая система, находящаяся в непрерывном движении. Движение это принимает самые разнообразные формы: это и движение контингента учащихся внутри учебных заведений, циркуляция учащихся-выпускников между учебными заведениями разных уровней. Это и движение как совершенствование научно-методического обеспечения учебного процесса и совершенствование самой структуры образовательной системы и т.д. Если мы воспользуемся классификацией систем по Э. Ласло [7] и применим ее в отношении государственной системы художественного образования, то обнаружим следующее:

1. Система художественного образования не является равновесной, т.к. условия равновесия, применительно к образовательной системе, предполагают, как минимум, раздельное существование учеников и учителей внутри системы. Кроме этого, в равновесной системе диссипация стремится к минимуму. В рассматриваемом случае это означает, что процесс «освоения» бюджетных средств должен прекратиться. Иными словами, учебный процесс должен быть «заморожен», остановлен.

2. Не является образовательная система и неравновесной системой, т.к. системы этого типа находятся в состоянии, близ-

ком к равновесию, и стремятся равновесия достичь. Применительно к образованию это означает стремление к прекращению учебного процесса, т.е., образно говоря, провести последний урок и потратить последний государственный рубль.

3. Третья категория систем – это сильно неравновесные системы. Уже методом исключения мы приходим к выводу о том, что образовательная система относится к категории сильно неравновесных систем, однако и характеристики Э. Ласло подтверждают этот факт. Системы, относящиеся к категории сильно неравновесных, далеки от условий, необходимых для возникновения состояния равновесия. Они не стремятся к минимальной свободной энергии и максимальной удельной энтропии, но усиливают определенные флуктуации и переходят в новый динамический режим, который радикально отличается от стационарных равновесных либо слабо неравновесных состояний.

Образовательные системы относятся к сильно неравновесным системам постольку, поскольку сам образовательный процесс, являющийся такой же первопричиной существования образовательной системы, как, скажем, перемещение человека в пространстве, является первопричиной существования транспортной системы, протекая в условиях интенсивного обмена системы со средой обучающимися, информацией, и т.п., требует для своего поддержания непрерывной «подкачки» энергией финансовых ресурсов. Иными словами, можно говорить о том, что сильная неравновесность является атрибутивным свойством образовательных систем.

Необходимо рассмотреть и место органов управления культурой в структуре государственной системы художественного образования. При первом приближении кажется совершенно очевидным распределение «ролей», когда органы управления культурой – это организующая, управляющая субстанция, субъект управления. Объектом же организации является сеть образовательных учреждений.

Однако на практике эти субъектно-объектные отношения выглядят существенно иначе. Простейшая организационно-управленческая формула предполагает, что если некое  $N$  в «организованном» порядке, к примеру, умножают на 2, то получают  $2N$ . История российского художественного образования свидетельствует: сколько бы государство ни пыталось «умножать», «делить», производить с образованием иные (в том числе и арифметические в прямом смысле слова) действия – результат никогда не совпадал с ожидаемым.

Нельзя сказать, что данная особенность взаимоотношений между государством и якобы управляемыми им структурами характерна исключительно для системы художественного образования. Синергетика утверждает, что «классический, традиционный подход к управлению сложными системами основывается на представлении, согласно которому результат внешнего управляющего воздействия есть однозначное и линейное, предсказуемое следствие приложенных усилий, что соответствует схеме: управляющее воздействие – желаемый результат. Чем больше вкладываешь энергии, тем больше будто бы и отдача. Однако на практике многие усилия оказываются тщетными, «уходят в песок» или даже приносят вред, если они противостоят собственным тенденциям саморазвивающихся сложноорганизованных систем» [8].

Однако существует иной подход в изучении проблемы взаимодействия органов управления культурой и государственной системы художественного образования. Обратимся к Н. Климонтовичу. «С математической точки зрения, ... проще расширить систему так, чтобы включенные в уравнение организации внешние силы стали внутренними. И тогда для новой, расширенной системы *уравнение организации* становится *уравнением самоорганизации*» [9, с. 74].



Рассмотрение системы художественного образования с позиций теории самоорганизации, как сложной нелинейной самоорганизующейся системы, позволяет найти ответ практически на все вопросы взаимоотношений художественного образования и власти, в том числе и на вопрос о том, каким же образом может быть обозначено место государственных органов управления культурой в структуре системы художественного образования как системы самоорганизующейся. «Крестный отец» синергетики Г. Хакен называл систему самоорганизующейся, «если она без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [10, с. 231]. Под специфическим внешним воздействием он имел в виду такое воздействие, которое навязывает системе структуру или функционирование. В случае же самоорганизации система испытывает извне неспецифическое воздействие и самостоятельно формирует свою структуру.

На первый взгляд кажется несомненным и вполне естественным, что структура государственной системы художественного образования определяется государством и, таким образом, может считаться навязанной извне. Это, пожалуй, было бы логично: поскольку система государственная, постольку государство и определяет, как этой системе жить. Однако, обращая на себя внимание тот удивительный факт, что, если отбросить изменения количественных характеристик, то основные параметры структуры остаются неизменными как в досоветские, так и в советские, и в постсоветские времена. Меняется, по сути, только системообразующий элемент. Что касается определения параметров функционирования системы, то здесь внешние воздействия имеют еще меньшее значение, т.к. содержание и формы осуществления учебного процесса детерминируются специфическими особенностями того или иного искусства.

Таким образом, следуя Г. Хакену, мы с полным правом можем признать систему художественного образования самоорганизующейся системой. Образовательный процесс в системе художественного образования осуществляется за счет диссипации постоянно подводимой к ней энергии, функцию которой выполняют средства государственного бюджета или личные средства обучающихся. При этом если в советские времена способность к самопроизвольному формированию и реформированию структуры не проявлялась открыто в силу особенностей культурной политики, то в постсоветские годы мы обнаруживаем множество примеров самопроизвольного возникновения новых сегментов системы в различных регионах России, толчком для которых и единственным внешним фактором служит наличие «энергетического» источника – благоприятной для художественного образования экономической ситуации.

В синергетике понятие диссипативной структуры отражает устойчивые результаты процессов самоорганизации. Диссипативные структуры можно рассматривать как органическое целое, воспроизводящее условия своего существования во взаимодействии со средой и способное к саморазвитию.

Система художественного образования, как автоколебательная система, обладает высокой степенью инертности, и это та инертность, которая обеспечивает стабильность функционирования системы: система продолжает работать в «штатном» режиме даже в случае возникновения сбоев в работе «энергетического источника». В истории наиболее яркий пример тому – годы Великой Отечественной войны, когда художественное образование продолжало существовать даже в блокадном Ленинграде. В 90-е годы только инерци-

онность спасает государственную систему художественного образования от разрушения в условиях перманентных бюджетных катаклизмов.

Государственная система художественного образования реализует интенсивные и многочисленные обратные связи как «внутри себя», т.е. между элементами и подсистемами, так и с внешней средой. Кооперативные взаимодействия в ней (этот аспект мы также рассматривали) присутствуют в различных вариантах и на разных уровнях. Скажем, подготовка преподавателя для школы (назовем его для удобства «объект») есть кооперативная деятельность:

1. Самой школы, которая дала «объекту» начальное образование.

2. Ссуза, который:

а) подготовил того педагога, который обучал «объект» в школе:

б) выучил сам «объект» и дало ему педагогическую квалификацию.

3. Вуза, который подготовил преподавателя ссуза, у которого обучался «объект».

4. Органов управления культурой, которые осуществляют подачу «энергии» на всех этапах подготовки специалиста.

Наибольшее воздействие на траекторию государственной системы художественного образования оказывает периодический аттрактор. Прежде всего, это проявляется в существовании времяорганизующей единицы системы – учебного года. Периодически чередуются семестры и сессии, учебные четверти и каникулы, уроки и перемены. Существуют и более длительные периоды – циклы обучения в учебном заведении. Таким образом, вся система непрерывно «пульсирует», «дышит», «осциллирует».

В то же время траектория развития государственной системы художественного образования подвержена действию и второго наиболее сильного аттрактора – хаотического аттрактора под названием «государственная культурная политика». Если первый аттрактор полностью отвечает внутренней природе системы и является сильнейшим стабилизирующим фактором, то второй, напротив, бессистемен, плохо соотносится с родовыми свойствами системы и «повинен» в большинстве ее проблем. История государственной системы художественного образования, рассматриваемая в контексте государственной культурной политики, есть история взаимоотношений системы и ее хаотического аттрактора.

Подводя итог сказанному, мы можем констатировать на теоретическом уровне соответствие государственной системы художественного образования основным признакам самоорганизующейся системы:

1. Система художественного образования предстает как сложная динамическая нелинейная система, имеющая диссипативную структуру. Функционирование системы осуществляется за счет диссипации энергии, источником которой служит государственный бюджет.

2. Структура системы возникает в процессе самоорганизации и отвергает попытки ее принудительного изменения.

3. Управляющим аттрактором является периодический аттрактор, что позволяет классифицировать систему как автоколебательную.

4. Отношения между государством и системой носят полифункциональный характер, при этом часть функций, выполняемых государством, входит в противоречие с законами самоорганизации.

## Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
2. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986.
3. Фридланд, А.Я. Информатика: процессы, системы, ресурсы [Текст] / А.Я. Фридланд. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Смысл, 1997.
5. Рабардель, П. Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов) [Текст] / П. Рабардель. – М.: Институт психологии РАН, 1999.
6. Князева, Е.Н. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным [Текст] / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12.
7. Ласло, Э. Век бифуркации. Постигание изменяющегося времени [Текст] / Э. Ласло // Путь. – 1995. – №7.
8. Курдюмов, С.П. Синергетика – теория самоорганизации. Идеи, методы, перспективы [Текст] / С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий. – М.: Знание, 1983.
9. Баренбойм, Л. Педагогические размышления [Текст] / Б. Баренбойм // Советская музыка. – 1967. – № 6.
10. Хакен, Г. Синергетика [Текст] / Г. Хакен. – М.: Мир, 1983.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 130+398.22(571.52)

*А.К. Кужугет, д-р культурологии, проф. Тувинского института гуманитарных исследований, г. Кызыл, Тува*

## КУЛЬТУРА ЗВУЧАЩЕГО СЛОВА (МУЗЫКА И ИСКУССТВО СКАЗИТЕЛЕЙ В ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ТУВИНЦЕВ)

В статье анализируется словесное и музыкальное творчество традиционной тувинской культуры. Исследуется синкретическое единство и магическая направленность музыки и слова. Выявляются особенности тувинской традиции, акцентируется необходимость ее сохранения и трансляции.

**Ключевые слова:** духовная культура, художественная культура, синкретизм, традиция, героический эпос, сказитель, горловое пение.

Художественная культура – один из видов человеческой деятельности, она участвует в длительном процессе адаптации человека в природе и в обществе, но делает это по своим внутренним законам. Художественная деятельность отличается синкретическим слиянием того, что во всех других видах (типах, родах, первоэлементных структурах) деятельности расчленено и специализировано. Задача данной статьи – определить место базовых видов искусства в тувинской художественной культуре, роль Мастера в жизни общества и художественные традиции, представляющие особый интерес для современности.

В традиционном обществе художник являлся и творцом новой искусственной реальности в рамках канона, и должен был быть непременно транслятором духовных ценностей народа. В этом заключается его отличительная черта в сравнении с современным творцом, у которого «Я» важнее, чем «мы».

Традиционное художественное творчество апеллировало к огромному пласту образных средств выразительности. Через идеи, образы, идеалы искусства новые поколения обретали этические, эстетические ценности своего общества, становясь его равноправными членами. Всякая художественная деятельность воспринималась человеком традиционного общества как сакральная, как акт творения, обладавший магическими смыслами.

Специфика художественной деятельности традиционного общества, синкретической по своей природе, состоит в особом отношении ко всем артефактам. Все они в таких культурах – как предметы, предназначенные для бытовой, профанной сферы жизни, так и произведения искусства, – сакральны и знаковы. Границы между ними настолько условны, что современному человеку трудно отделить одно от другого. В ар-

тефактах отражались базовые мировоззренческие представления о мире, о своем обществе в одной системе «человек-природа». Для современного человека это два понятия противопоставлены, в сознании представителя традиционного общества они были неотделимы, неотчуждаемы, едины и предопределяли любую деятельность человека.

Человек традиционного общества и его творения органически сочетались, сливались с природой, приспосабливались к ней, улавливая ее ритмы, голоса, создавая в результате надежный симбиоз природного и человеческого начала. Это произведения декоративно-прикладного искусства, украшавшие повседневную жизнь, предметы быта, жилища, мебель, одежда, посуда, а также ювелирные украшения. Это и произведения устного народного творчества, и музыка, которые звучали практически ежедневно, не только в праздники, но и в будни. Музыкальные звуки и слова, создаваемые человеком, соединялись с природой, гармонично сочетались со звуками природы, поскольку появлялись под влиянием природы и под впечатлением от нее. Делать ковры из войлока, шить одежду и обувь, украшая их орнаментом, имеющим, прежде всего функцию оберега, читать благопожелание, петь и играть на музыкальных инструментах могли абсолютно все люди, за исключением горлового пения, которое было в силу запретов прерогативой исключительно мужчин.

К слову, так же как и к жесту тувинцы относились очень бережно. Это стоит отметить как важную особенность народного менталитета: не скупость, а бережное, продуманное отношение ко всему, что человек произносит или делает.

У тувинцев устное народное творчество, наряду с музыкой и изобразительным искусством, составляло фундаментальный компонент художественной культуры в структуре духов-

ной культуры. Все эти составляющие были неразрывно связаны друг с другом и, самое главное, с религиозно-мифологическими представлениями народа. Так, тувинский героический эпос изобилует мифическими персонажами. Герои сказаний – богатыри отправляются в подземный мир, царство *Эрлик-хана*, чтобы сразиться с ним, «элементы мифологии обнаруживаются и в зачине, описывающем время зарождения земли, например:

Раньше раннего  
Древнее древнего [времени],  
Когда [озеро] Сют-Холь было черной лужицей,  
[А гора] Сумбер-Ула была остроконечным холмиком,  
Когда плоское несло по ветру,  
А круглые предметы катились,  
Когда рога валунов, сгнив, отваливались,  
[А] рога козлов, зачервивев, отваливались...» [1, с. 22].

Героический эпос на протяжении многих веков занимал особое, привилегированное место в фольклоре тувинцев, поскольку сказки могли рассказывать практически все, а эпос – исключительно сказители. Эпос являлся хранителем духовных традиций, главной школой жизни для молодых людей, приобщал их к ценностям народа.

Сказитель занимал важное место в иерархии тувинского традиционного общества не только как собственно сказитель, но и как медиум, общавшийся с духами местности с целью достижения их позитивного расположения к людям. Сказитель, которого брали с собой охотники, вечерами исполнял богатырские сказания, чтобы их слушала дух-хозяйка тайги и вознаграждала охотников богатой добычей. При этом сказителя, даже если он был охотником, как правило, полностью освобождали от охотничьей или другой работы, но сохраняли за ним его долю в общей добыче.

Исполнение сказания, как и шаманское камлание или буддийская мистерия цам, кроме выполнения основной, непосредственной задачи, являлось и красивым, завораживающим зрелищем. Чтобы услышать и увидеть известного сказителя, люди приезжали из дальних местностей и заполняли все пространство юрты. Это было большим событием для всех присутствовавших, своеобразным коллективным сеансом погружения в иную реальность.

Сказитель, соблюдая традиции исполнения эпоса, медленно вводил слушателей в особое состояние, в котором только и можно было воспринимать сказание, через свои размеренные движения: усаживаясь на месте для почетных гостей, наливая чай в пиалу и отпивая понемногу, «в наступающей тишине кто-то произносит: «шыяан ам». С неизменного шыяан ам, которое можно перевести «так вот», «теперь», «далее», начинает и сказитель. Прикрыв глаза и покачиваясь в такт мелодии исполняемого сказа, он повествует о древних могучих богатырях и их героических деяниях» [2, с. 8].

В подготовленном нами к печати, никогда не издававшимся ранее, труде Н.Ф. Катанова «Очерки Урянхайской земли», написанном в 1998 году, представлено большое количество сказок, но о традициях исполнения сказаний написано немного. Так, 2 мая 1889 года Н.Ф. Катанов записал, что сказки говорят исключительно вечером или ночью. В другой день он записал, что сказки поют, причем низким голосом. Большинство наших информантов подтверждают эти слова. Один из самых почитаемых знатоков фольклора Хомушку Идамчап рассказывал, что исполнение сказания должно обязательно заканчиваться при восходе солнца – это древнетюркская традиция. Причем, рассказывались сказания в течение нескольких вечеров, прерываясь после окончания эпизода, и обычно читались они зимой. Мы связываем это также с тюркской тра-

дицией: чтобы быстрее прошла тяжелая зима, период смерти. Х. Идамчап сообщил, что на музыкальных инструментах, во время исполнения эпоса, тувинские сказители не играли, но очень мелодично рассказывали, речитативом. Будучи мастером по изготовлению инструментов, он предположил, что пение сказителей можно было бы перевести на ноты. Пели сказания как песню, мелодия очень красивая. Животным не подражали, в момент встречи героя с духами – хозяевами мест, сказители голос не меняли, менялась только мелодия.

Для сказителя очень важным фактором успешного исполнения эпоса была атмосфера в юрте. Хозяева готовили пищу, постоянно варили чай. Люди очень внимательно слушали, курили, но не разговаривали, по юрте не ходили. Наш информант сообщил также, что тувинцы верили, что были «времена сказок», что все, что происходило в сказаниях, возможно, было и в жизни. Интересно отметить, что слушатели очень верили в то, о чем рассказывалось в повествовании, это отмечают все информанты.

Другой наш информант, известный в Туве знаток фольклора, Ондар Маржымал, 1928 г. р., также говорил, что животным сказитель не подражал, другие звуки не воспроизводил, но мимика его была разнообразной: если страшное место в истории, лицо его искажалось, если веселое – улыбался. Слушатели тоже настолько увлекались рассказом, что по их лицам также можно было узнать, о чем рассказывалось. По сообщению С. М. Орус-оол: «Хороший сказитель обычно ориентировался на свою аудиторию, следил за ней, в зависимости от того, в какой обстановке и кому он рассказывает – детям или взрослым, и как они слушают, он отбирал те или иные сюжеты из своего репертуара, варьировал их или сокращал» [3, с. 106].

Сказитель должен был обладать уникальной памятью, актерскими и музыкальными способностями, иметь свой репертуар. Однако, соблюдая все традиции исполнения эпоса, тувинские сказители были и сами творческими личностями, вырабатывали свою манеру передачи материала. Именно это обстоятельство явилось причиной появления разных по характеру школ сказителей, яркими представителями которых были Т. Баазанай, О. Чанчы-Хоо, О. Маннай, воспитавшие своих учеников.

Системность, законченность как важные характеристики произведений народного искусства тувинцев обращают на себя внимание многих исследователей разных его видов. Именно поэтому, при разрушении общей системы духовной культуры в XX веке, ее компоненты, разрешенные советской властью, сохранились благодаря выработанным за столетия канонам.

Музыка занимала в духовной культуре важнейшее место, всю жизнь, от рождения и до смерти, человек был включен в звуковой музыкальный фон. Прежде всего надо отметить тесную связь музыки с природой Тувы. Как пишет музыковед З. Кыргыс, для традиционных исполнителей ценность и красота звука определяются близостью к естественной природе, умением передать ее жизнь не только подражанием, но и проникновением в ее сущность [4, с. 57]. Второй важный аспект музыкальной культуры тувинцев, роднящий ее с другими видами народного искусства: музыка в Туве с древности звучала не только для людей, но и улаждала духов – хозяев мест. В частности, самый известный вид тувинского традиционного пения – горловое пение изначально возник в виде «звуко-подражания (водопаду, шуму ветра, голосам животных) и имел сакральное значение как способ общения с духами природы еще до возникновения культовых обрядов» [4, с. 62]. Наиболее древними пластами традиционной тувинской музыки являются шаманский музыкальный фольклор и горловое пение.

Как писал русский путешественник Г.Е. Грумм-Гржимайло, «музыкальное искусство в Урянхайской земле не составляет предмета промысла: им занимаются любители, мужчины и женщины, между делом. Наиболее искусные из них приглашаются на сборища, причем собирающийся хор музыкантов играет без предварительного сыгryвания, что тем легче для них, что оркестровки сойоты не знают, и все инструменты, поддерживая певца, ведут лишь в такт и в унисон мотив песни» [5, с. 123].

По мнению З. К. Кыргыз, к роду обрядовых и иных приуроченных песен и мелодических речитаций тувинцев можно отнести песни, «сопровождающие приручение самок домашних животных к приплоду в период массового окота, сбивание шерсти и обкатывание войлока, а также свадебные, колыбельные песни и мелодические речитации, погребальные песни и причитания, песни обряда моления горам, обрядовые мелодические речитации, предшествующие состязаниям борцов в традиционной национальной борьбе (хуреш) и наездников в традиционных конных скачках, песни-кличи, сопровождающие традиционный обряд переплывания рек, охотничьи и ритуальные (шаманские) звукоподражания животным и птицам» [6, с. 21-22].

Поскольку пели практически все тувинцы, то понятие «мастер» в музыке не имело такого существенного значения, как, предположим, для сказителя или кузнеца. Выделяли только выдающихся исполнителей горлового пения, только певцов протяжных песен и мастеров – исполнителей на музыкальных инструментах, и, как в любой восточной культуре, слагали о них и о жанрах музыки легенды. К примеру, рассказывалось о юноше-сироте, жившем в одиночестве у подножия скалы, от которой шло многоголосное эхо по всей окрестной долине. В результате движения струй воздуха под большим напором между скалами возникало гудение, как от дуновения ветра, так и от человеческого голоса. Сама природа как бы способствовала открытию нового способа самовыражения, создав этот удивительный голос. Однажды юноша сидел и издавал звуки,

подражая гудению скалы. Ветер донес этот звук до людей, и они назвали это пение «жоомей».

Существовали у тувинцев песни-кличи, сопровождавшие опасный, но необходимый момент в жизни – переплывание рек. Надо отметить, что к воде в народе относились с опаской, так как дух воды – один из самых могущественных. Переплывали обычно держась за гриву или за хвост коня. Были и другие способы: переплывались через большую речку на лошади или быке вплавь, сидя на них, а чаще привязав к их хвосту салик (плотик), который делался из 5–7 бревен. В песнях-кличах, сопровождавших переплывание рек, как отмечает З. К. Кыргыз, «многократно повторяли слово «хартыгай» (дословно: «ястреб») и завершали восклицаниями «ку!» или «эй!». «Повторяемое слово звучит при этом не столько как обращение к ястребу, а как заклинательное благопожелание: “Да, ты переплывешь реку подобно парящему в небе ястребу – так же уверенно, плавно и красиво”» [6, с. 55-56].

Музыка для тувинца была больше, чем вид народного искусства, она присутствовала всегда рядом с ним, в его душе, и в будни, и в праздники. Несмотря на то, что каждое музыкальное произведение было законченным по сюжету и по структуре номером, звучание самой музыки не прерывалось никогда.

Сохранить в настоящее время закрытость традиционного тувинского общества, его прежнюю стабильность невозможно, однако не стоит отказываться от ценностей культуры традиционного общества, поскольку в них сконцентрирован огромный социально-энергетический потенциал. На многие вопросы исследователей тувинские старики-информанты отвечали: так было всегда. Надо было следовать опыту старших. Гармония достигалась путем растворения человека творящего в космическом целом. Его поступки должны были быть выражением космического целого, а не самовыражением, благодаря чему до нас и дошли каноны традиционной художественной культуры тувинцев.

#### Библиографический список

1. Тувинские героические сказания. – Новосибирск, 1997.
2. Гребнев, Л.В. Тувинский героический эпос: опыт историко-этнографического анализа / Л.В. Гребнев. – М., 1960.
3. Орус-оол, С. М. Тувинские героические сказания / С.М. Орус-оол. – М., 2001.
4. Кыргыз, З.К. Тувинское горловое пение / З.К. Кыргыз. – Новосибирск, 2002.
5. Традиционная культура тувинцев глазами иностранцев (конец XIX– начало XX века). – М., 1986.
6. Кыргыз, З.К. Песенная культура тувинского народа / З.К. Кыргыз. – Кызыл, 1992.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 130(4/5)

**А.В. Иванов, д-р филос. наук, проф. АГАУ, г. Барнаул**

## «БЫТИЕ-НА-ГРАНИЦЕ» КАК ГЕОПОЛИТИЧЕСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ КОНСТАНТА ЕВРАЗИИ

Статья посвящена выявлению идейных, ценностных, социально-политических инвариантов Евразии как особого культурно-географического мира. Особое внимание уделяется анализу понятия и феномена – «граница», «порубье». Исследуется духовно-художественный опыт «бытия - на - границе».

**Ключевые слова:** граница, рубеж, межкультурное взаимодействие, духовный опыт.

Прежде чем перейти к содержательному рассмотрению феномена евразийской границы, введу некоторые исходные теоретические постулаты во избежание недоразумений. Во-первых, в соответствии с классическими евразийскими представлениями, я буду понимать под Евразией внутреннее континентальное пространство Старого Света (евроазиатского матери-

ка), которое в целом совпадает с границами бывшего СССР и характеризуется ландшафтно-географическим, историческим и культурным единством. Это позволяет квалифицировать Евразию как особый культурно-географический мир (или цивилизацию, или социокультурный тип), отличный и от Западного, и от Восточного культурно-географического миров. Во-

вторых, осевыми этносами Евразии являются не только славянский, но и тюркский, монгольский, угро-финский этносы, а также палеоазиатские народы Севера. В-третьих, у всех этих народов наличествуют общие мифологические сюжеты и образы, ценности, культурные архетипы и социальные константы [1]. Выявление подобных идейных, ценностных и социально-политических инвариантов – важнейшая задача ученых, стоящих на евразийских позициях. Данная статья – одна из попыток движения в указанном направлении.

Начну с того, что понятия «граница», «порубежье» – важнейшие для осмысления существенных характеристик евразийской культуры и, соответственно, для проникновения в базовые структуры коллективной психологии евразийских народов. И здесь мы сразу же наталкиваемся на фундаментальную трудность: феномен евразийской границы глубоко противоречив, даже антиномичен, причем это касается и реальной, и субъективно переживаемой границы.

С одной стороны, вся история евразийских народов – это непрерывная военная оборона своей земли от внешних врагов-супостатов, идущих то с Юга (дикое поле), то с Востока, то с Запада. «История России, – справедливо писал И.А. Ильин, – есть история муки и борьбы: от печенегов и хазар – до великой войны двадцатого века. Отовсюду доступные, ни откуда не защищенные – мы веками оставались приманкой для оседлого запада и вождельной добычей для кочевого востока и юга. Нам как будто на роду было написано – всю жизнь ждать к себе лихих гостей, ... жить в вечной опасности; расти в страданиях и зреть в беде» [2, с. 14]. Не случайно, на заставе несут свою нелегкую службу русские богатыри во главе с легендарным Ильей Муромцем. На границе живут в режиме непрерывной полувойны-полумира казачьи станицы от Днепра до Амура, причем в состав казачьих войск постепенно входят и буряты, и калмыки, и представители других этносов многонациональной Евразии. Пограничник – одна из самых почетных военных профессий в России XX – начала XXI вв., учитывая огромную протяженность ее рубежей. Словом, из-за границы исходит постоянная военная и идейная угроза, требующая бдительности и готовности отразить нападение. Военное сохранение границ родной Земли – неперемное условие сохранения национальной идентичности в целом. Недаром земля в евразийских мифах и героическом эпосе всегда наделяется чертами матери, которую ни в коем случае нельзя отдавать на поругание врагу. На этих моментах я еще подробнее остановлюсь ниже.

С другой стороны, пространственные границы для евразийских народов словно и существуют только для того, чтобы их постоянно переступать и устремляться за горизонт. Дух монгольских завоеваний – желание пройти через границы всех земель и народов, дабы увидеть «последнее море» и напоить из него своих коней. Один из лейтмотивов всей русской истории – «искание землицы вольной», пространственное движение на Юг и на Восток, к неизведанным далям и землям. Так, беглые крестьяне будут на свой страх и риск осваивать черноземы Дикого поля, равно умело владея сохой и саблей, ремесленными, крестьянскими и военными навыками. Казаки Ермака покорят Сибирь. Искатели легендарного Беловодья дойдут до Тибета. Русские купцы доведут караваны до Индии и срединного Китая, а монахи заложат скиты в самых глухих таежных заимках от Архангельска до Иркутска. Преодоление земных пределов и границ, духовное пересиливание притяжения родных очагов и бытовой неподвижности – важнейшие атрибуты русской воли и русской правды. Дух странничества и «охоты к перемене мест» живет в России испокон веков, и вовсе не случайно ее территория охватывает такие огром-

ные пространства. Это – следствие общей подвижности и открытости русского духа ветру дальних странствий и правде иных культурных общностей [3, с. 20-21]. Да и все евразийские этносы (те же угро-финны и тюрки), быть может, в силу их кочевой исторической заправки исключительно **подвижны и открыты**; готовы не только к военному отражению агрессора, но и к побратимству, к мирному сотрудничеству и культурному единению с другими народами. Известно, что русские казаки с Дикого поля часто брали себе в жены черкешенок; казаки на пограничной алтайской реке Бухтарме – казашек и алтаек. Двигаясь на Восток, русские люди активно перенимали не только хозяйственные и бытовые навыки, но высокие культурные формы и даже отдельные религиозные представления от тех народов, с которыми сходились их пути.

Словом, военное стояние на границе всегда удивительным образом соседствует у евразийских этносов (в дальнейшем я буду преимущественно говорить о русском этносе) с переступанием не только пространственных, но, что особенно важно, бытовых, этнических и отчасти религиозных границ, со вступлением в отношения **и кровного, и, самое главное, духовного родства с другими этносами** [1]. Н.С. Трубецкой писал в этой связи, что «народная русская стихия ... охотно заимствовала от покоренных разные черты их быта; в новоприсоединенных областях сами собой вырабатывались особые смешанные бытовые типы» [4, с. 287]. Да и сегодня процент межнациональных браков в России – один из самых высоких в мире, равно как и число некоренных государственных управленцев, бизнесменов и деятелей культуры.

Как же примирить подобные крайности? Как преодолеть этот видимый антиномизм евразийского бытия-на-границе? На самом деле, никакого антиномизма тут нет, и противоположности вполне совместимы. Дело в том, что внутри самого евразийского культурно-географического мира, раскинувшегося от Балтики и Карпат до Тихого Океана и Великой китайской стены, нет непроходимых внутренних границ – ни природных, ни этнических, ни религиозных. Евразия географически, исторически и культурно является единой, а живущие на ней этносы, как убедительно доказывал Л.Н. Гумилев, при всем своем разнообразии и уникальности образуют единый евразийский суперэтнос. Поэтому и границы между евразийскими народами не сплошные, а прозрачные; потому и движение русских на восток, а монголов на запад при всех своих издержках и трагических моментах было все же движением по не чуждому им природному и культурному ландшафту. Потому после распада СССР и живут в душах его бывших народов ностальгия по единому прошлому и надежда на слом искусственно разделивших народы государственных пограничных столбов. Нынешняя не угасшая воля народов к преодолению внутренних границ Евразии (свидетельство тому – создание ЕвразЭС, ШОС) – это закономерное следствие объективного отсутствия у нее подобных границ, их несубстанциальности.

Но здесь возникает принципиальный вопрос: в чем же причина того, что внешние государственные границы, призванные быть политически, военно и духовно прочными, оказались на пространстве Евразии разрушенными, и геополитические противники сумели покорить ее без единого выстрела в конце 80х – начале 90х годов прошлого века; а жесткие внутренние границы, которых не должно было бы быть, напротив, мгновенно возникли на ее геополитическом пространстве и укрепляются по сию пору? Что же явилось главным фактором распада Евразии, ее ложной (или превращенной) внешней открытости и ее ложного (превращенного) внутреннего государственного размежевания?

В принципе, этот вопрос оказывается достаточно простым, а ответ на него можно считать уже полученным: причиной подобной трагической «горизонтальной» инверсии оппозиции «внешний заслон – внутренняя открытость» стал слом жестких «вертикальных» ценностных границ, которые искони задавали силовой каркас совместного полнокровного бытия евразийских народов. Что я имею в виду? Дело в том, что в культурных константах Евразии (или прасимволических матрицах культуры, или культурных архетипах – терминология здесь не принципиальна!) всегда существовала жесткая оппозиция ценностного «верха» и ценностного «низа», духовного «неба» и антидуховного «дна», вечного и брэнного, достойного человеческого поклонения и заслуживающего решительного осуждения [5]. Размывание этих жестких вертикальных границ, переступание через них расценивалось нашими предками как богоборческий акт, как провоцирование мирового хаоса и распада. Символом этой жесткой границы, этой культурной константы, которую нельзя нарушать, выступал в старообрядческих деревнях нателный пояс, который повязывался человеку после рождения и который не снимался до самой смерти, даже в бане. На орнаменте пояса отчетливо просматривалась граница между солнечным верхом и темным низом – граница, которую ни в коем случае нельзя было переступать, а тем более – переворачивать полярные полюса мирового и человеческого бытия, зло выдавая за добро, а добро подвергая кощунственному осмеянию. Когда же это происходило, тогда и говорили, что человек «распоясался»: впал в насилие, блуд и богохульство, утратив представление об иерархическом устройстве бытия. Напомню, что по христианским представлениям главная задача дьявола в мире – выворачивание его наизнанку, насильственная инверсия его объективных ценностных полюсов.

Если же подобное «распоясывание» и «выворачивание мира наизнанку» происходит в массовом масштабе, если народ позволяет издеваться над своей историей, осквернять национальные святыни и поносить высокие идеалы; если предатель, кощунник и циник начинают его учить, как и во что он должен верить; если разрушается незыблемая граница между добром и злом, прекрасным и безобразным – тогда народ лишается не только исторических целей и истинных ценностей своего существования, но начинают разрушаться долгие границы вверенного ему социального пространства и возникать ложные экзистенциальные, социальные, национальные и религиозные межи. Это, естественно, вовсе не означает, что выбор между добром и злом не является каждый раз серьезнейшей экзистенциальной проблемой и экзаменом для личности. Это очень тонко чувствовали русские философы и социологи, предостерегавшие от утраты ценностных абсолютов. Так, В.С. Соловьев писал, что «человек, который довольствуется своей человеческой ограниченностью и не стремится выше, неизбежно тяготеет и ниспадает до уровня животности. Точно также и исторический народ» [6, с. 604]. Ему вторит Питирим Сорокин, непосредственно переживший революционное «распоясывание» России в эпоху гражданской войны. «Когда общество освобождается от Бога и от Абсолюта и отрицает все связующие его моральные императивы, – пишет великий социолог, – то единственной действенной силой остается сама физическая сила» [7, с. 503].

Именно с помощью грубого политического и идеологического насилия в конце 80-х – начале 90-х годов отечественные западники разваливали Советский Союз, пользуясь массовым попустительством морально дезориентированного и социально дезорганизованного народа. Народ, позволивший глумиться над подвигом своих отцов в годы Великой Отече-

ственной войны, молча стерпел беловежский сговор и разгул националистической клеветы против нашего общего евразийского прошлого. Народ, без возмущения внимавший откровенным предателям, типа генерала Калугина, никак не возроптал против нашей капитуляции перед НАТО. Народ, скинувший с нравственного пьедестала гайдаровского мальчиша Кибальчиша и возведший вместо него мальчиша Плохиша, который, как мы помним, продался «буржуинам за бочку варенья и за корзину печенья», – такой народ и получил в итоге преступную приватизацию и массовое обнищание. Словом, слом вертикальной ценностной границы и замена принципа братского бескорыстия сплошным материальным расчетом; общего блага – сугубо личными, семейными и клановыми интересами; нравственных устоев жизни – моральным релятивизмом и приспособленчеством, все это сделало нас беззащитными перед идеологической агрессией извне и перед внутренним сепаратизмом. Фактически в одиночасье исторического времени были преданы вековые духовные скрепы и магниты, которыми в течение столетий удерживались внешние и с помощью которых преодолевались внутренние межплеменные межрелигиозные границы Евразии.

В результате Россия лишилась старых союзников, а записала в новые «друзья» своих геополитических противников. Так, внешняя псевдооткрытость и духовная неразборчивость отдала нас, русских, от испытанных историей внешних друзей, типа сербов, монголов, кубинцев, арабов и индийцев, а сблизил с весьма сомнительными попутчиками типа американцев. Внутри же евразийского геополитического пространства сразу вспомнились национальные обиды и давние территориальные претензии, казалось бы, навеки отошедшие в наше общее евразийское прошлое. В отсутствие ценностного света из всех темных социальных щелей мгновенно понавывползла всякая человеческая нечисть: космополиты и националисты, карьеристы и себялюбцы и просто откровенные маргиналы с психическими девиациями. Взрыв единого евразийского геокультурного и геополитического пространства был, правда, в известной мере подготовлен исторически, когда денационализировавший пролетарский интернационализм советского периода (с его лозунгом о формировании новой исторической общности людей – «советского народа») сочетался с достаточно искусственным, а иногда и откровенно волюнтаристским размежеванием территории СССР на федерации, края и автономии. Здесь можно вспомнить печально известную передачу Хрущевым Крыма Украине. Но без нарушения ценностных границ и абсолютов превращение этих формальных меж в реальные не произошло бы никогда. Впрочем, история не знает сослагательного наклонения, а потому гораздо интереснее и полезнее постараться проследить перспективы возвращения к исконным и подлинным, а не превращенным и иллюзорным, формам евразийского бытия-на-границе.

В этом плане весьма полезно сравнить евразийское и европейское отношение к границе. Они весьма различны. Дух Европы – это прежде всего дух разграничения, индивидуации и автономии. Отсюда культ народа-суверена, государства-суверена и суверенной и автономной личности. Отсюда же локковское разграничение властей – исполнительной, законодательной и судебной. Европейский культ права – это вообще желание уложить жизнь в прокрустово ложе внешних границ и норм, за которым, прямо скажем, не очень просматривается новозаветный идеал свободной нравственной жертвы и подвига, зато зримо проступает ветхозаветное законничество и бережение собственного брэнного эго. Философские корни европейской идеи автономии можно усмотреть, кроме Локка, в декартовском культе мыслящего Я, а свою четкую формули-

ровку она получает у Канта в «Основах метафизики нравственности». «Автономия, — пишет Кант, — есть ... основание достоинства человека и всякого разумного существа» [8, с. 278].

Всему этому есть определенное, чисто пространственное объяснение: большая человеческая скученность в маленькой Европе требует четкого распределения жизненного пространства, а также государственно-правовых гарантий, что с твоим уникальным человеческим «я» и с местом, которое ты занимаешь, другие будут реально считаться. Европейская страсть к последовательному национальному, социальному и экзистенциальному размежеванию, а также общему упорядочиванию пространства быть может, наиболее характерна для немцев. Это подметил еще Н.А. Бердяев, писавший, что немец «чувствует себя со всех сторон сдавленным, как в мышеловке. Шири нет ни вокруг него, ни в нем самом. Он ищет спасения в своей собственной организованной энергии, в напряженной активности. Все должно быть у немца на месте, все распределено. Без самодисциплины и ответственности немец не может существовать. Всюду он видит границы и всюду ставит границы. Немец не может существовать в безграничности, ему чужда и противна славянская безбрежность» [3, с. 68]. Очень любопытные, и во многом схожие с бердяевскими, воззрения на немцев можно найти у Вальтера Шубарта. Немца, с одной стороны, склонного к обособлению, а с другой, ищущего внешние формы для преодоления этой отчужденности, он называет «частичным» человеком [9, с. 207-223]. Любопытно, что даже внешне активно объединяющаяся сегодня Европа, на самом деле, ни на йоту не забывает о своем главном принципе: максимально жестком очерчивании и гарантировании индивидуальных, национальных и религиозных границ, где правовые условия дополняются этическим принципом толерантности, т.е. фактически разрешением другим жить, как угодно, и делать все, что угодно, лишь бы это не касалось твоей частной жизни.

Короче говоря, дух Европы — дух монадного, а не соборного бытия; опосредованных (юридических, экономических, этнорелигиозных), а не непосредственных жизненных связей между людьми и народами; духовной автономии, а не духовного родства; социальных и экзистенциальных границ, а не открытости. Здесь нет интенции на переступание собственных культурных и экзистенциальных пределов, обогащения «своим иным», как сказал бы Гегель. Нет у Европы и любви к напряженному бытию-на-границе, когда надо диалектически сопрягать сохранение собственной культурной идентичности с постоянным творческим диалогом с другими национальными «я» и готовностью осваивать чужой позитивный хозяйственный и культурный опыт. Напротив, у европейских народов есть весьма стойкое желание включить чужие культуры и души в орбиту своего внутреннего культурного и государственного пространства, т.е. **расширить вовне собственные границы**. Применительно к германской культуре это вплоть до второй мировой войны выражалось в духе милитаризма и жажде военного расширения жизненного пространства; у англичан — преимущественно в экономической и политико-дипломатической, а у французов — в культурной экспансии. В целом же это сознательное или бессознательное стремление европейцев к внешнему раздвиганию собственных границ порождает идеологию европоцентризма и культуртрегерства, чему можно найти массу подтверждений и в истории, и в сегодняшней практике международных отношений. Раздражающий Европу фактор — это как раз противодействие ее культурной и политической экспансии, встреча с непохожими на нее и самобытными культурными Я, требующими признать себя за равных ей. Отсюда — столь подозрительное отношение Запада к России, в течение многих веков вынужденной обере-

гать свою культурную самобытность, и резко отрицательные характеристики Западом своих восточных alter ego, типа арабов, османов или монголов, посмеявшихся вторгнуться в священные европейские пределы. Здесь везде действует краеугольный европейский культурный принцип жесткой охраны и максимально активного раздвигания вовне собственных границ. Вершина и квинтэссенция подобной позиции — желание современных США расширить «зону своих жизненных интересов» фактически до размеров земного шара, но при этом поразительное неумение налаживать живые контакты с народами, уже включенными во внутренний круг. Ситуация в Ираке и Афганистане — лучшее тому подтверждение. Не забудем, что Запад пуще всего боится партизанской войны и чаще всего ее проигрывает, ибо воевать здесь приходится в парадоксальных для него условиях, когда «чужие внутри». Чаще всего у народов Запада находится единственный и провальный ответ на этот вызов — безграничное насилие.

Справедливости ради отметим, что наличие жестких правовых, социальных и этнических «горизонтальных» границ и культурных табу внутри Западного мира до поры до времени обеспечивает ему устойчивость и стабильность даже при забвении духовной вертикали бытия. В качестве яркой иллюстрации такой культурной табуированной нормы можно привести боязнь белых американцев обсуждать проблему негров и даже использовать само слово «негр». Однако эта устойчивость быстро утрачивается в ситуации политических, экологических или социальных потрясений, в чем мир убедился на примере трагедии Нового Орлеана, пострадавшего от цунами. В ситуации катаклизма благополучная Америка быстро скатилась к гоббсовской вражде всех против всех и **неспособности переступить через самые гибельные для любого социума границы — границы собственной человеческой самости**.

Я не хочу выносить по этому поводу какие-то жесткие аксиологические суждения в модусе «хорошо-плохо», а тем более становиться на антизападные позиции. Западный культурно-географический мир имеет собственные неповторимые черты, свои социокультурные константы, одной из которых как раз и является бытие-внутри-границ, т.е. автономность и самодостаточность. Свою позитивную роль в истории человеческой цивилизации они уже сыграли и вряд ли могут быть механически отброшенными в будущем. Те же достижения европейской демократии нельзя не признать. Другое дело, что необходимо видеть их ограниченность и относительность, ибо упорное и надменное бытие-внутри-границ собственного индивидуального и социального Эго — главная опасность, которая угрожает человеческой цивилизации. Прав Э. Фромм: не может общество состоять из одних эгоистов, даже самых добродетельных, ибо это рано или поздно заканчивается катастрофой [10].

В этом плане обращение к историческому, культурному и экзистенциальному опыту евразийских народов является, на мой взгляд, и своевременным, и очень поучительным. Им свойственно, помимо постоянного переступания культурных и политических межей внутри Евразии, как раз **органичное диалектическое бытие-на-границе между Востоком и Западом**. Когда нет забвения духовной вертикали бытия и отвергаются попытки инверсии ценностных полюсов, тогда у евразийских народов мы наблюдаем гармоничное совмещение противоположностей: твердой охраны своих государственных границ и национальной идентичности с открытостью чужим культурным ветрам и готовностью к мудрому ученичеству. Так, Россия продуктивно училась у Европы на протяжении XV и XVIII веков, пока хранила дух русских нестяжателей и когда вновь вспомнила про их заветы. Она страдала от культурной и ре-

лигиозной изоляции в XVII веке и от ложной открытости в веке XIX, когда в ней торжествовали иосифлянские религиозные идеи, обслуживающие, если пользоваться удачным выражением Д.Н. Андреева, «демона великодержавной государственности». Она делает мощный цивилизационный рывок в середине XVI века, в первый период правления Ивана Грозного, и неуклонно движется по евразийскому пространству на Восток, успешно перепахивая порочные государственные межи, типа Казанского и Сибирского ханств, и восстанавливая единство Евразии. В 60-е годы Иван IV утрачивает всякие моральные регулятивы, становится патологическим деспотом и каким-то ярлым англофилом вплоть до прошения у Англии политического убежища. В это время Русь утрачивает внутреннее социальное единство и теряет в Ливонской войне все, что отвоевала до этого на Западе. Будущая Великая смута – прямое следствие утраты духовных устоев во времена опричнины и царского кровавого самодурства [11].

Монгольская держава достигает вершин своего расцвета в XIII веке, пока ее верховные правители являют образец религиозной терпимости и, как могут, сознательно препятствуют внутреннему политическому и религиозному дроблению Евразии; пока мудро культурно учатся у покоренных неевразийских народов (особенно у китайцев). Но монгольская империя начинает стремительно деградировать, начиная с XIV века, когда борьба за власть над ее улусами приобретает кровавый характер, а внутреннее религиозное и этническое размежевание становится необратимым. В этот период та же Русь из покоренного и строптивого, но все же союзника Золотой орды, превратилась в чужака-вассала, из которого надо любыми средствами выколачивать как можно больше денег. Показательно, что на Куликовом поле сотник Мамай действует как прямой сателлит Запада, а головной отряд его войска составляет тяжелая генуэзская пехота [12, с. 174-175]. С другой стороны, в рядах войск Дмитрия Донского героически действуют монгольские подразделения, чувствуя праведность и силу политической позиции русского великого князя. С этого момента Русь перехватывает у монголов инициативу объединения народов Евразии.

Словом, когда «вертикальная» духовная ось бытия евразийских народов незыблема и ее непримиримые ценностные полюса отчетливо осознаются, тогда не страшны никакие внешние и внутренние супостаты; границы прочны, но при этом открыты; а в процессе межкультурной коммуникации естественно отфильтровывается все низкое и мерзкое, а заимствуется, наоборот, преимущественно все созидательное и благотворное. Отсюда и чрезвычайно простой вывод: **для успешного евразийского бытия-на-границе надо быть крепким в духе и избегать дьявольских прельщений (славы, удовольствия, властью и деньгами)**. Недаром русский народ испокон веков справедливо утверждал, что «не в силе Бог, а в правде». Именно этих дьявольских прельщений, ведущих к смертельной безмерности и хаосу, мы, увы, не смогли избежать в 90-е годы XX века.

Возвращаясь к теме границы, отмечу, что между европейским и евразийским отношением к ней есть еще одно существенное расхождение. Оно касается самой приграничной полосы, непосредственного физического и культурного порубежья между странами и народами.

В отличие от европейской трактовки границы как средства автономизации и сохранения своего суверенитета как инструмента, в первую очередь, экзистенциального, государственно-политического и культурного размежевания, а уж только во вторую очередь – как формы наведения межличностных и межкультурных мостов, евразийский человек тяготеет, как

я уже отмечал выше, к пространственному и этнокультурному переступанию границ, что, к сожалению, очень часто ведет к жизненной и политической безмерности, к хаосу и произволу, к тому самому беспределу, с которым мы очень часто сталкиваемся в русской истории. В том случае, если дальше пространственно двигаться невозможно, когда пройден путь до самых границ Евразии – **то к напряженному бытию-на-самой-границе**. При этом сама непосредственная граница и ее субъективное восприятие лишь в более явной и жесткой форме воспроизводят общую евразийскую диалектику границы.

С одной стороны, пограничная полоса – место предельно опасное, чреватое в любой момент военными столкновениями и вражескими нашествиями. Граница – грань, разделяющая своих и чужих, мировой порядок и хаос, закон и беззаконие, свет и тьму. Человек границы, символом которого в отечественной культуре является казак, постоянно находится в предельном напряжении сил, ощущает себя форпостом национальной культуры и религии. Потому и молится он с особым сердечным усердием или православному Богу (как основная масса русского казачества) или Будде (как казаки-буряты), но при этом оба ощущают, что за их спинами находится целый особый мир, где и православный, и иноверец являются твоими согражданами, требующими защиты. На границе особа чут национальные традиции и берегут реликвии. Эта вертикальная ценностная опора позволяет устоять и не дрогнуть в годину лихолетья. Не случайно в старых казачьих сундуках и потайных схронах (святые не должны доставаться врагу!) вплоть до XX века находились редкие образцы церковных книг, древние иконы, ладанки и нательные кресты.

При этом граница – это не только грань, межа, но и место, **где огранивается, подобно бриллианту, человеческая душа**, стягивающая в атмосфере постоянного военного напряжения такие бесценные человеческие качества, как мужество и братская готовность положить «жизнь за други своя»; бдительность и стойкость в преодолении жизненных трудностей; верность присяге и смекалка; выносливость и спокойствие. Поэтому совершенно не случайно русские богатыри во главе с тем же Ильей Муромцем, Добрыней Никитичем и Алешей Поповичем совершают свои основные подвиги именно на самой границе и в течение столетий воплощают идеал русского человека. Кстати, три богатыря представляют все основные сословия русского общества – крестьян (Илья Муромец), бояр (Добрыня) и духовное сословие (Алеша Попович). Показательно, что Илья – крестьянский сын из села Карачарово – является главным действующим лицом русских былин за исключением, быть может, Микулы Селяниновича. Но так тот в суме носит «тягу земную», являющуюся источником жизненных сил для силушки богатырской. Любопытно и очень показательно, что само название села – «Карачарово» – совершенно тюркское, да и в образе «калик перехожих» вычитываются переключки с образом библейских волхвов с Востока, некогда удостоивших факт прихода в мир Божественного Мессии. Как и премудрые волхвы, калики, странствующие по лику Земли, свидетельствуют о приходе славного защитника русской земли и лишь пробуждают в нем исконно таящиеся богатырские силы. В лице русских богатырей русский православный идеал святости («земной ангел и небесный человек», по удачной формулировке Г.П. Федотова [13]) восполнялся идеалом воинской чести и доблести, своеобразной евразийской рыцарской святости. Жизнь на границе – это в высшей степени достойное житие, отчего образ казака навсегда свяжется в сознании русского народа даже не столько со свободой (волей), сколько с высоким социальным служением, с сознательным исполнением ратного долга. Эта воля как раз постоянно рис-



кует обернуться разгульным своеволием, куражом и разбоем, а изредка – и откровенным предательством, вроде тех распоясавшихся казаков, что вместе с католиками-поляками осаждают Троице-Сергиеву Лавру в годы Великой смуты.

Думается, что казацкое ратное бытие-на-самой-границе – наглядное опровержение совершенно неверных истолкований слов Христа о необходимости подставить левую щеку, если тебя бьют по правой. Если их трактовать буквально и непротивленчески, как у Л.Н. Толстого, то получается явный абсурд, типичное формально-логическое противоречие с другими общеизвестными евангельскими высказываниями Христа, типа того, что он «не мир принес, но меч», а также с его собственным поведением, где он непримиримо противостоит злу, прогоняя тех же торговцев из Храма. Совершенно точную нравственную интерпретацию евангельского образа подставления щек дает, на наш взгляд, выдающийся отечественный мыслитель Елена Ивановна Рерих, зачисленная невежественными православными «апологетами» чуть ли не в сатанистки. Блестящий и очень точный ответ подобным доброхотам русского православия в лице дьякона Андрея Кураева можно найти в книге глубокого православного мыслителя Ксении Мяло [14]. Основная мысль Е.И. Рерих заключается в том, что здесь Христос призывает достойно, без негодования и жалоб, встречать обрушивающиеся на тебя испытания и удары судьбы, ибо в их основе – не случайное стечение обстоятельств, а наша собственная вина в прошлом. Но готовность подставить злой судьбе другую щеку – это вовсе не покорность вражьей воле, ибо нигде Христос не призывает мириться с агрессивным злом, за которым всегда стоит дьявол. Кстати, и русские святые никогда не подставляют щек, а ведут брань с внешним злом, как например, Стефан Пермский с язычником Памом. Преподобный Сергей – тот и вовсе напугает русских воинов на смертельную брань с полчищами Мамаю и отправляет на праведный бой своих любимых учеников Пересвета и Ослябю. Им на роду написано пасть на поле Куликовом, на краеугольном рубеже обороны России, и - в этом смысле - они безропотно подставляют судьбе щеку, но ведь смерть их самая благородная и достойная - смерть в противостоянии злу лицом к лицу. Так мечтает встретить смерть любой настоящий казак и любой настоящий евразийский воин, ибо нет лучшей доли, чем переступить границу между жизнью и смертью, сражаясь под знаменем высших и незыблемых ценностей.

Этот евразийский дух героического полагания границ злу через стояние в Вечном Свете Правды помогал евразийским народам оборотить и ливонцев на льду Чудского озера, и Мамаю на поле Куликовом, и французов на Бородинском поле, и немцев на поле под Прохоровкой. Когда земная граница смыкается с надземной, тогда свершается вечная победная богатырская мистерия Евразии поверх всех земных пространственных и временных пределов. И тогда рождаются новые богатырские герои и рассказываются новые эпические сказания, типа Песни о Еватии Коловрате, «Задонщины», легенд об обороне Брестской крепости или героической гибели в Чечне псковских десантников. Обратите внимание: основные подвиги русские совершают, обороняя исконные рубежи от внешнего агрессора, а не раздвигая свои границы вовне, типа героя главной песни нацистского вермахта - Хорста Весселя.

Впрочем, есть не менее важная – противоположная ипостась бытия-на-самой-границе. Она связана с установлением дружеских, неформальных контактов с инородцами, у которых всегда есть чему поучиться, и с которыми многие вопросы можно решить не кровью, а миром. **Отсюда пограничье – это всегда активное совмещение граней различных культур.** Известно, что в местах интенсивного пространственного

взаимодействия тех же евразийских культур (славянской и тюркской, тюркской и угро-финской, монгольской и русской) наблюдается появление не только многочисленных языковых и бытовых заимствований, но и новых культурных форм: мифологических и литературных сюжетов, хозяйственных технологий, религиозных верований и обрядов, философских идей. На самой границе обнаруживается своеобразный мультипликативный эффект культур, когда, соприкасаясь, они дают резонансный всплеск. Так, русские, приходя на Алтай, не только активно вступали в межэтнические браки, но и осваивали новые хозяйственные навыки, например, мараловодство и сезонное отгонное скотоводство. Старообрядцы активно использовали в народном творчестве элементы алтайского орнамента, крестили детей в Катунь и поклонялись, как и коренные жители, Святой горе Белухе. Алтайцы, в свою очередь, от русских получили свою письменность, усвоили навыки огородничества, домостроительства, многих ремесел.

Пограничные районы интенсивного межэтнического взаимодействия, как тот же регион Большого Алтая, характеризуются особо плотной концентрацией археологических памятников, образцов древней письменности и наскальных рисунков. Здесь часто возникают традиции поклонения общим природным святыням, как, например, плоскогорью Укок и горному массиву Табын-Богдо-Ула, лежащему на самой границе четырех государств: России, Китая, Казахстана и Монголии. Они являются святынями и для монголов, и для казахов, и для алтайцев, и для тувинцев. В таких местах связи между народами и культурами, уходящие в глубокую древность, позволяют и сегодня разрушать ложные границы и разоблачать иллюзорные предлоги для хозяйственного и этнокультурного обособления. В этом плане действующий на Алтае Международный координационный Совет «Наш общий дом – Алтай!» - это форма трансграничного общения и сотрудничества различных алтайских народов, опирающаяся на многовековые традиции и опыт. Иными словами, через приграничье различные страны и народы должны не столько друг от друга отмежевываться, сколько друг в друга взаимно прорастать, вовсе не утрачивая при этом свою религиозную или этническую идентичность, а по-новому огранявая кристалл собственной культуры.

Ну и, быть может, самый важный культурно-экзистенциальный момент, связанный с самим пространством границы, который необходимо отметить. Дело в том, что бытие-на-самой-границе предъявляет к человеку ряд еще очень важных требований, помимо храбрости, верности, стойкости, воли и мужества. Требования эти, правда, всегда были подчиненными и второстепенными в предыдущие века истории, и их являли преимущественно гении народов. Но они особенно востребованными оказываются именно сегодня, в условиях нарастающего «конфликта цивилизаций» и вопреки поверхностной журналистской болтовне о глобальном объединении всех со всеми. Именно на границе, находясь в постоянном не только военном, но и хозяйственно-бытовом, культурном и личном взаимодействии с представителями других народов, было особенно важно проявлять этническую и религиозную терпимость, открытость, любознательность, духовную подвижность и навыки межкультурной коммуникации.

Среди тех же казаков встречались удивительные типы синтетического человеческого склада, сполна владевшие этими качествами и только благодаря им доходившие до Китая и Тибета в поисках легендарного Беловодья. Тот же Ермак никогда не завоевал бы Сибири и не сокрушил Кучума, если бы его казаки были только отличными воинами. Нет, они смогли найти союзников среди сибирских аборигенов и, кроме языка пищалей и сабель, отлично выучили язык торговли и искреннего дружелюбия.

И все же именно язык высокой культуры, прежде всего искусства, оказывается самым эффективным для налаживания межкультурной коммуникации, и во многом именно граница стимулирует и вдохновляет творчество многих культурных гениев евразийских народов. Если вновь обратиться к Алтаю, одному из узловых пограничных районов Евразии, то здесь творил гениальный ойратский просветитель и мыслитель XVII века Зая Пандита, странствовавший по всему региону от Кобдо до Усть-Каменогорска и закладывавший буддийские монастыри – центры тогдашней учености. Восточный Казахстан дал миру двух великих казахов – Ч.Ч. Валиханова и Абая Кунанбаева. Валиханов первым из ученых прошел и описал Кашгарию и Джунгарию – территории нынешнего Синьцзян-Уйгурского автономного района КНР. Абай же первым познакомил своих соплеменников с творчеством А.С. Пушкина и другими шедеврами мировой литературы. Великий алтайский художник, писатель и общественный деятель Г.И. Чорос-Гуркин был единственным и любимым учеником И.И. Шишкина, а в годы своих странствий по Алтаю посетил и Западную Монголию, и Туву, оставив их прекрасные художественные образы на своих полотнах. Другом Чорос-Гуркина был выдающийся русский алтайский писатель Г.Д. Гребенщиков, посвятивший Алтаю прекрасные художественные и публицистические строки. Его роман «Чураевы» в свое время имел широчайшую известность и даже номинировался на Нобелевскую премию.

Гребенщиков многое сделал в плане пропаганды Сибири и Алтая в Америке. Здесь вновь проявляется важнейшая закономерность: кто идет и творит под лучом высших ценностей, тому суждено преодолевать границы земных пространств и времен, связывать народы поверх узкоэкономических и политических интересов и ценностей.

Дух межкультурного взаимодействия и взаимного духовного обогащения народов в разное время впитали в себя такие гении, как А. Гумбольдт и Ф.М. Достоевский, Н.К. Рерих и В.И. Вернадский. Их научным предсказаниям и художественным пророчествам суждено лечь в основу какого-то нового объединения, когда истают ложные границы, изрезавшие единое евразийское геокультурное пространство. Новое же объединение Евразии на основе твердой «вертикальной» иерархии ценностей станет, я уверен, и ядром какого-то нового общемирового объединения, переступающего узкие границы культурно-географических миров, наций, религий и, конечно, эгоистических человеческих предрассудков. И одним из самых наглядных и прекрасных природных символов этого будущего единения культур станет, без сомнения, священный горный массив Табын-Богдо-Ола **на самой границе** четырех великих государств Евразии – Монголии, Казахстана, Китая и России. Убереечь его и окружающие земли (то же плоскогорье Укок) от поругания распоясавшейся технократии – насущнейшая задача ныне живущего поколения людей.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 07-03-92203 а/Г*

Библиографический список

1. Иванов, А.В. Евразийство : ключевые идеи, ценности, политические приоритеты / А.В. Иванов, Ю.В. Попков, Е.А. Тюгашев, М.Ю. Шишин. – Барнаул, 2007.
2. Ильин, И.А. О России / И.А. Ильин. – М., 1991.
3. Бердяев, Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М., 1990.
4. Трубецкой, Н.С. Наследие Чингисхана / Н.С. Трубецкой. – М., 1999.
5. Иванов, А.В. Университетские лекции по метафизике / А.В. Иванов, В.В. Миронов. – М., 2004.
6. Соловьев, В.С. Собрание сочинений: в 2 т. / В.С. Соловьев. – М., 1992. - Т. 2.
7. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин. – М., 1992.
8. Кант, И. Собрание сочинений: в 6 т. / И. Кант. – М., 1965. - Т. 4, ч.1.
9. Шубарт, В. Европа и душа Востока / В. Шубарт. – М., 2000.
10. Фромм, Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М., 1990.
11. Иванов, А.В. Скрижали метаистории: творцы и ступени духовно-экологической цивилизации / А.В. Иванов, И.В. Фотиева, М.Ю. Шишин. – М., 2006.
12. Кожин, В.В. О русском национальном сознании / В.В. Кожин. – М., 2002.
13. Федотов, Г.П. Святыне древней Руси / Г.П. Федотов. – М., 1990.
14. Мяло, К. Звезда волхвов, или Христос в Гималаях / К. Мяло. – М., 1999.

*Статья поступила в редакцию 11. 05.09*

УДК 130:378.185.5

*Л.Л. Штуден, д-р культурологии, проф. Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск*

## СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ И СМЫСЛ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Анализируется феномен университетского образования как специфический тип культуры микро- и макроуровня, обладающий особыми признаками. Выявляются семантические оттенки понятий «университетский город» и «город, в котором есть университет». Осуществляется краткий историко-культурологический экскурс в процесс формирования и развития «университетской культуры»; дается оценка современного высшего образования в России и Европе.

**Ключевые слова:** университетский город, университетское образование, культура, динамика культуры.

Есть существенная разница между двумя понятиями: *университетский город* и *город, в котором построен университет*. Первое говорит о тесной связи университетской и городской жизни, где университет, без преувеличения, представляет собою душу и лицо города, источник его интеллектуальной

и духовной энергии. Здесь он выступает в двух ипостасях: с одной стороны как творение, с другой – как творец городской культуры. Такими, начиная с Болоньи, были почти все средневековые университетские города Европы. Кое-где они сохранили свой облик до наших дней: укромные и уютные,

далёкие от грозной суеты промышленных мегаполисов. Гейдельберг, Гёттинген, Кембридж... В Сибири в известной мере значение университетского города сохраняет Томск.

Что касается другого смысла, – тут университет является лишь «кузницей кадров» и стандартной базой для научных исследований. В этом смысле он ничем не отличается от политехнических вузов и почти никак не влияет на духовный контекст городского сообщества, внутри которого находится. Это в особенности относится к современным мегаполисам, например, таким, как Москва, Токио или Мельбурн.

По своему генезису университет, без сомнения, есть чисто европейский феномен. Именно благодаря усилиям университетских корпораций средневековая Европа мучительно и медленно, но неуклонно выходила на путь нового мышления, новой ментальности, новых ценностей, связанных с городской культурой. Университеты играли роль интеллектуального локомотива, сообщаящего этому региону мира импульс к судьбоносному движению от варварства к цивилизации.

Закономерен вопрос: сохраняется ли в XXI веке – сегодня, когда историческая сверхзадача университета в Европе давным-давно выполнена, – его роль как центра передового духовного движения? Даже беглый сравнительный анализ роли университета «тогда» и «сейчас» показывает, как это ни странно, резкое ослабление передовых позиций, которые университет занимал много лет назад, в предвозрожденческом средневековье, по сравнению с тем, что мы наблюдаем сегодня. Контраст тем более бросается в глаза, когда речь идёт о высшем образовании в современной России.

Остановимся на главных позициях.

**I. Университет как «школа представительства».** Как известно, университеты XII – XV вв. формировались как своего рода корпорации учащихся и преподавателей (аналог городских ремесленных цехов) [1, с. 228]. Среди трёх главенствующих дисциплин особое место занимала юриспруденция, благодаря которой университеты способствовали формированию правосознания в средневековой Европе. «При помощи юристов право приобрело здесь авторитет, равного которому не было в других цивилизациях» [1, с. 237]. Наряду с правосознанием, огромное значение имели «нормы университетской демократии, которые впитывались в плоть и кровь каждого бывшего студента, оказывая затем подспудное влияние на формы его мышления и поведения» [1, с. 62–63]. Если ещё учесть, что университет в юридическом плане имел самую широкую автономию [2, с. 488] и был в отношениях с верховной властью не слугой, но участником диалога, культивирующим идеи интеллектуальной свободы, права выбора и ценности личности, то совершенно очевидной становится роль университета как фактора, повлиявшего на основы демократического и правового сознания в Европе.

В Новейшее время, к сожалению, политическое свободомыслие студенчества нередко проявляет себя в форме анархических бунтов и уличных беспорядков (подобных прогремевшим на весь мир событиям в Латинском квартале Парижа в 1968 г.). Что касается России – в этой стране за всю её историю университет никогда не был участником равноправного диалога с властью. Вместо диалога было или слепое подчинение, или яростное противостояние. Известно, что многие деятели так называемой «революционной интеллигенции» Серебряного века были недоучившимися студентами. Диалог с властью у нас так никогда и не налажился. Вплоть до настоящего дня, любой министерский циркуляр для университетской администрации практически является приказом, не подлежащим обсуждению.

**II. Высшая цель университета.** То, что целью университетской учёбы является передача знаний, сомнению не подлежит. Вопрос в том, какова должна быть природа этих знаний. По мнению Ортеги-и-Гассета, университет должен обучать «культуре, системе жизненных идей, которых достигла эпоха» [3, с. 46], то есть, университетское знание должно быть прежде всего Знанием универсальным, Знанием с большой буквы, Знанием, имеющим, в первую очередь, духовное, ценностное измерение. Профессиональный аспект, несомненно, здесь важен. Но не он является первостепенной задачей. В связи с этим главный вопрос даже не в том, кто, кого и чему обучает, а в том, какой *тип личности* формирует университетская наука, каким (в идеале, разумеется) должен быть «образцовый» выпускник университета?

Во времена средневековья и, особенно, в эпоху Возрождения это была когорта аристократов мысли и духа, социальный престиж которой был неизмеримо выше, чем даже у родовой аристократии [1, с. 261]. Закономерно, что европейский университет был ещё в предвозрожденческие времена «инкубатором» управленческой элиты [4, с. 51]. Отчасти он сохранил эту функцию и теперь. Но действительная его роль значительно шире. Вильгельм фон Гумбольд рассматривал университет как «моральную душу общества», как решающий фактор формирования гармонично образованной личности [3, с. 30]. Близкое отношение к этому имеет знаменитая идея «либерального знания» Дж. Ньюмена, мечтавшего о духовно-интеллектуальном воспитании, способном превратить студента в настоящего джентльмена.

Задача духовного воспитания ставилась перед университетами практически с первых дней их возникновения. Недаром такое огромное значение там придавалось теологии и философии. Начиная с Возрождения, в университетском образовании была сделана ставка на развитие творческой индивидуальности, обладающей правом на сомнение и поиск Истины, с ориентацией на универсальное знание.

В Новейшее время одним из проявлений этого принципа был, в частности, довольно высокий уровень образования в российских университетах советского периода. Нас, главным образом, «учили учиться»: работать с книгой, идеями, концепциями. Так что когда выпускнику советского университета требовалось по окончании вуза сменить специальность (а происходило это довольно часто), никаких проблем с «переучиванием» не возникало. В какой-то мере это было воплощением в жизнь Ньюменовской идеи «либерального знания».

Что фактически произошло с университетским образованием постперестроечной России? Здесь следует выделить несколько пунктов, снабдив каждый из них неизбежной ремаркой «к сожалению».

1). К сожалению, университетами у нас теперь стали называть едва ли не все многопрофильные вузы, сделав их почти неотличимыми от обычных политехнических высших школ. Синтетический смысл университетского образования при этом тихо ступшевался и практически сошёл на нет.

2). К сожалению, об автономии наших вузов приходится лишь мечтать. Так называемые «учебные стандарты» определяются не учёными университета, а министерскими чиновниками. Не имея отношения ни к образованию, ни к науке, эти господа едва ли когда-нибудь задумывались о высшей цели гуманитарного знания. Непосредственным результатом подобной ситуации явилась пресловутая тестовая система, навязываемая сейчас сверху всем без исключения российским вузам. Никого почему-то не смущает, что эта система ориентирована лишь на проверку механической загрузки памяти (речь идёт, конечно, о сведениях, не имеющих никакого отношения к научному знанию).

3). К большому сожалению, коммерциализация образования в России на деле привела к полной его профанации. В вуз поступают практически все, кто способен оплатить обучение, и на том же основании многие из них получают «липовые» зачёты и «липовые» дипломы. (Не вспомнить ли нам о средневековых университетских поэтах, прославлявших Знание как добродетель, *несовместимую со стяжательством*? [1, с. 236] Или, ещё раньше, о семи античных учебных предметах «тривиум и квадривиум», называвшихся *свободными искусствами*, – свободными, ибо «их изучение не вело к добыванию денег»? [5, с. 15]). В любом случае, уровень фиктивности высшего образования в сегодняшней России таков, что как бы нам не пришлось очень скоро говорить не о «недостатках», а о полной катастрофе...

4). К величайшему сожалению, чугунное тавро массовой культуры не миновало и университетскую жизнь. Нынешнее университетское студенчество практически неотлично от уличной толпы. На наших глазах происходит *охлоузация* высшего образования. Главная причина, опять-таки, – его массовость. Для справки: в современной Англии только 4 % школьников попадают со школьной скамьи в университеты [5, с. 51]. В США эта цифра составляет примерно 30 %. У нас же практически речь идёт о всеобщем высшем образовании (то есть, на деле, к ужасающему падению его уровня). Известно, что в средневековых университетах две трети поступавших на учение задолго до финиша сходили с дистанции [1, с. 251], – это было вполне объяснимо и нормально, ибо для элитарного образования необходимо сочетание трудолюбия и способностей, свойственное далеко не каждому. К сожалению, уровень элементарной грамотности выпускника вуза современной России чрезвычайно далек от нормы.

Поменялся сам *тип* студента. Студент, не привыкший к книжному чтению, – такое нельзя было помыслить ещё 15 лет назад! Сегодня основные «поставщики информации» – дисплей мобильного, дисплей монитора, экран телевизора. Между тем, на протяжении столетий важнейшее значение в стенах университета имело самоуглублённое, сокровенное *действие*, называемое чтением. Наряду с ним и – авторитет Учителя, личное общение с которым ничто не могло заменить. Только этим путём возвращалась духовная и творческая индивидуальность. Сегодня студент общается, в основном, с компьютером. Надо ли говорить, что техногенное это «общение» ни с каким личностным своеобразием не связано, что ни к моральным ценностям, ни к духовному смыслу образования оно никакого отношения не имеет?..

**III. Научное знание как процесс.** Наконец, существует ещё одна сторона университетского образования, внешне не столь заметная, но необыкновенно важная именно теперь как для прогресса науки, так и для человеческого самосознания в целом. Речь идёт о *процессуальном* характере научного знания – факт, прозорливо отмеченный ещё В. Гумбольдом. В сво-

ём проекте, озаглавленном «О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине», он предлагал «рассматривать науку как нечто, ещё не вполне найденное и как то, что никогда не может быть найдено до конца; но именно как таковую её непрестанно искать» [6, с. 89]. Университетскую науку он понимал как процесс, т.е. был совершенно далёк о мысли представлять её суммой готовых истин.

Для позднего средневековья и тем более для Нового времени такой взгляд был совершенно естественным: наука бурно развивалась, новые идеи и новые открытия следовали одно за другим (одной из первых в этом ряду была медицина [7, с. 178]). И если на первых порах астрономия мало чем отличалась от астрологии, а медицина была ещё тесно связана с алхимией, то новые исследования и наблюдения постепенно придавали этим наукам более достоверный и систематический характер. Тем более это касалось множества так называемых «молодых» наук, таких, как психология, микробиология, позже – ядерная физика, генетика и т.д.

Три века назад европейским университетам пришлось выдержать испытание кардинальной сменой парадигмы научного мышления, связанной с именами Ф. Бэкона, М. Коперника, И. Ньютона и многих других представителей рациональной науки. За эти три века установилась и прочно вошла в учебный обиход так называемая «ньютоно-картезианская» парадигма, в основе которой лежит рационалистический материализм, выбравший критерием достоверности верифицированный физический эксперимент. В этих условиях изменения в научном мышлении могли иметь только количественный характер: новые факты в области трёхмерного физического мира, новые данные наглядного опыта, новые (отпечкованные от старых) научные направления. К началу же III тысячелетия академическая наука, пришедшая фактически к перетолкованию самой себя, похоже, зашла в тупик.

Наряду с этим, примерно с середины XX в. начинают свою деятельность учёные и мыслители, официальной наукой не признаваемые. Они пытаются вторгнуться в пределы иных миров, считавшихся до сих пор лишь полем деятельности фантастов, мистиков и магов. Их исследования уже на первом этапе вышли за рамки ньютоно-картезианской парадигмы. С каждым годом, несмотря на obstruction официальных учёных, эти исследования ширятся и захватывают всё новые области знания. Особенно далеко в этом отношении продвинулась трансперсональная психология. Не пора ли уже включить эти исследования, хотя бы в обзорном порядке, в университетские курсы? Тогда, быть может, такие имена, как Дж. Лили, С. Гроф, К. Уилбер, Д. Бом, Р. Шелдрейк и др., а также их идеи перестанут быть предметом интереса лишь узкого круга специалистов и займут достойное место в университетских научных дискуссиях. Тогда (и только тогда!) – западный университет сумеет возродить славу эволюционного локомотива человеческой мысли, почти утерянную к концу прошлого столетия.

#### Библиографический список

1. Город в средневековой цивилизации Западной Европы: в 4 т. / РАН. Инст. всеобщ. истории; отв. ред. А.А. Сванидзе. – М., 1999. – Т. 3.
2. Матулис, Т.Н. Образовательные системы Востока и Запада в эпоху Древности и Средневековья (от глиняных табличек – к университету) / Т.Н. Матулис. – М., 2003.
3. Ладыжец, Н.С. Университетское образование: цели, идеалы, ценностные ориентации / Н.С. Ладыжец. – Ижевск, 1992.
4. Рутенбург, В.И. Университеты итальянских коммун / В.И. Рутенбург // Городская культура средневековья и начало Нового времени: сб. статей / под ред. В.И. Рутенбурга. – Л., 1986.
5. Шестаков, В.П. Интеллектуальная история Кембриджа / В.П. Шестаков. – М., 2004.
6. Андреев, А.Ю. Русские студенты в немецких университетах XVIII – первой половины XIX века / А.Ю. Андреев. – М., 2005.
7. Возгрин, В.Е. Копенгагенский университет и духовная культура Дании / В.Е. Возгрин // Городская культура средневековья и начало Нового времени: сб. статей / под ред. В.И. Рутенбурга. – Л., 1986.

Статья поступила в редакцию 11. 05.09

УДК 947 (Р 57) + 316 (075.32) С 28

*Н.А. Седельникова, соискатель ОмГУ, г. Омск***ОБЛАСТНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН**

В статье сделана попытка проанализировать областное краеведение, которое связано с поиском эффективных средств воздействия на материальную и культурную сферы региона. Нарастающее внимание к краеведческой деятельности официальных структур, всплеск общественного интереса к проблемам локальной истории и культуры требуют рассмотрения областного краеведения как потребности человека в осмыслении памятников истории, культуры, природы родного края. В публикации приводятся конкретные выводы, полученные в ходе исследования, которые иллюстрируют возможности изучения областного краеведения как социокультурного феномена.

**Ключевые слова:** социокультурная деятельность, областное краеведение, историко-культурные традиции российской провинции, верная структура, механизм и трансляции культурных традиций.

История культурного взаимодействия и взаимовлияния социальных и культурных процессов в контексте областного краеведения ещё не нашли должного внимания со стороны гуманитариев. Из историографического состояния проблемы вытекает необходимость специального исследования истории областного краеведения как локального социокультурного феномена. Это возможно осуществить на материалах одного из российских регионов. В данном случае таковым будет Омское Прииртышье.

Осмысление имеющихся публикаций приводит к гипотезе о наличии внутренних этапов в общем процессе становления областного краеведения как проявления деятельности местных краевых сил. Ядром этих сил являются местные краеведы-подвижники.

Исторический опыт провинции, её богатейший творческий потенциал, духовно-нравственные, культурные традиции в современных условиях призваны стать гарантом устойчивости российского общества. Преемственность исторических, духовных и культурных традиций в наши дни означает необходимость обобщения опыта краеведческих изысканий прошлых лет. Возникает задача расширения и углубления исследовательского поля областного краеведения, в том числе за счёт социокультурного контекста.

На наш взгляд, социокультурный феномен – выдающееся явление и процесс взаимодействия субъектов социокультурной деятельности (в нашем случае это краеведы-любители и органы местной власти, музеи и краеведы, краеведческие организации, краеведческие общества и партийное, советское руководство и т.д.). Объектом и целью являются воспроизведение истории края, села, жизни людей; сбор и сохранность историко-культурного наследия; создание различных культурных программ (школьные музеи, кружки, экспедиции, съезды и т.д.). В целом, это предопределяет уникальность территориально-локальной общности, которая является частью истории и культуры страны и представляет собой определенную систему.

На современном этапе культура провинции рассматривается не только как комплекс материальных и духовных ценностей, но и средоточие памятных мест, событий, имен, культурного наследия и должна стать одним из главных ориентиров развития локального и глобального социума [1, с. 4].

Внимание к историко-культурной среде, к проблемам областного краеведения как социокультурной деятельности краеведов, учёных, молодежи, трудящихся по сохранению и использованию регионального наследия культуры привлекалось в трудах ведущих представителей отечественной исторической науки: И.М. Гревса [2], Н.П. Анциферова [3],

Л.С. Берга [4]. И.М. Гревса и Н.П. Анциферова в настоящее время называют родоначальниками российской культурологии. Именно эти ученые обратили внимание на то, что образцы местной культуры представлены в своеобразных территориально-поселенческих образованиях – историко-культурных средах, которые они называли «культурными гнездами».

С середины 90х годов XX столетия в краеведческом движении оформляется научное направление, интерпретирующее краеведение как социальный институт, выполняющий в обществе определенные функции. Начало этим исследованиям положили работы Т.О. Размустовой [5], И.В. Иванова, Н.Н. Тамбовцевой, В.Г. Рыженко, Л.И. Сизинцевой, О.С. Тянь. Ими были определены основные социальные функции краеведения. Используя понятие «социокультурное», они рассматривают специфику областного краеведения, заключающуюся в деятельности отдельной личности, которая является базовым структурным элементом в формировании и развитии системы областного краеведения как социокультурного феномена.

Работы, посвященные отдельным аспектам истории и социокультурной природы краеведения Омского Прииртышья, представлены материалами научных, научно-практических конференций и семинаров. Отдельно следует отметить конференцию «Проблемы историографии, источниковедения и исторического краеведения в вузовском курсе отечественной истории» (Третья Региональная научно-методическая конференция в г. Омске), Вагановские чтения, которые проходили в 2002, 2004, 2006 году (Историко-краеведческая конференция, посвященная памяти краеведа-любителя А.В. Ваганова в г. Таре). Особый интерес представляют статьи А.А. Жирова [6], М.В. Штергер [7], в которых анализируется деятельность краеведов. Опубликованный авторами материал позволяет также выявить преемственность и трансформацию социальных функций музея, издательскую деятельность научно-пропагандистского и краеведческого плана. В статье Л.В. Перевалова [8] обозначена проблема методологической основы краеведения. Он считает, что доминирование категорий «классы», «народные массы» и др. стало терять свое значение, на смену им приходит новое видение – большие категории, подразумевающие народ, людей, которые конкретным подвижническим трудом оставили выдающийся след в местной истории. Фрагментарно вопросы истории и социокультурной природы краеведения Омского Прииртышья рассматриваются на научных и научно-практических конференциях различного уровня.

Отдельные вопросы областного краеведения изучали Т.М. Назарцева, П.П. Вибе, А.А. Жиров, А. В. Ремизов, О.Ю. Алферова и другие исследователи. Так, В.Г. Рыженко об-

ращается к проблеме механизма передачи профессиональных культурных традиций на примере культурологического осмысления краеведения, вводит в научный оборот такие понятия как «штучный интеллигент», «особый тип культурного работника», которые обогащают исследовательскую практику и усиливают оценочный аспект результатов деятельности краеведов-подвижников [9]; П.П. Вибе основное внимание уделяет развитию краеведения Омского Прииртышья с XVIII в. по 1990-е гг., формированию системы краеведческих исследований в контексте социально-экономического и политического развития [10]. Вопросы, раскрывающие человеческий аспект истории и его влияние на социальную деятельность культурно-исторической среды, нашли свое отражение в работах Л. Мискиной [11], Е. Зензина [12], А. И. Любашенко [13], Н.А. Захаровой [14] и др.

На современном этапе появились работы, рассматривающие краеведение как субъект, активно влияющий на социокультурные процессы.

Мы бы предложили представить систему краеведения как всерную структуру, понимая под этим следующее: краеведческое движение, возникающее одновременно в отдельных местах как самостоятельное явление, становится фактом социокультурной жизни, концентрирует в себе, сохраняет уникальность данного социума, в то же время экстраполирует себя в окружающий мир по горизонтали и вертикали, образуя тем самым широкую сеть взаимосвязей, от личностных до общественно или административно организованных. Но исходной точкой в любом случае является личность.

Назрела постановка ряда задач:

- рассмотреть процесс формирования краеведения Омского Прииртышья в контексте локальной социальной и культурной среды;

- раскрыть содержание, особенности и результаты взаимодействия населения и краеведческих организаций Омского Прииртышья;

- показать направления деятельности краеведов и краеведческих организаций на различных этапах истории областного краеведения.

Отсюда процесс формирования краеведения как социокультурного феномена можно представить в виде следующих блоков:

1. Изменения в составе и направлениях деятельности краеведов Омской области в 30-е – сер. 50-х гг. XX в. в. (Направление деятельности и динамика состава местных краеведов; результаты и проблемы развития культурно-исторического направления в деятельности районных обществ и краеведов-энтузиастов; последствия перехода к приоритетам производственного краеведения для краеведов Омской области).

2. Признаки новизны в развитии областного краеведения в социокультурных реалиях вт. пол. 50-70-х гг. XX в. в. (Основные тенденции в изменениях состава местных краеведов; перемены в формах и направлениях краеведческой деятельности по изучению Омского Прииртышья; активизация музейной и памятно-охранительной деятельности)

3. Определяющие черты социокультурного облика представителей областного краеведения 80х гг. XX в. в. (Роль старшего поколения районных краеведов в пропаганде краеведчес-

ких знаний и идей сохранения культурного наследия; формы и степень участия молодежи в местном краеведческом движении; краеведы-энтузиасты как особый тип культурных работников, инициаторы создания районных и школьных музеев).

Региональные и типологически общие характеристики краеведения как социокультурного феномена позволяет выявить источниковая база, в которой особый комплекс информации несёт местная периодическая печать. Проведённый фронтальный просмотр областных и местных периодических изданий с 1935 по 1991 гг. (их них 14 местных газет и 5 областных газет) показывает, что данные источники наиболее достоверно отражают горизонтальные границы, которые представляют всеерную структуру. Этот информационный массив даёт возможность составить условный портрет краеведа, который является ядром краеведческой деятельности. Материалы периодических изданий районов Омской области дают информацию о взаимодействии учреждений культуры, краеведов-любителей этих районов, что позволяет сделать вывод о существовании сети краеведов, занимавшихся сбором информации, обобщением материала, исследуемого с точки зрения массового общественного движения, созданием разветвленной системой краеведческих организаций, представленной в основном музеями, обществами, кружками, ячейками на краевом уровне.

Рассматривая вопрос о процессе формирования основных направлений деятельности конкретной территории, активным субъектом которого являются сами люди, необходимо обратиться к источникам личного происхождения. Среди них важно отметить дневниковые записи (дневники А.В. Ваганова, хранящиеся в Тарском историко-краеведческом музее (г. Тара); дневник К.И. Шабалина, хранящийся в Тарском историко-краеведческом музее (г. Тара); дневник И. С. Коровкина (ГАОО Ф. 1405. О. 1. Д. 5.)). Ценность дневников для исследователя выступает как исторически подвижная категория. Дневники, являясь источником информации, дают возможность исследователю изучать конкретные исторические личности, их идеи и взгляды, их видение ситуации.

Большое значение представляют музейные материалы областных и местных музеев Омского Прииртышья (Омский государственный историко-краеведческий музей, Омский музей просвещения, Знаменский историко-краеведческий музей, Большереченский историко-этнографический музей, Тарский историко-краеведческий музей и др.). В них отражено участие различных организаций в развитии краеведческой деятельности. Эти материалы хорошо передают атмосферу того времени, раскрывают высокий патриотизм краеведов-энтузиастов, людей различного социального статуса и профессиональной подготовки, трудящихся.

В настоящее время сложились все условия для углубленного исследования на общероссийском и местном уровнях уже известных проблем и постановки новых перспективных задач. Одной из них является изучение областного краеведения как социокультурного явления, базирующего на самостоятельной инициативности местных краеведов-подвижников, по мере развития переходящей в общественно или государственно организованные формы, призванные стать центрами изучения и сохранения истории и культуры «малой родины».

#### Библиографический список

1. Российская провинция: среда, культура, социум. (Очерки истории города Дмитрова, конец XVIII-XX век.) / отв. ред. Э.А. Шулепова. – М., 2006.
2. Гревс, И.М. История в краеведении / И.М. Гревс // Краеведение. – 1926. – № 4.
3. Анциферов, Н.П. Краеведный путь в исторической науке / Н.П. Анциферов // Краеведение. – 1928. – № 6.
4. Берг, Л.С. Предмет и задачи краеведения / Л.С. Берг // Как изучать свой край. – Л., 1925.

5. Размустова, Т.О. Музеи и эволюция российского краеведения / Т.О. Размустова // Экология культуры : инф. бюллетень.— Архангельск, 2004. — № 3.
6. Жиров, А.А. Тарский период в биографии омского краеведа Ф.В. Мелёхина / А.А. Жиров // Проблемы историографии, источниковедения и исторического краеведения в вузовском курсе отечественной истории: тезисы докладов и сообщений III регион. науч.-метод. конф. — Омск, 1997.
7. Штергер, М.В. Пропаганда краеведческих знаний в деятельности А.Ф. Палашенкова (1943-1957 гг.) / М. В. Штергер // Проблемы историографии, источниковедения и исторического краеведения в вузовском курсе отечественной истории: тезисы докладов и сообщений Третьей регион. науч.-метод. конф. — Омск, 1997.
8. Перевалов, Л.В. О некоторых проблемах краеведения Тарского Прииртышья в XX в. / Л.В. Перевалов // Проблемы сохранения исторического наследия Тарского Прииртышья: материалы ист.-краевед. конф., памяти А.В. Ваганова / отв. ред. А.И. Любашенко. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003.
9. Рыженко, В.Г. О некоторых результатах и возможностях культурологического изучения отечественных традиций в Сибири / В.Г. Рыженко // История и культура Сибири: материалы отчет. сес. Ом. фил. объедин. Ин-та истории, филологии и философии СО РАН. — Омск, 1996.
10. Вибе, П.П. Краеведение в Омском Прииртышье / П.П. Вибе // Омский краевед: Альманах. — Омск, 2003. — № 1.
11. Мискина, Л. Они любили свой край / Л. Мискина // Восход. — 2000. — 22 дек.
12. Зензин, Е. Хранители прошлого / Е. Зензин // Луч. — 1998. — 20-22 мая.
13. Любашенко, А.И. Тарский краевед, основатель музея А.В. Ваганов / А.И. Любашенко // Проблемы сохранения исторического наследия Тарского Прииртышья: материалы ист.-краевед. конф., памяти А.В. Ваганова / отв. ред. А.И. Любашенко. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003.
14. Рыженко, В.Г. Омские краеведы Седельниковы / В.Г. Рыженко, Н.А. Захарова // Известия ОмГИК музея. — 1994. — № 3.

*Статья поступила в редакцию 11. 05.09*

## Раздел 4

# 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)

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА — кандидат 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 37.01:001.8

*Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ВВЕДЕНИЯ В ДИДАКТИКУ ПРИНЦИПА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В работе предлагается новый методологический подход к проблеме непрерывного экологического образования, которое мы рассматриваем не как элемент общего образования, а как ведущий принцип общего образования, определяющий характер последнего и управляющий процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности.

**Ключевые слова:** непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

Изменяющиеся под влиянием требований жизни цели обучения ведут к изменению и принципов обучения. Дидактика должна чутко улавливать изменения требований общества к образованию подрастающего поколения; своевременно реагировать на них, строить такую систему принципов обучения, которая верно указывала бы общее направление движения к цели. Мы считаем, что современное образование не должно сводиться лишь к усвоению положений отдельных наук, а должно быть направлено на развитие творческой личности, уровень которой должен определяться степенью сформированности у нее экологической культуры. Но для этих целей должно быть соответствующее дидактическое обеспечение. Мы считаем, что такую роль может выполнять принцип экологического образования. При этом он должен выступать в роли концептуального дидактического принципа, обладать всеобщностью воздействия на всю систему образования, на весь педагогический процесс и определять сущность всей системы образования в целом, которое должно стать экологическим.

Каковы же реальные основания считать экологическое образование принципом дидактики?

Следует заметить, что процесс осознания и формулирования педагогических принципов исторически и гносеологически сложный и длительный. Он связан всегда с познанием закономерностей педагогических явлений и детерминирован длительной педагогической практикой. Более того, в научном исследовании перейти логическим путем от закономерностей к принципам (от сущего к должному) невозможно. Механизм этого перехода частично раскрыт в книге В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения».

Сложность процедуры этого перехода по В.В. Краевскому объясняется тремя моментами [1]:

Во-первых, в формализованной системе педагогические принципы как структурный элемент целостного образования выстраиваются особым статусом — они связывают теорию с практикой.

Во-вторых, формализованная система строится не только на основе законов и правил формальной логики но и интуиции, и поэтому не все логические переходы внутри ее научно состоятельны и корректны по отношению к практике.

В-третьих, в «формализованных» системах педагогические принципы формулируются в соответствии с теми закономерностями, которые получили достаточное теоретическое и опытно-экспериментальное обоснование в «содержательных» системах.

Как известно, перечней принципов достаточно много. Но каждый новый автор не доволен своими предшественниками и предлагает свой перечень, пока не появится новый. Такая картина, по мнению Ю.К. Бабанского, «возможна потому, что принципы обучения не были предметом последовательного, системного исследования. Никто из авторов не рассмотрел доказательно необходимость и достаточность своей системы принципов, а потому и не дошел до определения путей извлечения их и обоснования. Не выработаны и критерии отнесения той или иной нормативной идеи к принципам» [2, с. 33].

В своей работе мы определяем принципы теории обучения как *категории дидактики, обусловленные педагогическими законами и закономерностями, фиксирующие инвариантные характеристики, существенные и устойчивые связи педагогической деятельности, отражающие дидактическую*



концепцию и реализующиеся через сущностные, нормативные и процессуальные функции.

По каким же критериям то или иное положение можно отнести к дидактическим принципам? И.Я. Лернер в статье «Природа принципов обучения и пути их установления» выделяет пять критериев «отнесения того или иного положения к принципам обучения»:

1. Инструментальность, т.е. известность способа применения.

2. Универсальность, т.е. отнесение данного положения ко всему обучению или к такому элементу, без которого обучение неосуществимо.

3. Необходимость, т.е. невозможность без него организовать полноценное обучение.

4. Независимость, т.е. непрекращаемость, неподчиняемость и непоглощаемость другими принципами.

5. Достаточность всей совокупности принципов для обеспечения полноценного процесса обучения.

В.И. Загвязинский выделяет «...следующие критерии»:

- Принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий;

- Глубинная сущность любого принципа обучения в том, что это рекомендация о способах достижения меры, гармонии в педагогическом процессе;

- Принцип есть концентрированное, инструментальное выражение дидактической теории или концепции.

В ранг принципов следует возводить лишь такие положения, которые имеют всеобщее значение, должны действовать в любых учебных ситуациях, при любых условиях обучения» [3, с. 67].

Мы считаем, что идея экологического образования может быть отнесена к принципам обучения, потому что она представляет собой одно из универсальных руководящих положений современного образования, которые относятся ко всему процессу обучения в целом, распространяется на все учебные предметы, без них невозможно формировать экологическую культуру учащихся и она не может быть заменена никакими другими принципами. Принцип экологического образования снимает главное противоречие между предметным обучением и необходимостью формирования экологической культуры, что является в настоящее время концептуальным требованием всего цивилизованного человечества. Это приводит к необходимости признания концептуальной идеи о том, что современное образование в любом государстве должно стать экологическим.

Однако, чтобы данный принцип обладал и инструментальностью, необходимо разработать для него сущностные, нормативные и процессуальные функции. Но дидактические принципы могут быть однозначно понимаемыми только в контексте конкретной педагогической системы. В своей работе определяем эти функции для личностно ориентированной педагогической системы развивающего обучения.

Появление в дидактике принципа экологического образования должно привести к организованному целевому совершенствованию методики и технологии формирования у учащихся комплекса необходимых компетенций по всем учебным дисциплинам, на основе экологической структуры учебных знаний, а это, в свою очередь, приведет к формированию экологической культуры и соответствующего мышления школьников. *В связи с этим экологический принцип должен определять содержание технологии и методики личностно ориентированного развивающего обучения, усиливая управляющий эффект этой педагогической системы обучения.* Таким образом, экологическое образование в современной дидактике при-

обретает статус концептуального принципа, который влияет на отбор и структуру учебного материала всех учебных предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует учителя на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса и способствует формированию и развитию экологической культуры и соответствующего экологического мышления учащихся. Принцип экологического образования должен определять основные направления в деятельности учителя и характер познавательной деятельности учащихся. В связи с этим для успешной реализации экологического образования в школе педагогу необходимо знать основные дидактические функции, общие теоретические основы и статус принципа экологического образования в современной дидактике, пути, способы и средства его реализации.

Анализ концептуального принципа экологического образования приводит нас к выводу о том, что его *сущностный* компонент в системе общего образования должен:

1. Конкретизировать основные принципы экологического образования, составляющих основу теории экологического образования школьников: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность, непрерывность и преемственность в изучении экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности учащихся по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого уровней в раскрытии экологических проблем в учебном процессе.

2. Раскрывать основные методологические принципы формирования содержания экологического образования: гуманизации (ориентации на человека и гуманистические ценности); фундаментализации (учета универсального, космополитического знания); приоритета общечеловеческих ценностей над групповыми (ориентации на общечеловеческие идеалы, цели и общекультурные ценности); плюрализма (учета многообразия теоретических точек зрения); прагматизма (ориентации образования на требования общества и определенную личностность); преемственности и своеобразие в развитии отечественной системы экологического образования (учета национальных традиций ценности, норм и идеалов современного российского общества).

3. Составлять методологическую основу формирования предметного содержания экологического образования, включающих принципы: соответствия содержания экологического образования специфике предмета экологии; системности и целостности экологического образования, определяемый структурно-функциональными особенностями самой экологии как науки; преемственности и межпредметных связей.

4. Соединять принцип развития со всеобщим принципом единства мира и принципом экологического образования, снимая главное противоречие между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

5. Способствовать целенаправленному управлению мыслительными процессами, которые должны выходить за пределы формальных предметных знаний и осознаваться на уровне экологической философии.

6. Обеспечивать непрерывность экологического образования, которая должна быть осознана через понимание специфики развития человечества, которому предстоит обрести чувство общности, новую мораль и новую нравственную основу жизни людей на планете Земля.

Традиционный разрыв содержательной и деятельностной сторон учебного процесса препятствует реализации дидакти-

ческих принципов на практике. Успех же обучения зависит от того, насколько полно они реализуются в учебном процессе. В связи с этим необходимо определить нормативную функцию принципа экологического образования.

В самом общем виде *нормативная функция принципа экологического образования* складывается из основных сущностных аспектов экологического образования с соответствующим их преобразованием в нормы-регулятивы процесса обучения.

При этом мы не ставим своей целью полностью раскрыть нормативный аспект принципа экологического образования, так как это представляет собой самостоятельную область исследования, но мы попытаемся выделить основные системные функции, которые должны отражать нормативную сторону этого дидактического принципа в рамках целостной педагогической системы личностно ориентированного развивающего обучения.

В **содержании** обучения в самом общем виде *нормативные функции* принципа экологического образования, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

1. Раскрывать в процессе экологического образования следующую группу принципов: культуросообразности и природосообразности; научности и связи теории с практикой; исторической взаимосвязи природы и общества; социальной обусловленности отношений человека к природе и стремлении к гармонизации этих отношений; междисциплинарного и преемственного подхода в формировании экологической культуры школьников; принцип организации содержания и преподавания общеобразовательных учебных предметов (с учетом, что содержание образования должно иметь экологический характер).

2. Реализовывать в процессе школьного обучения следующие методологические задачи: формирование научно-философского взгляда на мир и место в нем человека; приобщение к мировой философской культуре как общечеловеческой ценности; формирование способности к самостоятельному и творческому решению философско-методологических проблем, касающихся экологии.

3. Раскрывать основополагающие мировоззренческие идеи, заложенные в цикле естественнонаучных и общественно-исторических дисциплин: развития и целостности природы; изменения природы в процессе труда; влияния среды на здоровье человека; роли природы в нравственно-эстетическом развитии личности; оптимизации взаимодействия в системе «природа — государство — общество человек».

4. Создавать условия для комплексного видения экологии в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных экологических знаний с учетом связей между связанными с ней науками (учебными дисциплинами), теориями, научными картинками мира, позволяющими осознать единство мира, его целостность и роль взаимодействия общества и природы на экологическое состояние среды обитания человека.

5. Использовать принцип экологического образования для разработки интегративной структуры учебных знаний и формирования представлений о системности знаний.

6. Формировать экологическую культуру личности на философском уровне, предполагающем интерпретацию экологических проблем на уровне философии, умение диалектически мыслить и анализировать экологические проблемы.

7. Способствовать осознанию зависимости человека от природы и природы от человека на всех этапах человеческой истории, формированию человека, для которого органично умение сохранять биологическое равновесие природной среды, что требует воспитания чувства ответственности за последствия нарушения такого равновесия.

8. Учитывать в учебном процессе возрастные особенности учащихся: учить школьника ставить перед собой цели, адекватные возрастным задачам и его личностным ресурсам; вносить в возрастные задачи коррективы при изменении объективных обстоятельств; учитывать не только достигнутый уровень развития ученика определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в том числе и исходя из понятия зоны ближайшего развития).

9. Формировать у учащихся умения оценивать состояние окружающей среды, ближайшего природного окружения.

**Процессуальные функции** принципа экологического образования, по нашему мнению, должны включать следующие требования:

- Использовать реализацию экологического образования, обуславливающего интегральность, целостность научных знаний в качестве важнейшего критерия развития личности, ее экологической культуры и соответствующего мышления.

- Рассматривать принцип экологического образования как регулятив развивающего обучения, который в сочетании с принципами преемственности; историзма; единства личности, сознания и деятельности должен регулировать содержание проектируемой деятельности, направленной на формирование и развитие экологической культуры учащихся.

- Управлять не только внешней деятельностью экологического характера, но и соответствующими мыслительными процессами, учитывая возрастные, психологические особенности учащихся при экологическом образовании.

- Формировать новую целостную систему экологических знаний, интегрированных современными проблемами экологии и организовывать диалог различных учебных дисциплин по проблемам экологии.

- Координировать учебные дисциплины в учебных планах по использованию их содержания в развитии экологической культуры учащихся.

- Выделять сложные комплексные проблемы экологии, которые можно решать только в единой системе научных знаний.

- Выполнять следующие важные функции экологического образования: *просветительная* - помогает школьникам осознать природу как среду обитания человека и как эстетическое совершенство; *развивающая* - умение осознать экологические явления, устанавливать связи и зависимости, существующие в мире природы, делать выводы, обобщения и заключения относительно состояния природы, давать рекомендации разумного взаимодействия с ней; *воспитательная* - проявляется в формировании нравственного и эстетического отношения к природе, чувства долга и ответственности; *организующая* - состоит в стимулировании активной природоохранительной деятельности; *прогностическая* - заключается в развитии умения предсказания возможных последствий тех или иных действий человека.

Реализация принципа экологического образования придает общему образованию ту целостность, которая делает его системой. К системности знаний можно прийти только через системность в обучении. Придавая учебным предметам характер системности, экологическое образование должно: 1) выступать ведущим принципом, определяя характер общего образования и управлять процессами формирования системы знаний, взглядов и убеждений, направленных на воспитание моральной ответственности личности за состояние окружающей среды, осознание необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности; 2) углублять и расширять функцию общего образования, связанную с овладением учащимися научными основами взаимодействия природы и общества, экологической компетентности и культуры, воспитания лич-

ности, для которой органично умение сохранять биологическое равновесие среды, гражданской и нравственной зрелости в осознании необходимости постоянной заботы о ней во всех видах деятельности; 3) способствовать обобщению знаний и формированию интегративного мышления учащихся, развивать у них научное мировоззрение; 4) определять направлен-

ность развития научных знаний и в обеспечении формирования современного экологического стиля мышления; 5) проецировать научные знания на учебный процесс с учетом экологического образования; в согласовании учебных программ, понятий, законов и теорий.

#### Библиографический список

1. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения / В.В.Краевский. — М.: Просвещение, 1977.
2. Бабанский, Ю.К. Взаимосвязь закономерностей, принципов обучения и способов его оптимизации / Ю.К. Бабанский // Советская педагогика. — 1982. - № 11.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М.: Академия. — 2001.

УДК 371.1.

*С.П. Гаврилова, соискатель МаГУ, Магнитогорск*

## РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕГРАТИВНО-ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ СПО

В статье рассматриваются основные аспекты реализации разработанной нами технологии интегративно-проектного обучения, позволяющей сформировать у студентов интегративные технические понятия, развить информативное мышление и проектировочные умения, повысить уровень профессиональной компетенции.

**Ключевые слова:** педагогическая технология, интегративно-проектное обучение, информативное мышление, проектировочные умения и профессиональные компетенции, алгоритм урока.

При обучении студентов по специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» по традиционной схеме в Магнитогорском политехническом техникуме мы столкнулись с проблемой отсутствия у студентов навыков курсового и дипломного проектирования, несмотря на достаточно высокий уровень качественной успеваемости (60-70%). В то же время, в связи с активным внедрением на автомобильном транспорте информационных технологий, быстрой сменой технологического и бортового оборудования автомобиля, работодатели стали выдвигать дополнительные требования к выпускникам, а именно: владение информационными технологиями, умение самостоятельно проектировать технологические процессы технического обслуживания и ремонта автомобилей, разрабатывать необходимые приспособления и т.д. В процессе решения этих проблем нами была разработана технология интегративно-проектного обучения студентов технических специальностей учреждений СПО. Данная проблема широко не разрабатывалась в научной и методической литературе.

В понимании и употреблении понятия педагогическая технология до настоящего времени существуют разночтения, поэтому в своем исследовании нами дано следующее определение:

**Педагогическая технология** — это технология проектирования, организации, проведения и мониторинга образования, построенная с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия с целью гармоничного, разностороннего развития личности обучаемых, обеспечивающая и гарантирующая достижение прогнозируемого результата — подготовки компетентного конкурентноспособного специалиста — надежного и профессионально активного в постоянно изменяющихся внешних условиях.

В нашем исследовании мы исходили из следующей структуры концептуальной основы педагогической технологии [1]: 1) философская, в частности, методологическая основа технологии; 2) концептуальная идея; 3) модель педагогической системы; 4) научная концепция усвоения социального опыта; 5) применяемая образовательная концепция; 6) основополагающие факторы психического развития человека, применяемые методы воспитания.

В качестве философской основы технологии интегративно-проектного обучения нами выбран методологический интегративно-подход, который обеспечивает: овладение студентами целостным, системным видением картины мира и всестороннее развитие личности (нравственное, духовное, интеллектуальное, эстетическое, физическое) на базе развития ключевых профессиональных компетенций.

Мы полагаем, что для современной педагогической технологии также важны следующие идеи и подходы к проблемам образования:

**Гуманизация образования** — система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений.

**Природосообразность** — объективная закономерность всех процессов и явлений, исповедующая необходимость учитывать природные задатки человека, опираться на них, а так же единство человека с природой, согласованность и гармонию их взаимодействия.

С другой стороны, опираясь на метод дополнительности в педагогике, разработанный Г.Г. Гранатовым [2], для понимания и возможности реконструкции современного технологического общества, гуманизация образования и природосооб-

разность должны быть, как мы полагаем, дополнены альтернативной им мировоззренческой ориентацией, такой как *сциентизм*, который, не смотря на абсолютизацию роли науки и техники в системе культуры человеческого общества, рассматривает возможность применения в обучении математической символики, схематизации, теоретизирования и технологизации.

Совмещение таких разнообразных философских подходов в одной образовательной технологии возможно только на основе принципов интеграции между гуманитарными, естественнонаучными, общетехническими и специальными дисциплинами на базе: формирования интегративных понятий, присущих всем наукам; целей осмысленного формирования профессиональных компетенций в рамках каждой из дисциплин; открытого диалога между дисциплинами различного профиля, как реальной основы развития творческого технического мышления.

Указанный методологический подход к мыслительной деятельности сливается с психолого-педагогическим анализом мышления, в результате которого раскрывается самое главное в мышлении - его творческий, продуктивный характер, то есть его «способность искать, находить, открывать и создавать ранее неизвестное, нечто существенно новое» [3], а «искание и открытие нового - самостоятельное движение к новым способам» [4].

По мнению большинства исследователей, всякое мышление функционирует только тогда, когда появляется потребность что-то понять. Следовательно, мысль начинает работать только тогда, когда жизненная ситуация возбуждает любознательность, а затем создает для человека какие-либо трудности и препятствия в виде познавательных задач. С развитием информационных технологий идет формирование компьютерной (виртуальной) информационной реальности, где человек моделирует процессы на экране монитора без участия своего тела. Следовательно, человек все чаще сталкивается с решением задач, поставленных компьютерной техникой.

Главной целью профессионального образования на сегодняшний день является, с одной стороны - подготовка не только квалифицированного специалиста, обладающего определенными знаниями, умениями и навыками, а с другой стороны - формирование профессионально значимых качеств личности, необходимых для успешной конкуренции на современном рынке труда.

На наш взгляд, на фоне этих коренных изменений в жизни человека становится наиболее актуальной задача формирования у студентов *информативно-проектного мышления*, что подразумевает под собой:

- научить в процессе профессиональной деятельности не только применять различные виды алгоритмов, но и самому составлять и корректировать их в зависимости от изменяющихся условий;
- научить применять основные принципы формирования понятийного аппарата по теме, дисциплине, специальности для быстрого поиска необходимой информации как в технической литературе, так и в глобальной сети Интернет;
- научить систематизировать имеющиеся знания, умения и навыки на основе принципов построения современных баз данных;
- разработать эффективную методику оценки и самооценки развития профессионально значимых качеств личности.

Родовые отношения понятия «информативное мышление» к другим видам мышления современного человека проиллюстрированы нами на рис.1. информативное мышление здесь представляется как совокупность технического, математического (алгоритмического), естественнонаучного и практичес-

кого мышления, обеспечивающая решение сложных проектных и изобретательских задач. Коротко охарактеризуем их.

Практическое мышление подразумевает постановку целей, выработку планов, проектов. Высшие формы теоретического мышления возникают из практики и содержат обобщенные содержательные представления. Техническое мышление является такой формой теоретического мышления. Техническое мышление - это мышление, представляющее собой совокупность интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач, связанных с технической деятельностью. Это могут быть, как конструкторские и технологические задачи, так и задачи, появляющиеся при обслуживании и ремонте оборудования, приборов и др. Смысл и направленность технического мышления состоит в решении задач, в процессе их решения и формируются необходимые качества технического мышления. Математическое мышление подразумевает способность человека мыслить алгоритмами, символами, делать дедуктивные выводы, оперировать абстрактными понятиями. Естественнонаучное мышление дает возможность применения основных философских, диалектических и физических законов при решении технических задач с использованием трехэтапного естественнонаучного метода: индукция, дедукция, критика.

Структура технического знания обуславливается в первую очередь спецификой технических объектов и технологических процессов. Сравнение объектов технического знания с объектами естественнонаучного, гуманитарного, социально-экономического знания показывает их определенную общность, в таких чертах, как наличие структурности, системности, организованности и т.д. Можно выделить некоторые общенаучные понятия: «свойство», «структура», «система», «организация» и т.п. Применительно к специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» выделим следующие интегративные технические понятия: «агрегат», «узел», «деталь», «механизм», «процессор», «двигатель», «датчик», «система зажигания», «система питания», «прочность», «устойчивость», «надежность системы», «техническое обслуживание», «ремонт», «технологическая операция», «пробег автомобиля», «трудоемкость», «норма времени», «нормирование», «производительность», «рентабельность» и др. В то же время, общие черты объектов технического, естественнонаучного и гуманитарного знания отражаются такими философскими категориями, как «материя», «движение», «причина», «следствие» и др. Общенаучные и философские понятия употребляются и в технических науках, не выражая их специфики, но при этом они помогают глубже, полнее осмыслить содержание объектов технического знания и отражающих их понятий в технических науках.

Необходимо подчеркнуть, что успешность решения конструктивно-проектировочных технических задач может служить одним из самых общих показателей развития технического мышления (в том числе и информативного), обеспечивающего формирование у обучающихся проектировочных умений. Но существующее профессионально-техническое обучение в значительной степени обеспечивает лишь действие по строго определенному алгоритму, репродукцию знаний и уже показанных способов действий, при этом возникновение нестандартных ситуаций, изменение исходных условий, приводит к затруднениям, а то и к отказу от решения конкретной производственной задачи. Причем, решение проектной задачи, которое должно осуществляться в ходе поисковой деятельности, на самом деле зачастую осуществляется на основании жесткого технического регламента, инструкции. Поэтому целесообразно в целях обучения способам проектной дея-

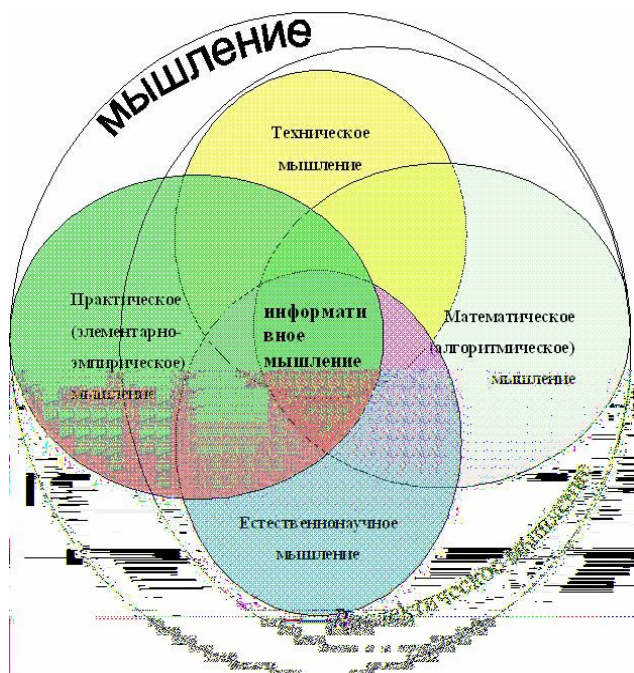


Рис. 1. Родовые отношения понятия «информативное мышление»

тельности выделить основные типы этих задач и определить обобщенные алгоритмы их решения, допускающие свободу выбора и творчества. Более того, проектирование в ряде случаев может служить своеобразным методом развития информативного мышления. Для этого необходимо спроектировать учебную деятельность таким образом, чтобы научить студентов не только действовать по определенным алгоритмам, отбирать необходимые приспособления для работы, но и создавать свои, обеспечивающие реализацию поставленной перед ними учебной цели. По характеру перспективы (дальние и близкие) различают идеальные абстрактные и конкретные цели [5].

Абстрактной (общей и более отдаленной) целью образовательного процесса в разрабатываемой технологии обучения является всестороннее развитие личности обучающегося на основе формирования у него информативного мышления, проектировочных умений и профессиональных компетенций.

При постановке конкретных образовательных целей мы считаем целесообразным использовать методологическую основу, предложенную В.А. Беликовым [6, с. 63-65]:

1. Отбор содержания учебной дисциплины, соответствующий государственному образовательному стандарту (на основе идейно-понятийного подхода; идея здесь, прежде всего, - образ действий, практическая (конструктивная) идея).
2. Подход к предмету исследования и проблеме как к системе.
3. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы (предмета исследования) в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии (понятийности).
4. Нахождение и формулировка законов, принципов, условий функционирования как системы в целом, так и всех ее частей на всех уровнях методологии.
5. Методологическое обоснование целей.

Немаловажным на сегодняшний день является формирование профессиональной компетентности, которая включает такие элементы как профессионально значимые качества лич-

ности, знания, умения, навыки. Структура профессиональной компетентности рассмотрена в работе Ю.В. Лымаревой. В нее входят четыре основных компонента: мотивационный (психологический), понятийно-содержательный, деятельностный (технологический), обязательный педагогический (рефлексивный) [7]

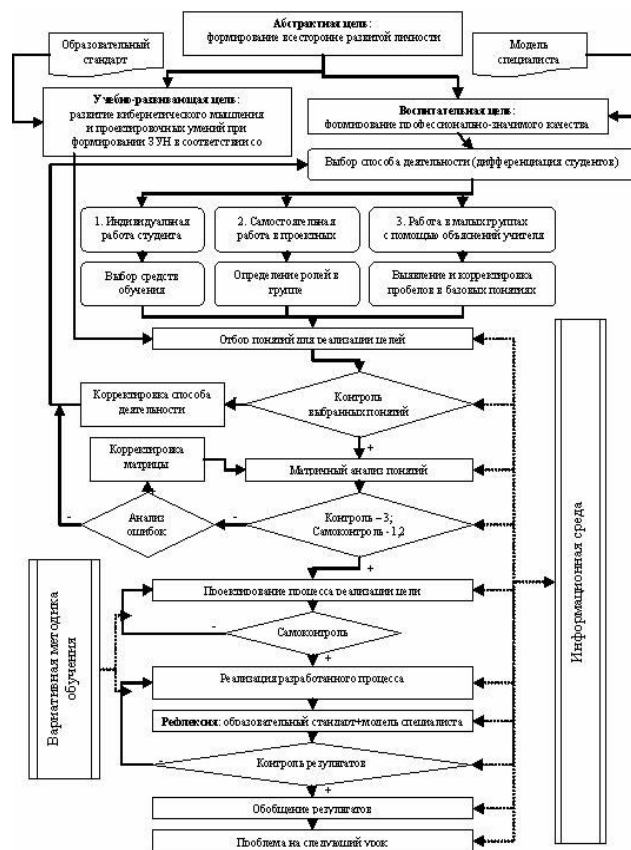


Рис. 2. Схема организации интегративно-проектного обучения

Таким образом, методологическая основа технологии интегративно-проектного обучения (рис.2) определяет следующий алгоритм проведения урока:

1. Студент совместно с преподавателем самостоятельно выбирает важное для себя качество личности, которое может быть развито на данном уроке в соответствии с конкретной учебно-развивающей целью. На основании осуществленного выбора определяется способ деятельности на уроке, который может быть реализован по трем основным направлениям: 1) индивидуальная работа студента; 2) самостоятельная работа в проектных группах; 3) работа в малых группах с помощью объяснений учителя.
2. В соответствии с конкретной учебной целью урока осуществляется отбор понятий для реализации поставленной цели.
3. После оперативного контроля отобранных студентами понятий в случае отрицательного результата может быть осуществлена корректировка выбранного студентом способа деятельности.
4. На основании принципов идейно-понятийного подхода проводится матричный анализ понятий.
5. Осуществляется оперативный контроль или самоконтроль и на основании анализа ошибок корректируется либо образ и способ деятельности, либо лишь матрица анализа понятий.



6. С использованием вариативных методик, связанных с данной технологией, осуществляется проектирование процесса реализации поставленных целей, моделируется полученный процесс, проводится самоанализ или рефлексия как по знаниям, умениям и навыкам, так и по модели специалиста.

7. В заключении преподаватель контролирует и обобщает полученные результаты, выводит итоговые рейтинговые оценки за урок по каждому студенту и формулирует проблему следующего урока для самостоятельной работы дома.

Структурно-функциональная модель технологии интегративно-проектного обучения представлена на рис.3.

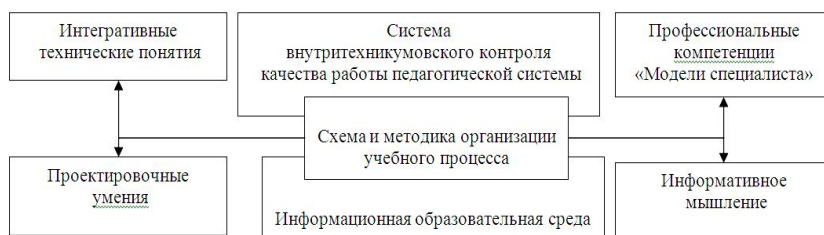


Рис. 3. Структурно-функциональная схема реализации технологии интегративно-проектного обучения

Ключевые аспекты методики реализации технологии и мониторинга интегративно-проектного обучения в свернутом виде представлены ниже.

Методика реализации технологии интегративно-проектного обучения

Педагогические условия	Подходы	Принципы	Средства реализации	Курсовое и дипломное проектирование
Реализация внутрпредметных и межпредметных связей для формирования интегративных технических понятий и профессиональных компетенций	Системный, в частности, идейно-понятийный	Целостности и дополнительности	Упражнения и задания рефлексивного плана	
Введение категорий «компетенции» и «модель специалиста»	Системно-компетентный, личностно-ориентированный	Индивидуализации и гуманизации	Модель специалиста	
Внедрение структурно-функциональной модели технологии интегративно-проектного обучения	Проектно-деятельностный	Сциентизма	Алгоритм, схема, модель изучаемого процесса Методы ТРИЗ	
Внедрение системы контроля качества образовательного процесса	Системно-процессный	Природосообразности и культуросообразности, дополнительности, системности	Схема образовательного процесса, планирование урока	
		Систематизации и гармонизации	Программное обеспечение мониторинга образовательного процесса	

Перейдем к описанию методов и форм работы преподавателя в реализации данной технологии. Требования, предъявляемые к деятельности преподавателя в процессе профессиональной подготовки, заключаются в следующем:

- 1) четкая формулировка цели профессиональной подготовки и переподготовки;
- 2) выделение цели проектной деятельности для выполнения курсового и дипломного проекта;
- 3) разработка исходной концепции реализации поставленных целей;

4) представление любого объекта или явления окружающего мира в виде системы и подробное рассмотрение этой системы (с учетом предметного, функционального и исторического аспектов).

5) определение «потребности» и «способности» изучаемой технической системы (ТС) при ее функционировании с целью удовлетворения некоторой общественной потребности;

6) определение полезности технической системы соответствия потребностям общества, то есть назначением системы;

7) оценка физической эффективности использования системой пространства, времени, массы, энергии и информации;

8) оценка социально-технической эффективности технической системы как отношения полезного результата и затрат;

9) анализ увеличения возможностей технической системы по удовлетворению потребностей надсистем через следующие изменения системы на уровне внешнего функционирования:

- количественный рост полезных «способностей» ТС;
- приобретение новых полезных «способностей»;
- превращение неполезных «способностей» ТС в полезные;
- устранение вредных «способностей» вплоть до превращения их в полезные;
- увеличение отношения полезного выхода к входу, то есть повышение эффективности ТС;

Таблица 1.

10) разработка программы действий по увеличению возможностей технической системы с применением информационных технологий;

11) разработка комплекса диагностических мероприятий по анализу полученных результатов;

12) выполнение комплекса коррекционных мероприятий по ходу реализации программы обучения.

Преподавателю необходимо создать все условия, чтобы учащиеся осознали практическую значимость ключевых компетенций для успешной адаптации на рынке труда, активной профессиональной деятельности и проявили личную заинтересованность в их развитии. Студенты должны приобрести навыки самооценки, объективной оценки своей готовности к инициативному и творческому выполнению требуемых профессиональных функций (обязанностей), а также навыки профессионального самообразования и самосовершенствования.

Отметим, что образовательная технология может быть успешно реализована только в условиях комплексного развития всей

педагогической системы образовательного учреждения. В частности, организация учебного процесса может базироваться, на наш взгляд, на 2-х основных системах: общей системе оперативного (внутритехникумовского) контроля качества учебного процесса и информационной образовательной среде. На сегодняшний день существует много различных подходов к определению и функционированию педагогической системы.

В рамках проведенного исследования нами уточнено понятие профессиональная педагогическая система – это педагогическая система, представляющая собой совокупность ком-



Рис. 4. Процессная модель педагогической системы

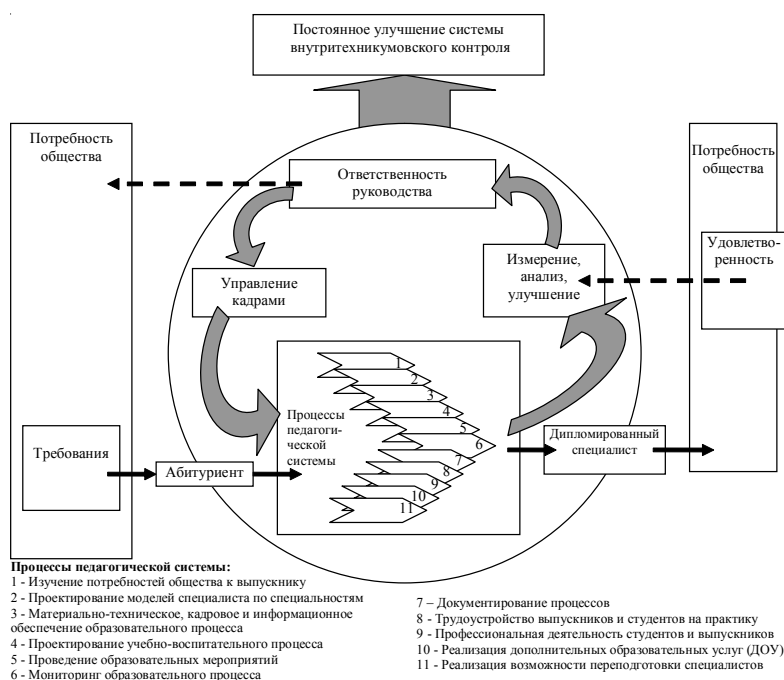


Рис. 5. Модель системы оперативного контроля в подсистеме техникума

понентов и процессов в образовательном учреждении, направленных на формирование профессионально-компетентностной личности выпускника с учетом меняющихся и перспективных потребностей общества.

Естественно предположить, что такая педагогическая система является саморазвивающейся, так как постоянный контроль всех процессов позволит оперативно вносить в них необходимые изменения. Развитие педагогической системы в соответствии с «петлей качества» [8; 9] предполагает открытый цикл, т.е. развитие по спирали (рис. 4), ориентирующееся на развитие общества и учитывающее изменение его требований к выпускнику образовательного учреждения.

Основываясь на деятельностном и, в частности, процессном подходе, нами разработана модель системы оперативного контроля в педагогической системе техникума (система внутритехникумовского контроля) (рис. 5), причем для успешного внедрения в образовательный процесс разработано программное обеспечение, позволяющее систематизировать и автоматизировать систему оперативного контроля.

Следует отметить, что такая технология обучения возможна только в информационной образовательной среде, которая включает в себя как компьютерные средства обучения, так и дидактическое, программное обеспечение образовательного процесса, проектирование его с помощью современных информационных технологий.

Разработанная нами технология обучения реализована в Магнитогорском филиале Челябинского политехнического техникума и Магнитогорском политехническом техникуме, она позволяет не только развивать информативное мышление, но и формировать у студентов профессионально значимые качества, привить и совершенствовать современные проектировочные и конструктивно-технические умения. Кроме того, применение рейтинговой системы оценки знаний устраняет у студентов боязнь получения отрицательной оценки. Положительным результатом данной технологии является своевременное трудоустройство по полученной специальности более чем 85% выпускников. В рамках проведенного исследования также уточнены понятия «информативное мышление», «педагогическая технология» и «профессиональная педагогическая система».

ное трудоустройство по полученной специальности более чем 85% выпускников. В рамках проведенного исследования также уточнены понятия «информативное мышление», «педагогическая технология» и «профессиональная педагогическая система».

#### Библиографический список

- Селевко, Г.К. Технологический подход в образовании / Г.К. Селевко, О.Ю. Соловьева // Управление современной школой. Завуч. – 2008. – № 3.
- Гранатов, Г.Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления): монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2008.
- Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика. – М.: Мысль, 1970.
- Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. – СПб: Издательство «Питер», 2000.
- Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002.
- Беликов, В.А., Кривошапова Н.Г., Савинков Л.А. Образование учащихся на основе учебно-познавательной деятельности / В.А. Беликов, Н.Г. Кривошапова, Л.А. Савинков: методическое пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений. – М.: Владос., 2007.
- Лымарева, Ю.В. Понятийно-деятельностная методика развития профессиональной компетентности студентов технологического факультета: дис.... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2007.
- Ребрин, Ю.И. Управление качеством: учеб. пособие. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2007.
- Нив, Генри. Организация как система. Принципы построения устойчивого бизнеса Эдвардса Деминга. – Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2007.

УДК 377.4

*А.А. Темербекова, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПРИНЦИПЫ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В работе описываются выявленные автором причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций и принципов современного образования. В едином процессе своей реализации они призваны обеспечить эффективность процесса формирования информационной компетентности учителя.

**Ключевые слова:** информационная компетентность, тенденции, принципы, педагогические условия.

Учет основных особенностей развивающейся информационно-технологической цивилизации в контексте развития мирового образовательного процесса, анализ процессов модернизации российского образования, образовательной ситуации в Горно-Алтайском государственном университете и Республики Алтай, а также изучение национальных и мировых направлений развития системы подготовки и переподготовки кадров привел нас к необходимости установления причинно-следственных связей и зависимостей, проявляющихся в форме ведущих тенденций (сравнительно устойчивых направлений развития) и принципов современного образования, направленных на формирование информационной компетентности личности учителя.

Гуманистическая парадигма актуализировала потребность в системе дополнительного профессионального образования, сущность которого определяется, с одной стороны, гуманистической природой педагогической (в том числе и информационной) деятельности учителя, в центре внимания которого находится формирующаяся личность, а с другой – совокупностью информационных компетенций, обеспечивающих этой деятельности целостность и системность.

Переход к антропологической парадигме обеспечивает формирование информационной компетентности учителя в процессе взаимодействия с учащимися в условиях разных форм обучения, в том числе и во внешкольной деятельности, что, в свою очередь, способствует развитию и саморазвитию личности учителя, готового на практике реализовывать современные информационные и педагогические технологии обучения, осуществлять творческие проекты во всех сферах своей профессиональной деятельности, повышать свою информационную компетентность в рамках профессиональных задач.

Ведущей тенденцией современного образования является его гуманизация – «очеловечивание» образования [1]. С гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности учителя, напрямую связаны тенденции развития современных образовательных технологий. Гуманизация образования означает создание оптимальных условий для всестороннего развития личности, ее профессионального и личностного роста.

Решение поставленных задач на содержательном и процессуальном уровнях достигается путем реализации совокупности принципов процесса формирования информационной компетентности учителя: принцип целеполагания, проявляющийся в целесообразности организации процесса, направленного на формирование информационной компетентности учителя, находящегося в определенной зависимости от соответствующих условий; принцип субъектности, проявляющийся в способности субъекта к активной информационной деятельности.

Учитель осознает себя в некотором информационном поле, в связях с другими людьми, осмысливает свои действия, оценивает свою информационную деятельность; принцип ориентации на ценностное отношение к информации, дает возможность учителю получить представления об информационной компетентности как средстве профессионального роста учителя, что может, на наш взгляд, стать стимулом к активизации информационной деятельности; принцип вариативности требует такой организации информационной деятельности учителя, которая отвечала бы запросам самой личности учителя и общества.

Культурно-образовательное пространство региона в контексте формирования информационной компетентности учителя включает вариативное содержание и формы информационной деятельности, особую информационную образовательную среду, взаимодействие учителя с социумом. Принцип вариативности всех компонентов образования (целей, содержания, форм, методов, средств) образования, его многообразие при общности целей, вариативности образовательных программ, реализуемых образовательных услуг, предлагаемых учителю государственными и негосударственными учреждениями образования. Принцип диалога предполагает полисубъектное взаимодействие всех участников процесса формирования информационной компетентности учителя на каждом уровне. Принцип интерактивного обучения решает задачу обеспечения активного освоения учителем способов и приемов информационной деятельности, совместного общения, поиска и анализа информации. Принцип обратной связи обеспечивает анализ полученного результата, оценку личностного информационного знания. Принцип индивидуализации обеспечивает существующую информационную образовательную среду с конструктивным диалогическим общением и взаимодействием, он способствует развитию навыков критически-рефлексивного осмысления ценности информации.

Сформулированные выше принципы формирования информационной компетентности учителя позволяют рассматривать это качество, с одной стороны, как часть традиционной образовательной системы, а, с другой стороны, как самостоятельную систему, направленную на развитие активной творческой деятельности учителя в работе с информацией. Реализация данных принципов, обоснование сущности и содержания процесса формирования информационной компетентности учителя, анализ основных противоречий в региональной образовательной среде, разных позиций парадигмы образования общеевропейских интеграционных процессов и современных концепций компетентностного подхода позволили установить зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций.



Тенденция глобализации как общественного явления, затрагивающего все сферы человеческой деятельности, актуализирует вопрос о глобальном образовании и информационном образовательном пространстве, ведущим механизмом функционирования которого является информационная компетентность специалиста. Человек становится субъектом собственного развития посредством активной мотивационной, информационной, коммуникативной деятельности. Реализованные совместными усилиями Горно-Алтайского государственного университета и Министерства образования, науки и молодежной политики Республики Алтай в 2002-2005 гг. федеральные и республиканские целевые программы явились первым положительным опытом в области информатизации образования региона, что позволяет ставить новые, более масштабные задачи и успешно решать их.

Становление и развитие информационной цивилизации обусловило осуществление технологизации образования. В современных условиях «технологическая подготовка рассматривается в качестве составного элемента общего образования. Он выступает основной и составным элементом профессионального образования» [2]. Тенденция технологизации образования в современном мире приобрела глобальный характер. Она распространяется на любой образовательный процесс или его отдельный участок, являясь тем самым элементом рациональности образовательной траектории развития. Тенденция технологизации процесса формирования информационной компетентности учителя проявляется в возможности технологизировать учебный процесс, ориентированный на формирование этого профессионально значимого, ценностно-ориентированного качества учителя, формирование которого является потенциалом его развития и профессионализма.

Тенденция информатизации и компьютеризации образования, задающая общий вектор движения Республики Алтай в области информатизации, в достаточной степени сонаправлена с общероссийской. Правительство Республики Алтай придает важное значение применению современных технологий обработки и передачи информации, что имеет решающее значение для повышения конкурентоспособности, расширения возможностей для интеграции ее в мировую систему хозяйства и для повышения эффективности процессов государственного управления на всех уровнях власти, в государственном и негосударственном секторах экономики. Достигнутый уровень информатизации Республике Алтай определяет необходимость перехода от политики, направленной на развитие отдельных отраслей информатизации к формированию общей стратегии вхождения в мировое информационное сообщество.

Организационная структура, регулирующая поведение субъектов информатизации в регионе, должна быть адекватной действующим организационным структурам управления региона, гибкой и способной достаточно быстро реагировать на меняющуюся обстановку, оставаясь гарантом стабильности основных прогрессивных тенденций в информационной политике Администрации региона. Предлагается следующая организационная структура управления, отвечающая данным требованиям:

За последние годы информатизация сферы образования приобрела национальный характер. При этом процесс информатизации прошел несколько этапов: поставка компьютерной техники, подключение образовательных учреждений к сети Интернет, повышение квалификации работников образования и др.

Тенденция интегративности задается интеграционными процессами в образовании. Смена образовательных парадигм, смена акцентов в образовании с информационно-предметных

на личностно-ориентированные изменили сущность системы дополнительного профессионального образования, которая ранее реализовывалась лишь в рамках системы повышения квалификации при специализированных учреждениях Института повышения квалификации работников образования.

Тенденция интегративности позволяет рассматривать информационную компетентность учителя как интеграцию знаний, умений и навыков в процессе информационной деятельности учителя. Она вытекает из необходимости реализации одного из ее основных принципов - принципа полноты и всеобъемлющего характера исследуемого явления, выражающегося в том, что организация всех видов и форм деятельности должна быть подчинена общей цели - достижению высокого уровня информационной компетентности учителя. Благодаря общей методологии, универсальным логическим приемам современного системного мышления интеграция обеспечивает совместимость научных знаний из разных систем. При этом интеграция рассматривается как органическое взаимопроникновение, которое дает качественно новый результат, новое системное и целостное знание об исследуемом качестве учителя.

Интегративность позволяет целостно представить совокупность объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью характеристик, в результате которых создается новое качество. Внешнее по отношению к личности учителя воздействие, с одной стороны, прямым образом влияет на личность педагога, а с другой стороны, - создает некоторую информационную образовательную среду для стимулирования самоорганизации личности в процессе формирования его информационной компетентности [3]. Именно поэтому выявлены взаимосвязи и взаимозависимости всех компонентов информационной компетентности и обоснована их целостность.

Интеграция знаний учителя в аспекте оперирования информацией и применения ее на практике в профессиональной деятельности способствует формированию мотивационно-ценностного отношения и потребности учителя в творческом развитии информационных знаний, умений и способностей, совершенствованию личности учителя в целом. Теоретическая основа функционирования указанной тенденции базируется на реализации принципа интеграции.

Информационную компетентность можно рассматривать как информационную деятельность, проявляющуюся в готовности и способности учителя интегрировать научные (теоретические и практические) знания. Информационная компетентность учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования состоит в осведомленности учителя в области специального, методического, психологического знания.

Таким образом, мы рассмотрели причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, которые определяют стратегию процесса формирования информационной компетентности учителя и принципы, определяющие тактику формирования этого качества.

Выделенные тенденции и принципы закономерно взаимосвязаны и соподчинены. В едином процессе своей реализации они призваны обеспечить формирование информационной компетентности учителя. Раскрытие их возможностей позволяет определить психолого-педагогические условия эффективного формирования информационной компетентности личности учителя, которые призваны выполнить следующие функции: обеспечение возможности осознанного освоения профессиональных знаний в области работы с информацией любого вида; развитие умений анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблему, осуществлять отбор необходимой информации; проводить наблюдения, фиксировать и ана-

лизировать результаты, обобщать, делать выводы; формирование коммуникативных умений и навыков, то есть умений работать в разнообразных группах; формирование мотивации к саморазвитию в аспекте информационной компетентности. Комплекс педагогических условий формирования информационной компетентности определяется целостностью воздействия на все компоненты информационной компетентности (ценностно-мотивационный, профессионально-деятельностный, коммуникативно-рефлексивный), поэтапностью и вариативностью процесса формирования информационной компетентности:

- научно-обоснованная организация процесса формирования информационной компетентности учителя (на основе системного и компетентностного подходов);
- актуализация субъектной позиции учителя в процессе работы с информацией (на основе личностно-деятельностного подхода);
- специальная организация информационной образовательной профессионально ориентированной среды (на основе средового подхода);
- стимулирование мотивации обучающихся на получение личностно значимого практико-ориентированного образовательного продукта (на основе синергетического подхода);

#### Библиографический список

1. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее [Текст] / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1.
2. Атутов, П.Р. Методологические проблемы национально-регионального образования [Текст] / П.Р. Атутов, М.М. Будаева // Педагогика. – 2001. – № 2.
3. Темербекова, А.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности учителя [Текст] / А.А. Темербекова // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Е.А. Левановой. – Калининград, Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – Вып. 23.
4. Темербекова, А.А. Информационная компетентность личности учителя как социально-педагогическая проблема : монография [Текст] / А.А. Темербекова, В.В. Бондарь. – М.: МГПУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 12.03.09

УДК 78

*Е.М. Попова, ст. преподаватель ЧГАКИ, г. Челябинск*

## МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ИСПОНИТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается такое профессиональное качество будущих учителей музыки, как исполнительская активность, которая позволит учителю музыки осуществлять эффективное музыкальное воспитание школьников с применением живого звучания музыки. Предложены следующие методы формирования исполнительской активности в процессе концертмейстерской подготовки студентов: семантического анализа фортепианной партии; мысленной оркестровки фортепианной фактуры при изучении аккомпанементов; рефлексии собственного исполнительского опыта; саморегуляции творческого эстрадного самочувствия.

**Ключевые слова:** учитель музыки, исполнительская активность, структура исполнительской активности, метод, семантический анализ, мысленная оркестровка, рефлексия, саморегуляция.

Одним из необходимых и профессионально важных качеств будущего учителя музыки является исполнительская активность, так как, по определению Ю.Б. Алиева, «... активное действие в музыке – лучший путь овладения основами музыкального искусства», что «понимание музыки заложено в кончиках пальцев» [1, с. 63]. Поэтому развитие исполнительской активности является важным условием подготовки студента к дальнейшей профессионально-педагогической деятельности. По нашему мнению, исполнительская активность пред-

- осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень информационной компетентности учителя (на основе системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов).

Итак, информационная компетентность учителя, формируемая при наличии определенных психолого-педагогических условий, задает региональную образовательную политику в сфере образования. Выделенные и обоснованные психолого-педагогические условия обеспечивают реализацию комплексной модели формирования информационной компетентности учителя, их соблюдение способствует эффективному формированию информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования.

Таким образом, выявленные нами в ходе исследования ведущие тенденции, принципы, психолого-педагогические условия формирования информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования могут служить основой для комбинирования самых разнообразных форм повышения квалификации педагогов в соответствии с основными идеями компетентностного подхода с учетом конкретных условий образовательного социума.

ставляет собой психофизиологическое качество личности, интегрирующее в себе эмоционально окрашенные волевые действия, включающее владение определенным видом музыкально-исполнительской деятельности и выражающееся в желании интерпретировать музыку перед аудиторией, в результате чего происходят качественно новые изменения всего личностного комплекса (интеллектуальной сферы, эмоциональной сферы, действительно практической и волевой сфер) учителя музыки, его динамическое развитие.

Развитие исполнительской активности у будущих учителей музыки затруднено в силу того, что направленность их профессиональной подготовки носит не исполнительский, а педагогический характер. Требования к абитуриентам, поступающим в музыкально-педагогический вуз (факультет), включают не преимущественно исполнительские способности, умения и навыки, а комплекс, в котором исполнительская специфика может быть выражена слабо. Отсюда – часто встречающаяся у будущих учителей музыки исполнительская неуверенность, боязнь сцены. Особенно это положение касается инструментального обучения, так как в нем выше требования к технической составляющей и необходимо больше время для становления основ исполнительской техники, чем в обучении основам дирижирования или вокала. Современные требования к любому музыканту, выходящему на сцену с сольной программой, чрезвычайно велики, и выпускники музыкально-педагогических вузов, как правило, сольной сценической деятельностью не занимаются.

В силу этих причин представляется целесообразным начинать развитие исполнительской активности у студентов музыкально-педагогических вузов (факультетов) с процесса их концертмейстерской подготовки. Так как деятельность аккомпаниатора для большинства выступающих психологически легче, чем сольное исполнительство (ответственность делится с солистом), то лучше начинать развитие исполнительской активности у студентов музыкально-педагогического факультета с процесса их концертмейстерской подготовки. Одновременно с этим профессиональная сложность деятельности концертмейстера существенна даже в нетрудном репертуаре, поскольку к обычным исполнительским задачам прибавляются задачи специфически-ансамблевые. Приучаясь к сценическим выступлениям в качестве концертмейстера, музыкант начинает увереннее чувствовать себя и в сольных выступлениях. Так, например, известно, что выдающийся скрипичный педагог П.С. Столярский, чьи ученики отличались ярко выраженной исполнительской активностью и не «терялись» на сцене, с раннего детства приучал их к разнообразным формам ансамблевой деятельности, что впоследствии помогло им триумфально выступать на сложнейших конкурсах [2].

Процесс концертмейстерской подготовки будущих учителей музыки, в котором ставится задача развития их исполнительской активности, необходимо строить на основе разработанных нами методов: семантического анализа фортепианной партии; мысленной оркестровки фортепианной фактуры при изучении аккомпанементов; рефлексии собственного исполнительского опыта; саморегуляции творческого эстрадного самочувствия.

#### *Метод семантического анализа фортепианной партии.*

Термин «семантика» (от греч. *semantikos* – имеющий значение, обозначающий) впервые был введен в лингвистику в 1897 г. М. Бреалем. Семантика как научная дисциплина исследует содержательную сторону знаковых единиц, т. е. их значение. «Семантика есть раздел науки, изучающей отношение языковых выражений к обозначенным объектам и выражаемому содержанию. Семантика существует только в связи с информацией во всех формах её проявления и проявляется только во взаимодействии субъекта и объекта, связанных в систему по принципу цели» [3, с. 25]. Большой вклад в развитие стилистического анализа в XX в. внес советский ученый Л. В. Щерба. Подчеркивая субъективный характер «семантических наблюдений» в процессе анализа, он предвосхищает учет семантико-прагматической информации в определении информативности поэтического произведения в целом [4].

Семантике как содержательной стороне языка в музыкальной теории отводится особое место (М.Г. Арановский, М.Ш. Бонфельд, А.Ю. Кудряшов, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Е.А. Ручьевская, В.Н. Холопова, Л.Н. Шаймухаметова и др.). Это способность человека воспринимать, понимать, помнить, преобразовывать и передавать содержание музыкального произведения. По определению Ю.М. Лотмана, информация – это снятие неопределенности в каком-либо сообщении [5]. А так как любое музыкальное произведение содержит в себе информационные сообщения, то одной из задач подготовки будущего педагога-музыканта в концертмейстерском классе можно считать сформированность семантической компетентности, которая включает в себя понимание универсальности музыкального языка эпохи и значения индивидуальных, характерных для конкретного композитора, музыкально-выразительных средств. Поэтому при работе над камерно-вокальным произведением или оперной арией студенту необходимо знать стилистические особенности исполнения аккомпанементов различных эпох и уметь выявлять свойства и признавать индивидуальный композиторский стиль.

Чтение с листа активизирует накопление информации и обогащает тезаурус концертмейстера, побуждает его к сотворчеству, к самостоятельному поиску смысла в процессе восприятия и интерпретации музыкального текста. Чем богаче тезаурус студента-концертмейстера, тем большее количество информации он способен воспринимать.

В процессе семантического анализа объектом исследования становится музыкальный текст, восприятие и интерпретация которого требуют от исполнителя-концертмейстера глубоких знаний жанрово-стилевых эволюций музыкального искусства (от стиля барокко до неоклассицизма) и грамотного прочтения всех уровней (единиц) музыкального текста: мотивно-фразировочных, интонационных, метро-ритмических и т. д. При этом студент должен уметь самостоятельно находить исполнительские приемы, соответствующие стилистическим особенностям музыкального языка исполняемого произведения.

Учитывая многовариантную природу музыкальных знаков, следует учитывать неизбежность различных семантических интерпретаций. Одно и то же произведение может приобретать различные интерпретации в зависимости от индивидуальных особенностей исполнителя. «Нельзя забывать о том, – пишет А.Ю. Кудряшов, – что в зависимости от особенностей и направленности творческого сознания произведение (или отдельная его часть) может приобрести разные смысловые интерпретации» [6, с. 33].

«Если семантика субзнакового слоя связана с реалиями немusического мира, то синтактика – отражает ход мыслительной деятельности», – пишет М.Ш. Бонфельд [7, с. 98]. На синтаксис фортепианной партии вокальных произведений существенное влияние оказывает поэтический текст.

#### *Метод мысленной оркестровки фортепианной фактуры.*

Одним из наиболее важных профессионально необходимых качеств учителя музыки следует считать фортепианно-звуковую культуру, интенсивное развитие которой возможно при использовании метода мысленной оркестровки фортепианной фактуры. Инструментовке фортепианной фактуры уделяли внимание многие выдающиеся пианисты-педагоги: Г.Г. Нейгауз, А.Б. Гольденвейзер, С.Е. Фейнберг и др. Преодоление ударности фортепианного звука, обусловленного молоточковым механизмом, – одна из главных задач в концертмейстерской подготовке.

Метод мысленной оркестровки фортепианной фактуры нацелен на развитие темброво-динамического слуха студента

и нахождение адекватных приемов звукоизвлечения, передающих индивидуально-тембровое своеобразие инструментов симфонического оркестра, что позволяет обогатить палитру звуковых красок партии аккомпанемента. По мнению Я.И. Зака, «... человек, обладающий развитым внутренним слухом, больше сделает, ибо он тоньше слышит, его “кладовая знаний” обширнее, музыкальные ассоциации богаче, он в любую минуту может выйти за замкнутые берега черно-белых клавиш и услышать звучание целого оркестра...» [8, с. 90]. Основная задача метода мысленной оркестровки фортепианной фактуры заключается в том, чтобы научить студента слышать тончайшие звуковые градации каждого из инструментов симфонического оркестра и уметь воспроизвести их тембральную окраску на фортепиано.

Знание тембровых характеристик струнно-смычковой группы (скрипка, альт, виолончель, контрабас) и деревянно-духовой (кларнет, гобой, валторна, флейта), а также артикуляционно-штриховых особенностей исполнения на этих инструментах, позволяют студенту овладеть искусством «фортепианной инструментовки».

Опережающее слуховое представление неразрывно связано с моторикой, что позволяет концертмейстеру мгновенно воспроизводить на фортепиано слышимые внутренним слухом образные ассоциации. С.И. Савшинский отмечал: «Слух воспитывает руку пианиста, и она становится «слышащей» рукой, а игровые ощущения, связываясь со слышащим результатом игровых действий, делают руку компонентом слуха. Они придают слуху большую чувственную осязательность» [9, с. 74].

Значение метода мысленной оркестровки фортепианной фактуры состоит в том, что он способствует концентрации внимания на качестве звучания и помогает избежать механичности фортепианного звукоизвлечения. Владение приемами имитации звучания различных инструментов симфонического оркестра помогает достичь положительных результатов обучения в процессе концертмейстерской подготовки.

*Метод рефлексии собственного исполнительского опыта.*

Являясь важнейшим качеством личности, рефлексия (от лат. reflexio – оборачиваюсь), понимаемая как способность критически оценить себя со стороны, во многом определяет уровень профессионального мастерства и выступает как прогнозирование и адекватное самооценивание реальных и возможных результатов собственной деятельности. Благодаря рефлексии собственной деятельности личность способна к волевой саморегуляции, что обеспечивает профессиональное саморазвитие и самосовершенствование. Э.Б. Абдуллин указывает на значимость рефлексии в профессиональной подготовке будущего учителя музыки и рассматривает ее как «способность отражать, анализировать, размышлять, оценивать процесс и результаты своей собственной музыкально-педагогической деятельности» [10, с. 185]. Рефлексия собственного исполнительского опыта, как составная часть профессиональной рефлексии учителя-музыканта, является важным субъективным условием успешности музыкального обучения, так как способствует обогащению внутреннего мира студента и его реализации в исполнительской деятельности. Собственный исполнительский опыт, накопленный в результате концертных выступлений (экзамены, зачеты, педагогическая практика, конкурсы, олимпиады по концертмейстерскому классу), оказывает влияние на развитие исполнительской активности. В процессе концертмейстерской подготовки происходит обогащение собственного исполнительского опыта за счет включения в концертный репертуар не только фортепианной литературы, но и различных видов и жанров вокальной, инструментальной, хоровой, оперной, симфонической, ансамблевой музыки.

Рефлексия собственного исполнительского опыта позволяет анализировать конкретные сценические ситуации, связанные с возникшими трудностями в процессе исполнения (неверная аппликатура, «грязная» педаль, звуковая несбалансированность пластов фактуры).

Рефлексия собственного исполнительского опыта позволяет создать в мышлении студента целостное представление об индивидуальных знаниях, умениях, навыках и их применении в собственной исполнительской деятельности, а также способствует формированию адекватной самооценки.

Для формирования адекватной самооценки и выбора оптимальных путей и средств в подготовке к концертным выступлениям необходимо, по мнению Г.М. Цыпина, знать себя, знать индивидуальные особенности своей нервно-психологической конституции [11].

Формирование адекватной самооценки происходит при использовании приема самооценки, то есть каждый из участников ансамбля должен охарактеризовать исполнение партнера по сцене, выявив положительные и отрицательные стороны. При возникновении затруднений в постановке самооценки и самооценки, предлагается план, алгоритм оценивания, который включает в себя:

- убедительность трактовки произведений различных жанров, форм и стилей;
- передача цельности музыкального образа;
- безупречное в техническом отношении владение фортепианной партией и знание партии солиста;
- ансамблевая синхронность (темпо-ритм, штрихи, агогика, динамический баланс);
- артистизм исполнения.

Интерпретация музыкальной идеи, проникновение в замысел композитора опирается на общий уровень культуры студента, его эмоциональное состояние, определенный багаж знаний и предшествующий исполнительский опыт. Рефлексия исполнительской деятельности с точки зрения соответствия художественному смыслу, эмоционального подъема, понимания технических трудностей и их преодоления, и рефлексия собственного «я» в этой деятельности связана с осознанием изменений, которые необходимо произвести в собственной личности.

*Метод саморегуляции творческого эстрадного самочувствия.* Успешность концертного выступления во многом зависит от профессионализма концертмейстера, от его умения чутко понять художественный образ произведения и передать специфические особенности партии аккомпанемента.

Волнение, связанное с выходом на сцену, было присуще многим выдающимся ораторам, актерам, музыкантам. Но волнение волнению рознь. Можно волноваться, но при этом очень образно, эмоционально и убедительно донести до слушателей все то, что написано композитором, а можно настолько разволноваться, что многое, выученное в классе, теряется. В первом случае имеет место творческое волнение, во втором – страх, испуг, боязнь сцены. Проблемам преодоления «боязни сцены» посвящены работы многих выдающихся психологов и педагогов-музыкантов (А.Л. Готсдинера, В.Ю. Григорьева, Л.Л. Бочкарева, В.И. Петрушина, Е.Н. Федорович, Г.М. Цыпина и др.), но до сих пор этот вопрос остается во многом неизученным.

Опрос студентов музыкально-педагогического факультета показал, что студенты часто испытывают стресс во время публичного выступления. По данным большинства психологических исследований, экзаменационный стресс отрицательно влияет на здоровье студентов, так как во время концертного исполнения значительно повышается частота сердечных сокращений, возрастает артериальное давление, возникает психологическое напряжение, возникают мышечные зажимы.

К неблагоприятным факторам периода подготовки к экзаменам Ю.В. Щербатых относит: чрезмерно интенсивную умственную деятельность; повышенную статическую нагрузку; крайнее ограничение двигательной активности; нарушение режима сна; эмоциональные переживания, связанные с возможным изменением социального статуса студентов [12].

Основные причины сценического волнения: недостаточная профессиональная готовность к концертмейстерско-исполнительской деятельности; низкая мотивация к концертмейстерской деятельности; неуверенность в себе, страх неудачи, получения негативной оценки; природная предрасположенность к эмоциональной напряженности (низкая эмоционально-волевая устойчивость), проявляется ухудшением исполнения на открытых уроках, зачетах, экзаменах; принадлежность к слабому типу нервной деятельности; очень низкая подвижность основных нервных процессов (в частности, перехода от возбуждения к торможению и наоборот); различные негативные функциональные реакции и состояния организма (несоблюдение режима дня, режима питания, двигательной активности).

Важную роль в преодолении «психологического барьера» при публичных выступлениях играет принцип адаптации к сценическим условиям. Для этого репетиционные прослушивания необходимо максимально приблизить к концертной обстановке: аудитория, «новый», непривычный для студента инструмент, присутствие публики, использование средств аудио-, видеозаписи. Студент должен уметь за короткий промежуток времени адаптироваться в новых условиях (приспособиться к инструменту, ощутить его механику и темброво-звуковые особенности, акустику зала), что мобилизует внутреннюю энергию и потенциальные ресурсы личности исполнителя.

Звуковое качество интерпретации, техническое совершенство исполнительской трактовки во многом зависят от психологического комфорта партнеров по сцене. Необходимым условием достижения совместной исполнительской свободы концертного выступления является чувство взаимопонимания и взаимопроникновения в индивидуальный мир не только композитора, но и партнера по ансамблю. Совместное сопереживание, связанное с драматургией произведения, с развитием художественного образа, позволяет достичь состояния комфортности: когда у вокалиста (или инструменталиста) создается ощущение свободы, удобства исполнения.

Благодаря эффективной стратегии саморегуляции эмоционального самочувствия интенсивность негативных психологических состояний (страх, тревога, беспокойство) может быть снижена, т. е. возможен переход тревожного состояния в состояние положительной модальности.

Выход на сцену всегда взаимосвязан с тем или иным психоэмоциональным состоянием студента. Переживание студентом того или иного эмоционального состояния всегда сугубо индивидуально, что связано с типом нервной системы, темперамента, характера. Паническое состояние влечет за собой нервозность исполнения, срывы, преувеличение темпов, суетливость. В этом случае студент должен уметь грамотно помочь себе сам. Для выбора индивидуальной стратегии выхода из состояния тревожности и управления эмоциональным самочувствием необходимо овладеть методом саморегуляции эмоционально-сценического самочувствия.

Метод саморегуляции сценического самочувствия основан на следующих приемах: умение управлять своим вниманием; умение достичь психофизиологической свободы; умение создать состояние эмоционального вдохновения; слуховой контроль и самоанализ; тренировка звукотворческой воли; идеомоторная подготовка, поисковая активность (различные варианты интерпретации); применение технически рациональных приемов в виртуозных пьесах.

Выходя на сцену в качестве концертмейстера, студент несет ответственность не только за себя, но и за солиста, что стимулирует его внутренние ресурсы.

Использование данных методов обучения в концертмейстерском классе позволяет в полной мере раскрыться личности студента, его индивидуальному своеобразию и повышению уровня мотивационного компонента исполнительской активности. Концертмейстерский класс является уникальной дисциплиной, которая обеспечивает развитие профессионально необходимых качеств будущего учителя музыки в предельно сжатые сроки (за один год обучения), а также позволяет пополнить исполнительский багаж (тезаурус) практическим знанием оперных, вокальных, хоровых, камерно-инструментальных, симфонических произведений различных жанров и стилей.

#### Библиографический список

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Алиев Ю.Б. – М.: Владос, 2000.
2. Ойстрах, Д.Ф. Воспоминания / Д.Ф. Ойстрах. – Статьи. Интервью. Письма. М.: Музыка, 1978.
3. Шемакин, Ю.И. Компьютерная семантика / Ю.И. Шемакин. А.А. Романов. – М.: Науч.-образоват. центр «Школа Китайгородской», 1995.
4. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Аспект Пресс, 2007.
5. Труды по знаковым системам / Ю.М. Лотман (отв. ред.) и др. – Тарту: ТГУ, 1987. – Вып. 754.
6. Кудряшов, А.Ю. Теория музыкального содержания: художеств. идеи европ. музыки XVII – XXвв.: учеб пособие для музыкальных вузов и вузов искусств / А. Ю. Кудряшов. – СПб.: Лань, 2006.
7. Бонфельд, М.Ш. Музыка: Язык. Речь. Мышление / М.Ш. Бонфельд. – СПб.: Композитор, 2006.
8. Зак, Я.И. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / В кн.: Вопросы фортепианного исполнительства: очерки, статьи, воспоминания. М.: Музыка, 1968. – Вып.2.
9. Савшинский, С.И. Пианист и его работа / С.И. Савшинский. – Л.: Совет. композитор, 1961.
10. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. Высш. пед. учеб. Заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
11. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности. Проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М., 1994.
12. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008.

Статья поступила в редакцию 4.02.09

УДК 378.14

**З.А. Аксютин**, канд. пед. наук, доц. ОГПУ, г. Омск

## ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена проблеме оценки качества высшего профессионального образования. Выделяются четыре подхода к оценке качества образования и даны их характеристики.

**Ключевые слова:** качество, оценка, международный критерий, государственный критерий, общественный критерий, личностный критерий.

Система высшего образования при растущей социально-экономической ситуации предъявляет все более возрастающие требования к качеству образования. Этот параметр становится ключевым в педагогике высшей школы и нашем исследовании, так как результатом профессиональной подготовки должно быть повышение ее качества, что является важной социальной задачей. Качество можно определить как представление покупателя о свойствах продукта, то есть оно является относительным понятием.

Проблема качества образования не является новой. Своими корнями она уходит далеко в историю нашей страны. В дореволюционных российских университетах давали качественное образование, получившие его студенты работали где угодно, прилагая свои силы к разным отраслям знаний. Например, пять классов дореволюционной гимназии в советскую эпоху было достаточно для работы бухгалтером, директором детского сада. Выпускники вузов прекрасно владели языками, были разносторонне развитыми. Возникает вопрос: за счет чего? Это обеспечивалось за счет колоссальной нагрузки на память обучающегося, итогом этого было мощное развитие памяти, формировалась усидчивость, привычка к интеллектуальному труду. Студенты, которые выдерживали такие нагрузки выходили образованными. Однако заучивание наизусть сказывалось на слабых, у них возникали трудности в обучении.

Советская школа подорвала эту систему, выплеснув чрезмерную массу малообразованных людей в самые разные сферы производственного и непроизводственного труда (промышленность, строительство, медицина, образование и др.). Государство же востребует образование как качественное, так и любое вообще. Этот закон действует как в экономике, так и в образовании.

В советской педагогике критериями качества образования считались деловые и личные качества выпускника, включавшие в себя пять групп качеств: общественно-политические убеждения, организаторские способности, уровень знаний, умение руководить, дисциплина и отношение к труду [1, с. 14–17].

Сейчас современное образование фактически убивает память у учащихся, не формирует привычки к систематическому интеллектуальному труду. Развиваются массовые формы образования, нацеленные на образование всех в одинаковом объеме, что ведет к снижению качества в силу самых разных причин. Это и возможности обучаемого, и потребность производства в специалистах с разным уровнем профессиональной подготовки и т.д. Еще одной существенной проблемой мешающей обеспечению качества является привязанность к крупным научным центрам: Новосибирск, Омск, Томск в Сибири; Москва, Нижний Новгород, Санкт-Петербург в европейской части страны и т.п. Кроме этого, экономика недостаточ-

но востребует качественное образование. Итогом данных факторов является тенденция к «утечке мозгов», которая и сегодня сохраняется в нашей стране. Можно выстроить своеобразный маршрут по которому происходит движение «к уходу» в более благоприятные условия: село – крупный город – Москва, Санкт-Петербург – дальше зарубежье.

Закон РФ «Об образовании» под образованием понимает целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных образовательных уровней (образовательных цензов) [2]. Опираясь на указанный закон, можно утверждать, что оценка качества образования соответственно должна осуществляться в рамках трех подходов: государственного, общественного и личностного.

Проблема обеспечения качества образовательных услуг за последние годы стала актуальной в силу преобразований происходящих в системе высшего профессионального образования и связана с необходимостью повышения конкурентоспособности выпускников не только на российском, но и на международном рынке труда. Рассматриваемая проблема стала актуальной не только для работников вузов, но вызывает интерес как на правительственном, так и на международном уровнях. В стороне не остается ни обыватель, ни общественность, которые живо интересуются изменениями и новшествами происходящими как в социальной сфере, так и в образовании.

Последние два – три десятилетия складывается достаточно новая для нас система оценки качества образования. Это позволяет выделить подходы к оценке качества образования. В настоящее время можно выделить четыре подхода к оценке качества образования: международные, государственные, общественные и личностные.

Международная общественность в лице государств, присоединившихся к Болонской декларации, признает необходимость объединения усилий по поиску средств повышения качества образования [3, с. 67].

Международные критерии оценки качества образования – это норма, позволяющая сравнивать образовательные системы отдельных стран и решать вопросы признания документов об образовании в разных странах. Например, Международная общественность Европы отразила их в Болонской декларации 1999 г.

Европейские преобразования в области образования начинаются с 1993 г., их целью было формирование гражданина и профессионала европейского типа, обладающего такими качествами как терпимость, плюрализм, принятием ценностей культурного наследия, сознательным участием в европейской интеграции, осознанием европейского общества и воплощением в себе «наследия прошлого, осуществление настоящего, изображение будущего».

Болонская декларация поставила цель – создание общественного образовательного пространства. Для достижения поставленной цели намечено осуществить ряд мероприятий:

- сокращение нормативных сроков обучения и переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр / магистр);
- введение новых децентрализованных механизмов и процедур обеспечения качества образования;
- информатизацию образования и развитие дистанционных технологий обучения;
- создание программ, выработанных совместно двумя или более вузами, для получения совместной степени, обеспечивающих сотрудничество национальных образовательных учреждений, мобильность обучающихся, контроль за качеством обучения со стороны всех участников процесса.

Совместные программы должны быть принципиально построены на взаимном сотрудничестве национального образования. Они популярны в области педагогики, экономики, бизнес-образования, юриспруденции, менеджменте.

В настоящее время разработаны критерии причисления программ к разряду совместных:

- программы разрабатываются и утверждаются двумя и более вузами;
- обучающиеся, которые осваивают совместные программы, должны часть программы осваивать в вузах-партнерах;
- пребывание учащихся в вузах-партнерах должно быть сравнимо по времени;
- время пребывания и сданные экзамены в вузе-партнере засчитываются автоматически;
- преподаватели вузов-партнеров участвуют в работе другого вуза и создают совместные комиссии для приема студентов и принятия экзаменов;
- в результате полного усвоения программы выпускнику могут быть присвоены степени всех вузов-партнеров или одна совместная степень.

С большой долей условности оценка качества высшего образования в мире может быть представлена двумя типами.

Система оценки высшего образования, где имеются государственные структуры, регулирующие развитие высшей школы: министерства образования, министерства просвещения. Базируется на приоритете государственных структур, финансируемых правительством; самооценке придается номинальное значение, т.е. осуществляется правительственный контроль (например: Германия, СНГ, Франция).

Система оценки высшего образования, где органы управления высшим образованием отсутствуют. Преобладает процесс самооценки, профессиональная и общественная оценка (например: США, Тайвань, Филиппины).

Во всех странах распространяется и самооценка, ответственность за регуляцию собственной деятельности возлагается на учебное заведение (например: Англия, Испания, скандинавские страны, Франция).

В основе международной оценки качества образования лежат - самооценка, внешний, желательный международный аудит качества, аккредитация независимыми организациями, публичность всех процедур и результатов оценки качества и т.д.

Например, в Омском государственном педагогическом университете предприняты попытки выделения критериев оценки качества образования, к которым отнесены следующие: роль руководства (лидерство); политика и стратегия; управление персоналом; использование ресурсов (финансовых, информационных, материальных, трудовых); управление процессами; удовлетворенность потребителей; удовлетворенность

персонала; влияние организации на общество; результаты работы организации [4, с. 6].

Государственные критерии оценки качества образования в нашей стране находят свое отражение в требованиях к выпускникам, соответствующих государственному образовательному стандарту; минимальная нормированная основа разработки профессиональных образовательных программ должна базироваться на государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО). Данные параметры отслеживаются в процессе итоговой государственной аттестации.

Кроме этих параметров в своем исследовании мы рассматриваем и следующие:

А) Состав студентов, определяется профессиональной ориентацией, наличием мотивации к освоению основной профессиональной программы, высокой академической успеваемостью студентов, высокой мотивацией учения.

Б) Качество профессиональной подготовки студентов, определяется при оценке учебной деятельности студентов через анализ результатов промежуточной, итоговой и государственной аттестации; при осуществлении образовательного процесса с учетом современных образовательных технологий и использованием корректных методов оценки знаний студентов.

В) Самостоятельная работа студентов, определяется наличием содержания и форм самостоятельной работы студентов на основе основной профессиональной программы по всем учебным дисциплинам, а также условиями для ее осуществления.

Г) Научно-исследовательская работа студентов, определяется через участие студентов в научных конференциях, симпозиумах, семинарах, конкурсах разного уровня, научных публикациях.

Д) Воспитательная работа со студентами осуществляемая на основе Рекомендаций по организации внеучебной работы со студентами вуза [5], Приказа Минобрнауки РФ от 27.01.2002 № 4670 о внесении изменений в приказ Минобрнауки России от 29.06.2000 № 1965 «Об утверждении перечня показателей государственной аккредитации и критериальных значений, используемых при установлении вида высшего учебного заведения». Воспитательная работа должна осуществляться при помощи современных воспитательных технологий и отвечать требованиям личности, общества и государства.

Е) Информационно-образовательная среда, содержит: современное программное обеспечение, электронные образовательные ресурсы, свободный доступ к информационным ресурсам, в том числе и к информационным ресурсам Интернет, учебно-методическую литературу, лицензионное программное обеспечение.

В настоящее время в российском обществе нет понимания того, что такое качество образования. Представления разных социальных групп и разных слоев общества имеют размытые представления о качестве образования и о том, как его обеспечить. Олигархия тяготеет к получению образования на Западе, как бы заранее считая его высококачественным, при этом никто не может объяснить, чем оно лучше. Например, российские олигархи предпочитают обучать своих отпрысков в Англии, однако необходимо осознавать, что их дети никогда не получают там того образования, на которое они рассчитывают. За большие деньги им организуют похожее, но все таки не то образование. Ведь английское образование стоит на позиции элитарного и вся система образования выстроена таким образом, что защищает образовательную систему от вторжения извне разного рода инородцев. Западные научно-образовательные центры (Англия, Германия, Канада, США и др.) материально обеспечены лучше, чем российские вузы, на них

традиционно обращают большое внимание правительство и общественность, однако образование там весьма дорогостоящее. Средний студент тратит на образование порядка двадцати тысяч долларов в год, не считая других расходов. Запад поддерживает эту позицию, через рекламу и административные действия. Например, американский университет Дьюка, ежегодно проводит олимпиады школьников, собирая их со всего мира, для получения ими в дальнейшем профессионального образования. Не следует тешиться тем, что эти студенты в последующем вернуться на родину. К сожалению, в большинстве случаев, они остаются в США. Так же, априори, считают центрами образования МГУ, СПбГУ, вузы связанные с точными и высокими технологиями, но мировой рейтинг этих вузов невысок. Провинциальные вузы не попадают в число лидеров образования в силу разных причин, хотя реально качество образования не зависит от того, где оно получено.

Общественные критерии оценки качества образования - требования к уровню воспитанности; признанный уровень образования, гарантирующий личности профессиональную адаптацию к меняющимся социально-экономическим условиям в процессе трудовой деятельности; требования к профессиональной подготовке, предъявляемые любым гражданином страны к специалистам с соответствующей подготовкой. Иллюстрацией сказанного могут служить оценочные суждения граждан следующего типа: «хороший учитель», «толковый специалист», «врач с большой буквы» и т.п. Необходимо подчеркнуть, что в настоящее время у нас в стране идет формирование государственно-общественной системы управления образованием, которая, по логике, и будет осуществлять контроль за качеством профессиональной подготовки.

Наши исследования выявили тот факт, что из всех рассматриваемых критериев, указанный критерий в научных публикациях раскрывается недостаточно. Это явление связано с тем, что для оценки общественностью необходимо создание гражданского общества в России в целом, становление которого и происходит в общественной жизни нашей страны. Кроме этого необходимо и наличие достаточно высокого уровня высшего профессионального образования населения страны (по данным международных экспертов эта цифра должна составлять не менее 60%, чтобы обеспечить возможность промышленно-экономического развития страны и общественно-го сознания в итоге). Полагаем, что в настоящее время в России сложились лишь предпосылки для общественной оценки качества образования, а целостная система пока не сложилась.

Качество образования прежде всего фиксирует работодатель, он его и определяет. Это осуществляется в ситуации отбора и подбора персонала для выполнения тех или иных функций. Так, немецкие и английские компании не удовлетворены качеством подготовки выпускников вузов. А менее всего качеством образования удовлетворены японские фирмы. Общеизвестно, что за рубежом сложилась такая практика, когда все крупные работодатели недовольны образованием специалистов, пусть даже самых блестящих на вид, и вынуждены расходовать миллиарды долларов на доучивание и переучивание своих специалистов. Особенно в этом преуспели США, там происходит переобучение и обучение вплоть до освоения языка.

Качество образования также определяет и население (социум). У него много критериев оценки качества образования, однако наиболее распространенным является соотношение доступности платы за обучение с соответствующими доходами населения. Население оценивает и микроклимат образовательного учреждения, однако чему учат в образовательном учреж-

дении волнует только население России. Для родителей важно чтобы дети, пусть даже и взрослеющие были пристроены, заняты положительным делом, были чем-то обеспечены, а для государства важно чтобы они не требовали ни у правительства, ни у государства рабочих мест. Эта ситуация характерна для большинства развитых стран, где правительство, как правило, рабочими местами просто не располагает. Эта ситуация четко прослеживается в германской образовательной системе: правительство не в состоянии обеспечить работой, поэтому пусть лучше учатся, т.е. получают хорошее образование.

Образовательные учреждения, особенно университеты часто сами востребуют своих собственных выпускников. Эта идея существует с эпохи Средневековья, когда многие университеты готовили кадры для самих себя. Схема движения в университете была достаточно прозрачной: бакалавр - лицензиат - магистр - докторант - профессор. Так веками создавались научные кадры и научные школы.

Как видим, требование к качеству образования сейчас настолько разносторонне, что порою вступают в противоречие друг с другом. Ни одно современное профессиональное образовательное учреждение не в состоянии обеспечить подготовку такого специалиста. Остро стоит вопрос о самообразовании или получении второго, третьего и т.д. профессионального образования, в том числе и за рубежом.

Личностные критерии оценки качества образования – это эталон, по которому можно судить об объеме и качестве предоставляемых личности образовательных услуг, представления человека о том, что должны включать в себя образовательные услуги. Однако следует отметить, что выделенный личностный критерий оценки качества находится в стадии становления в связи с тем, что культура потребления образовательных услуг у граждан нашей страны окончательно не сформирована.

Однако полагаем, что мерилom личностного критерия для студента может выступать государственный образовательный стандарт, в котором с одной стороны, отражены количественные показатели для проведения учебных занятий по дисциплинам федерального компонента, а с другой, качественные показатели, которые выражаются в минимуме содержания учебных дисциплин. Эти показатели могут позволить личности соотносить свое образование с заданными на государственном уровне параметрами. Однако дисциплины регионального (или вузовского) компонента данным документом не прописаны, поэтому человек попадает в затруднительную ситуацию по оценке собственного образования. Полагаем, что возможно более прозрачное построение учебного процесса с предоставлением обучающемуся всей информации относительно содержания образования в конкретном образовательном учреждении, как с помощью Интернет ресурсов, так и традиционными формами информирования. Однако, педагогическая практика авторов показывает, что обучающиеся данными документами не интересуются, что свидетельствует о низкой культуре потребления образовательных услуг. Думается, что потребителя образовательных услуг необходимо формировать в условиях образовательного учреждения, хотя данный тезис остается дискуссионным. Заметим, что на основе законодательства РФ в области образования обучающиеся имеют право на получение образования в соответствии с государственным образовательным стандартом и на участие в формировании содержания своего образования. Однако возникает риторический вопрос: «А используют ли эту возможность студенты?»



## Библиографический список

1. Оценка качества подготовки специалиста. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Астрель, 2003.
3. Крахмалев, А.П. Проблемы качества подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования: Материалы научно-методической конференции / Под общ. ред. И.П. Геращенко. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003.
4. Геращенко, И.П. Управление качеством образования. Современный аспект / Многоуровневое высшее педагогическое образование. Выпуск 16. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1998.
5. Письмо Минобрнауки РФ от 20.03.2002 г. № 30-55-181/16.

Статья поступила в редакцию 4.02.09

УДК 378: 371.01

**З.Р. Танаева**, канд. пед. наук, заместитель начальника кафедры административного права и административной деятельности ЧЮИ МВД России, г. Челябинск

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ПРАВОНАРУШИТЕЛЯМИ

В статье обосновывается применение комплекса содержательных условий педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями: осуществление рефлексии с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля; применение ресурсов учебной практики; разработка и реализация программы интегративной дисциплины специализации «Предупреждение правонарушений несовершеннолетних».

**Ключевые слова:** педагогические условия, несовершеннолетний правонарушитель, рефлексия, учебная практика.

Наиболее полное решение проблемы педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями зависит от определенного комплекса взаимосвязанных условий, обеспечивающих достижение обучаемым высокого уровня компетентности. Выявляя комплекс организационно-педагогических условий эффективной реализации концептуальной модели педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями мы ориентировались на требования, предъявляемые обществом к современному специалисту, профессиональная деятельность которого будет реализовываться в условиях нестабильной криминальной обстановки среди несовершеннолетних; на результаты выявленной специфики педагогического управления образовательным процессом в вузе в аспекте исследуемой проблемы; на особенности концептуальной модели, которая задается синтезом междисциплинарного, правового и модульного подходов. При этом считаем, что совокупность организационно-педагогических условий должна представлять собой комплекс условий содержательного и процессуально-технологического характера. Опишем выявленные нами содержательные условия.

Одним из условий успешной реализации концептуальной модели педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями мы выделяем осуществление рефлексии с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля. Актуальность данного условия обусловлена необходимостью гуманистических тенденций развития современного образования, подразумевающих собственную интеллектуальную и нравственную работу личности над собой, ее стремление к самосовершенствованию.

Сегодня термин «рефлексивная деятельность» широко используется и в психолого-педагогической науке. Большин-

ство исследователей (Т.М. Давыденко, В.И. Зверева, С.В. Кондратьева, А.И. Мищенко, Л.Н. Регуш и др.) рассматривают рефлексивную деятельность как совместную деятельность преподавателя и студента с целью развития у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности. К.В. Вербова, Л.Я. Зорина, Ю.Н. Кулюткин, В.С. Лазарев, Г.Н. Сухобская, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, Е.Н. Шиянов и др. отмечают рефлексивную деятельность как неотъемлемую характеристику всякого межличностного взаимодействия. Организация рефлексивной деятельности будущих специалистов исследуется в работах К.А. Абульхановой, М.В. Кларина, Е.А. Коняевой и др., которые отмечают «способность человека к рефлексии» как «ключевое звено в продуктивном самоопределении человека» [1]. В связи с этим рефлексия выступает в качестве одного из компонентов профессионального совершенствования специалиста. Такой подход к рефлексивной деятельности, понимание сущности рефлексии как процесса познания, изучения состояния, результатов, особенностей будущей профессиональной деятельности позволяет говорить о том, что она является важным фактором, определяющим успешность педагогического управления профессиональной подготовкой будущего специалиста к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Осуществление рефлексии с помощью механизмов самопознания, самоанализа, самоконтроля рассматривается нами как одно из условий развития компетентности будущего специалиста, его готовности к деятельности в современных условиях.

Содержание понятий самопознания, самоанализа и самоконтроля раскрыто во многих психолого-педагогических исследованиях (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, С.А. Курносова, А.К. Макарова, Н.Ф. Талызина и др.). Самоанализ, являясь компонентом учебной деятельности, оказывает значительное влияние на полноценность ее

осуществления, так как позволяет обучаемому не только оценить результаты своих действий, но и спланировать их, спрогнозировать результаты, перестроить план действий (операций) в зависимости от изменения условий, что, в конечном счете, будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Функции самоконтроля аналогичны функциям контроля, разница состоит лишь в направленности действия: при самоконтроле – на себя, при контроле – на какой-либо объект. В связи с различными подходами к определению сущности самоконтроля исследователи по-разному трактуют и его функции. Солидаризуясь с мнением С.А. Курносовой и др., мы полагаем, что в структуре самоконтроля важным звеном является сличение, которое предполагает восприятие деятельности и установление степени ее совпадения с прогнозируемым эталоном, в результате чего происходит узнавание. Самоконтроль формирует у обучаемых умение предвидеть реальный результат своей деятельности в соответствии с поставленной целью, проверять ход деятельности с целью ее улучшения и внесения необходимых коррекций, а также осуществлять коррекцию на основе самооценки, планировать учебно-познавательную деятельность и обеспечивать ее целенаправленное протекание, видеть главное в изучаемом; стимулирует овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками; приучает к систематической работе, дисциплине; развивает активность личности [2].

Самопознание может реализоваться на качественно различных уровнях. Оно начинается с процесса познания себя через сравнение с другими людьми, но существует и более высокий уровень самопознания – на основе сравнения себя с самим собой. Таким образом, под самопознанием мы понимаем целостную, интегративную характеристику собственного «Я», образа других людей, анализ всей ситуации взаимодействия, которая определяет мировоззрение, принципы, поступки личности. Развитые формы самопознания неизбежно перерастают в самооценку, в осознанное отношение человека к своим способностям и потребностям, мотивам поведения.

Способность к самопознанию, самоанализу, самоконтролю является одним из показателей компетентности в работе с несовершеннолетними правонарушителями, так как выступает основой при принятии решения о выборе форм и методов работы, адекватной уровню и виду отклоняющегося поведения подростков, что обеспечивает качество работы с правонарушителями.

Применение в качестве одного из содержательных условий педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями осуществление рефлексии с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля открывает для нашего исследования значительные возможности в реализации и развитии субъектности обучаемых, что способствует совершенствованию процесса усвоения знаний обучаемым, а это, в свою очередь, позволяет достичь лучших результатов в подготовке будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Включая в одно из содержательных условий успешной реализации концептуальной модели педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями применение ресурсов учебной практики, мы исходили из следующих задач:

- обеспечение взаимосвязи правового, психолого-педагогического, поведенческого компонентов;

- инициирование практических умений и навыков в проведении общей профилактики правонарушений среди несовершеннолетних;

- приобретение навыков самостоятельной работы при проведении индивидуальной работы с подростком, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности;

- приобретение практических навыков общения с несовершеннолетними правонарушителями и их родителями, а также родителями, отрицательно влияющими на воспитание детей;

- изучение и применение эффективного опыта работы с подростками-правонарушителями;

- актуализация творческой активности будущего специалиста, его индивидуального стиля деятельности.

Реализация поставленных задач рассматривается нами как осмысление обучаемым каждого аспекта изучаемого материала, стремление к эффективному взаимодействию с обучающим. Кроме этого, наличие собственного практического опыта позволяет обучаемым видеть в теории, прежде всего, руководство к действию.

С целью определения возможностей использования ресурсов учебно-производственной практики в подготовке к работе с несовершеннолетними правонарушителями нами изучены требования Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 030501.65 - «Юриспруденция», «Типовое положение об организации и проведении учебной практики курсантов и слушателей учебных заведений МВД Российской Федерации в органах внутренних дел», «Положение о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования», предъявляемые к будущему юристу.

Основными видами учебной практики в высших образовательных учреждениях МВД России являются: учебная практика по получению первичных профессиональных умений, стажировка (преддипломная), дополнительная практика (в свободное от плановых занятий время).

Учебная практика по получению первичных профессиональных умений проводится по специализации в месте дислокации образовательного учреждения. Практика осуществляется путем непосредственного ознакомления с деятельностью служб и подразделений по профилю подготовки, выполнения отдельных поручений, совместной работы с сотрудниками органов внутренних дел, непосредственного участия обучаемых в проводимых профилактических и иных мероприятиях. Целью практики является углубление и закрепление теоретических знаний, приобретение практических навыков, психологическая адаптация к работе в условиях тесного контакта с населением. Содержание практики включает и вопросы по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних.

Стажировка выпускного курса, то есть практика по профилю специальности является завершающим этапом обучения и проводится после изучения теоретической части учебных дисциплин. Она решает задачи дальнейшего углубления полученных обучаемыми знаний, ускорения процесса «вхождения» выпускников в должность, развития умения и способности комплексно использовать знания общеправовых, отраслевых и специальных дисциплин.

Дополнительная практика (практика в свободное от плановых занятий время) проводится в форме привлечения курсантов к осуществляемым органами внутренних дел по месту дислокации учебного заведения мероприятиям с целью отработки знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе изучения теоретического курса.

Руководство практикой имеет два аспекта: с одной стороны, ход осуществления практики контролируют опытные преподаватели профилирующих кафедр, а с другой – непосредственные руководители из числа сотрудников органов внутренних дел. В обязанности первых входит проведение инструктажа с непосредственным руководителем практики из числа сотрудников органов внутренних дел; контроль за использованием курсантов по назначению в процессе практики, выполнение ими индивидуальных планов практики; изучение опыта работы выпускников учебного заведения. Повседневное руководство работой практикантов осуществляют непосредственные руководители из числа сотрудников органов внутренних дел. Они обязаны знакомить с оперативной обстановкой на участке, характером и особенностями выполняемой работы; вести постоянный учет и оценивать работы слушателей, осуществлять контроль за ведением ими соответствующей документации; изучать личные и деловые качества практикантов.

Анализ содержания различных видов учебной практики показал, что в содержание каждого из них включены вопросы по предупреждению правонарушений среди несовершеннолетних. Вместе с тем конкретные задания, предусматривающие применение психолого-педагогических, правовых знаний при проведении индивидуальной работы с несовершеннолетними правонарушителями, направленные на развитие творческой активности не разработаны; не учитывается постепенное усложнение заданий, следовательно, можно сделать вывод о формальном подходе к использованию возможностей учебной практики в подготовке будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. При таком положении дел практикант, владея теоретическими знаниями в данной области, не сможет выделить главное, следовательно, применить эти знания на практике.

Учитывая особенности практики по специализации (практика в следственных подразделениях, в подразделениях криминальной милиции, милиции общественной безопасности), руководствуясь нормативными документами, нами предлагается следующая программа учебной практики в части подготовки будущих юристов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Данная программа включает следующие направления с постепенным усложнением заданий:

1. Общее ознакомление с деятельностью органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: правовая основа, задачи, формы взаимодействия; изучение опыта работы одного из органов и учреждений системы профилактики; формы и методы общей профилактики правонарушений несовершеннолетних. Содержание заданий может быть следующим: изучив деятельность одного из органов и учреждений системы профилактики, проанализировать трудности, возникающие в их деятельности (характер, причины); подготовить свои предложения по улучшению работы органов и учреждений системы профилактики правонарушений несовершеннолетних; разработать подходы для более успешного управления данным процессом; выступить в средствах массовой информации, перед учащимися в одном из образовательных учреждений по вопросам предупреждения правонарушений несовершеннолетних и т.д.

2. Ознакомление с индивидуальной работой с несовершеннолетними правонарушителями и их родителями: формы и методы работы; сочетание правовых и воспитательных мер; основания и категория лиц, в отношении которых проводится индивидуальная работа; изучение особенностей личности различных категорий несовершеннолетних правонарушителей. Содержание заданий может быть следующим: изучить быт несовершеннолетнего правонарушителя; провести индивидуальную беседу с подростком-правонарушителем и его родите-

лями; на основе изучения личности и ближайшего окружения правонарушителя составить на него психологическую характеристику; протестировать одного-двух подростков по различным методикам психодиагностики, сделать выводы и т.д.

3. Ознакомление с работой по позитивному воздействию на группы несовершеннолетних правонарушителей: общая характеристика и классификация групп несовершеннолетних правонарушителей; изучение и определение степени их социальной опасности; формы работы с ними. Содержание заданий может быть следующим: установить причины и механизм возникновения группы несовершеннолетних антиобщественной направленности; определить статус каждого подростка в группе; подготовить предложения по разобщению противоправной группы и т.д.

Работая по указанной программе, обучаемый знакомится на практике с кругом актуальных проблем, с их реальным содержанием и объемом. При выполнении данной программы практиканту открываются значительные возможности для анализа приобретенных ранее психолого-педагогических и правовых знаний в области предупреждения правонарушений несовершеннолетних. Безусловно, динамика развития во многом предопределяется условиями, в которых происходит практика. Для этого необходима целенаправленная работа с той целью, чтобы обучаемый творчески, успешно использовал средства и методы работы с несовершеннолетними правонарушителями, обеспечивающие достижение высоких результатов.

В процессе прохождения практики совершенствуется и проектируется индивидуальный стиль деятельности будущего специалиста, реализуются его знания, развивается творческая активность, инициатива, самостоятельность и интерес к выбранной профессии.

Разработка и реализация программы интегративной дисциплины специализации «Предупреждение правонарушений несовершеннолетних» является одним из эффективных способов реализации междисциплинарного, правового и модульного подходов, избранных нами в качестве теоретико-методологической основы педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями. Содержание дисциплины направлено на достижение конечного результата – компетентности будущих юристов в работе с несовершеннолетними правонарушителями; приобретение комплекса профессионально важных и социально-значимых знаний, умений и навыков, необходимых для принятия решений в области предупреждения подростковой преступности в соответствии с требованиями современности. Дисциплина специализации предусматривает интеграцию дисциплин общенаучного, гуманитарного и юридического циклов, что дает возможность систематизировать и обобщать полученные знания, необходимые для организации работы с несовершеннолетними правонарушителями. Таким образом, цель дисциплины состоит в приобретении, углублении и систематизации обучаемыми знаний, умений и навыков, необходимых для работы с несовершеннолетними правонарушителями. Задачи дисциплины:

1. Дать представление о подростковой преступности как социально-правовом явлении, ознакомить с причинами преступности среди несовершеннолетних в современных условиях.

2. Научить грамотно и эффективно использовать различные методы профилактической работы, учитывая особенности личности несовершеннолетнего правонарушителя.

3. Ознакомить с содержанием и основными формами взаимодействия различных государственных органов и общественных формирований в осуществлении профилактической деятельности.

4. Научить планировать профилактическую работу с учетом анализа оперативной обстановки.

Цели и содержание дисциплины определяют формы и методы ее изучения. Программа представляет собой совокупность связанных между собой базовых и специализированных модулей. Стержнем конструирования тематического содержания модулей является содержание и основные направления профилактической работы с несовершеннолетними правонарушителями, состоящими на учете в органах внутренних дел. Основу базовых модулей составили действия специалистов по изучению причин и условий, способствующих совершению противоправных деяний несовершеннолетними, проведению общей и индивидуальной профилактики правонарушений, организации взаимодействия с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Анализ состояния преступности среди несовершеннолетних, статистические материалы позволили выявить правонарушения, представляющие наибольший удельный вес и социальную значимость на протяжении многих лет. Действия специалистов по работе с несовершеннолетними правонарушителями по профилактике таких правонарушений составили основу специализированных модулей. Тематика специализированных модулей включает в себя особенности работы по предупреждению групповой преступности несовершеннолетних; в том числе, вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и иных общественно опасных действий, правонарушений несовершеннолетних с психическими аномалиями; по профилактике пьянства, токсикомании и наркомании среди подростков; по предупреждению агрессивно насильственных преступлений.

Библиографический список

1. Психология и педагогика : учебное пособие / под ред. К.А. Абульхановой. – М.: Совершенство, 1998.
2. Курносова, С.А. О специфике самоконтроля в условиях управления дифференциацией образования школьников / С.А. Курносова / Актуальные проблемы управления дифференциацией образования учащихся. – Челябинск, 2001.

Статья поступила в редакцию 04.03.09

УДК 373.1.013

*Л.Ф. Дашкевич, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя иностранного языка. Современная трактовка цели обучения иностранным языкам предполагает формирование межкультурной компетентности, которая в межнациональных отношениях рассматривается как основа воспитания культуры межнационального общения. Рассматриваемые в статье методы подготовки учителя иностранного языка, как подтвердили результаты опытно-экспериментальной работы, способствуют формированию умений учителя показывать разнообразие современного мира, воспитывать терпимость и уважение к представителям других национальностей.

**Ключевые слова:** подготовка учителя иностранного языка, межкультурная компетентность, культура межнационального общения, эмпатия, личностно-ориентированные методы обучения.

В условиях нарастания этнических и религиозных конфликтов, а также усиления миграционной мобильности представителей разных стран, перед педагогической наукой остро встала проблема воспитания культуры межнационального общения. В условиях многонационального и поликультурного мира изучение иностранного языка, по мнению ученых (В.В. Сафонова, Н.Д. Гальскова), призвано сыграть сегодня важную роль в подготовке школьников к жизни. Современная

Ведущее место отводится методам поискового и исследовательского характера. Особенное внимание уделяется самостоятельной работе с различными литературными и методическими источниками, предлагаемыми в конце каждого модуля, включая также периодическую печать. Для развития учебно-познавательной активности обучаемых, быстрого и осознанного усвоения знаний программой предусмотрено проведение практических занятий, обозначенных по ведущему активному методу обучения: решение различных типов служебных задач (логические педагогико-правовые задачи, поисковые педагогико-правовые задачи, исследовательские педагогико-правовые задачи, творческие педагогико-правовые задачи, коррекционные педагогико-правовые задачи), связанных с разбором проблемных ситуаций; применение ситуационного метода, основанного на моделировании служебной деятельности; организация дискуссий по проблемам профилактики правонарушений среди подростков.

Оценка знаний и умений обучаемого по данной дисциплине проводится в процессе проведения практических занятий после отработки каждого модуля и на итоговом контроле. При этом учитываются правильность и осознанность изложения учебного материала, полнота раскрытия темы, точность употребления понятийно-терминологического аппарата, умения руководствоваться полученными знаниями в различных ситуациях профессиональной деятельности.

Проведенная в исследуемом направлении опытно-поисковая работа показала, что выявленные нами содержательные условия определены как необходимые и достаточные, ибо они привнесены в комплекс, расширяя его возможности по решению заявленной проблемы исследования.

трактовка цели обучения иностранным языкам в школе предполагает развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета, а также формирование межкультурной компетентности, то есть способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение [3]. В межнациональных отношениях межкультурная компетентность понимается как основа воспитания культуры межнационального общения [2, с. 356].

Воспитание культуры межнационального общения в школе на уроке иностранного языка требует специальной подготовки учителя иностранного языка, который хорошо владеет методикой и современными технологиями обучения иностранному языку, соответствующими задачам языкового поликультурного образования.

Проведенное нами исследование позволило сделать предположение о том, что эффективной подготовке учителя иностранного языка к воспитанию культуры межнационального общения способствуют такие организационно-педагогические условия как насыщение содержания учебных курсов предметных дисциплин материалами культурологического содержания на основе принципа диалога культур; актуализация в процессе подготовки учителя составляющих аспектов культуры межнационального общения: знаниевого, мировоззренческого и поведенческого; направленность всего учебного процесса на формирование межкультурной компетентности и культуры межнационального общения; целенаправленное применение личностно-ориентированных методов, способствующих формированию ценностного отношения к воспитанию культуры межнационального общения. Предметная подготовка учителей в опытно-экспериментальном обучении была направлена на приобщение студентов к культуре страны изучаемого языка, на осознание роли межкультурной компетентности и культуры межнационального общения в реализации адекватного взаимопонимания представителей разных культур, на усвоение языковых реалий, связанных со страноведческой направленностью.

В программу практического курса английского языка входило формирование следующих знаний и умений:

- системы знаний о феномене культуры вообще и о культуре межнационального общения в частности;
- системы знаний о культуре англоязычных стран;
- системы знаний о собственной культуре;
- системы представлений о возможности конфликтов;
- представлений о культурных стереотипах, предрассудках и обобщениях; о возможностях негативного восприятия представителями разных культур;
- представлений о собственных психологических реакциях на межкультурное взаимодействие;
- речевых умений (направленного наблюдения, двойного видения, контроля за собственным стереотипным восприятием, разграничения фактов и мнений, этнографического познания, эмпатического восприятия);
- речевых умений (реакции на дискурсивные маркеры отклонения от фреймов ожидания, обсуждение и создание общего культурно-связанного значения речевых актов, обсуждение и создание общего культурно-связанного значения собственных поведенческих действий и поступков собеседника, партнера, обсуждение и создание общего культурно-связанного значения происходящего).

На занятиях проводилось обсуждение следующих вопросов:

- Что такое культура? Зачем необходимо знать ее составляющие? Каковы ее составляющие (универсальные культурные ценности)? Как культура влияет на восприятие и поведение человека?
- Какова культура США? Что я о ней знаю? Каковы ее базовые ценности? Почему я назвал именно такие ценности? Каковы источники моих представлений? Являются ли они стереотипами?
- Какова культура Великобритании? Что я о ней знаю? Каковы ее базовые ценности? Почему я назвал именно такие ценности? Каковы источники моих представлений? Являются ли они стереотипами?

– Какова культура России? Что я о ней знаю? Каковы ее базовые ценности? Почему я назвал именно такие ценности? Каковы источники моих представлений? Являются ли они стереотипами?

– Что такое культура межнационального общения? Отказ от деления культур на плохие и хорошие, признание их относительного характера.

Все занятия носили интерактивный характер. В связи с тем, что ход каждого конкретного занятия во многом зависел от реакций студентов, от особенностей их индивидуального восприятия, от того, какие именно элементы обсуждения или виды заданий вызвали наибольший интерес, занятия тщательно планировались и постоянно видоизменялись.

Таким образом, с одной стороны, наиболее полным образом удовлетворялись познавательные потребности студентов, а с другой – постепенно вырабатывалось чувство их причастности к происходящему и их ответственности за результаты обучения.

На занятиях нами использовались следующие виды деятельности.

1) Мозговой штурм, направленный на выявление ассоциаций, связанных с рассматриваемым понятием. Студенты вспоминали слова, обозначающие предметы, и абстрактные понятия, идиомы, пословицы, а также эпизоды из литературных произведений, фильмов, анекдоты, песни и т. д. На доске составлялся опорный конспект. Делались обобщения, касающиеся соответствующих культурных традиций и норм.

2) Чтение аутентичных текстов о восприятии рассматриваемого понятия.

3) Проведение викторин об этикетных нормах британской и американской культуры.

4) Решение проблемных ситуаций, направленное на углубление понимания чужой культуры, развитие умения соотносить поведение людей с ценностями и нормами их национальных культур. Студентам предлагалось объяснить поступки иностранцев, которые могут показаться русским людям странными, разобрать ситуации неадекватного поведения людей в незнакомой культуре, связанные с непониманием ценностных межкультурных различий.

5) Выступление студентов с сообщениями по теме, подготовленными с использованием дополнительной литературы, например, «Влияние восприятия времени на образ жизни людей Западной и Восточной культуры».

6) Для выяснения отношения к «слову», т. е. к модели общения студентам предлагалось найти в окружающей действительности примеры отношения ко времени, пространству, личности и ее собственности, проявлениям власти и пр. В качестве одного из источников информации рекомендовалась американская, английская и российская реклама. Студенты заполняли сравнительную таблицу «Cultural Values Reflected in Commercials» (Культурные ценности в рекламе). Результаты проведенной поисково-аналитической работы обсуждались по следующим вопросам:

- Are Internet commercials common in Russia ?
- What products, services, cultural values do they advertise?
- How are commercials in Russia similar to the American and British ones you have just seen on the Internet?
- What is the difference between Russian commercials from one hand and American/ British commercials from the other hand?

В качестве дополнительного задания студентам была предложена работа с газетой он-лайн. Подобная работа предоставляла уникальные возможности межкультурной коммуникации. Помимо того, что студенты получали возможность ознакомиться с текущими событиями, которые комментировались разными

ми авторами по-разному, сравнить и обсудить разные точки зрения, они могли воспользоваться ссылкой «send us feedback», которая позволяла установить связь с издательством. Студенты могли высказать свое мнение относительно прочитанного и лично побеседовать с автором определенной статьи в разделе «сегодняшние журналисты» («Today's Columnists»), где выбор фамилии журналиста связывает с ним непосредственно в указанный день и час. В указанное же время можно было посылать в адрес редакции, конкретного автора свои вопросы. Аналогичные услуги предлагаются многими английскими и американскими газетами.

Работа в сети Интернет осуществлялась студентами самостоятельно, а результаты контактов выносились для обсуждения на занятиях.

В процессе занятий по теме, посвященной российской культуре и ее ценностям с целью укрепления представлений о механизме отражения культурных ценностей в языке и речи студентам предлагалось проанализировать значение и употребление в русском языке некоторых лексических единиц и грамматических конструкций. Так, например, сопоставлялись значения и употребления русских слов *счастлив, счастье* и английских *happy, happiness*. Сравнения показали, что расхождения между ними оказываются столь существенными, что вообще вызывает сомнение их эквивалентность.

В конце серии занятий, посвященных рассмотрению ценностей российской культуры, студенты получили задание сопоставить культурные ценности США, Великобритании и России, смоделировать восприятие одного и того же события (по их выбору) представителями двух изучаемых культур, что способствовало развитию базового умения межкультурного общения? эмпатии, которая предполагает «умение концептуализировать происходящее в двух различных системах культурных ценностей и видеть конкретное событие одновременно в двух перспективах: собственной и перспективе собеседника» [1, с. 161].

На занятиях, посвященных культуре межнационального общения со студентами проводились дискуссии по прочитанной истории. Дискуссии не имели целью достижение консенсуса. Они были направлены на то, чтобы продемонстрировать отсутствие абсолютных истин в области морали и этики, помочь студентам не просто констатировать, но пережить через собственные ощущения феномен релятивности, относительности культурных представлений. Студенты пришли к выводу о том, что культурные ценности не универсальны, и что важно всегда помнить, что причины и мотивы поступков представителей другой культуры могут значительно отличаться от своих собственных.

В конце дискуссии студенты также составили свои правила, которые следует соблюдать как в ситуации межкультурного общения, так и в повседневной жизни. После коллективного обсуждения были выделены следующие правила: а) не оказывайте коммуникативного давления на собеседника; б) не

давайте советов, если вас не просят; в) не делайте замечаний; г) не критикуйте; д) не навязывайте своего мнения; е) не вмешивайтесь в разговор; ж) не перебивайте.

Студентам также предлагались «case studies» — рассмотрение конкретных случаев культурных конфликтов и способов их разрешения. Рассмотрение эпизодов обычно строится по определенному образцу: описывается сам эпизод, в который вовлечены представители различных культур (эпизод, как правило, содержит конфликт), затем задается вопрос «Что Вы думаете?» и предлагается рассмотреть ситуацию с точки зрения двух или более героев, далее предлагаются четыре варианта выхода из конфликта, которые можно предложить его участникам в сложившейся ситуации, и студент аргументированно выбирает один из них, и, наконец, приводится комментарий по поводу каждого из предложенных выходов из конфликта, анализируются их плюсы и минусы. Переживаемое студентами не оценивалось по шкале «хорошо»? «плохо», а было направлено на выработку понятия «другого» как положительного, а не враждебного.

Особую привлекательность для изучающих иностранные языки имеет непосредственный контакт с носителями языка. Таким образом, создается не только естественная языковая среда, но и диалог культур. Расширяются возможности межкультурного развития учащихся через непосредственный контакт с другой культурой, возможность сопоставить, соотнести отдельные взгляды на жизнь нашей стране и в стране изучаемого языка. Такую возможность предоставляет Интернет. На сайтах <http://www.talkcity.com.>, <http://www.news.bbc.co.uk.> студенты получили возможность вступить в контакт со своими сверстниками по обсуждению самых разных вопросов. Интернет позволил учащимся попробовать свои силы не только в дискуссиях, но и предложить свою статью, мнение, репортаж для публикации и обсуждения на сайте The Young Voices of the World (<http://www1.fukuimed.ac.jp/kuzuryuu>). Это открытый форум, представляющий из себя некое издательство, где все желающие могут опубликовать свои работы.

Результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, что целенаправленное применение методов организации учебного процесса по английскому языку, основанных на сочетании личностно-ориентированного, коммуникативного, интерактивного, проблемного и поликультурного подходов, включающих дискуссии, мозговые штурмы, решение проблемных ситуаций-кейсов, анализ и сопоставление культурных различий в нормах иноязычной речи и в поведении носителей иностранного языка способствует формированию межкультурной компетентности и культуры межнационального общения на ее основе, развитию навыков творческой деятельности и активизации познавательной самостоятельности студентов, умений поддерживать коммуникацию и проявлению толерантных поведенческих реакций, что свидетельствует о важности их учебного эффекта.

#### Библиографический список

1. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г.В. Елизарова. ? СПб: Союз, 2001.
2. Матис, В.И. Педагогика межнационального общения [Текст] / В.И. Матис. ? Барнаул, 2003.
3. Примерные программы по иностранным языкам. Пояснительная записка [Текст] // Иностранные языки в школе. — 2005. — № 5.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. ? М. : Слово, 2000

Статья поступила в редакцию 14.03.09

УДК 373.1.02

А.Г. Бугай, аспирант АГПА, г. Барнаул

## ЭТАПЫ СУИЦИДНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Сегодня в РФ тема суицида находит отражение в «Концепции демографической политики на период до 2025 года», утвержденной указом президента, поэтому появилась необходимость систематизации знаний в исследуемой области. Статья обобщает накопленные сведения психологов, социологов и педагогов об этапах суицидного поведения. Решение данной проблемы позволяет определять подходы в формировании профилактической работы с суицидентами, т.е. людьми с суицидными мыслями.

**Ключевые слова:** суицид, суицидное поведение, суицидент, пресуицид, фрустрированные психологические потребности, паранойяльность, аутоагрессия, гендерные характеристики самоубийств, темпоральные характеристики самоубийств.

Понятие «суицид» впервые было употреблено в книге сэра Томаса Брауна «Religio Medici», написанной в 1635 г. и опубликованной в 1642 г. [1, с. 17]. Словарь русского языка С.И. Ожегова трактует суицид как намеренное лишение себя жизни [2].

Статистика самоубийств очень относительна, к тому же попытки суицида не менее чем в 7-10 раз превышают число завершённых актов. Данные свидетельствуют, что между низким уровнем жизни и количеством самоубийств нет прямой зависимости. Так, одним из лидеров по количеству совершаемых самоубийств на душу населения является богатейшая в мире страна Европы – Швеция, которая благополучно решает свои социальные проблемы. В начале 90-х годов XX в. 1-е место в мире по количеству самоубийств принадлежало Венгрии. В России ежегодные данные таковы: около 55 тыс. самоубийств, из каждых 100 тыс. человек по своей воле уходят из жизни около 40; это больше, чем гибнет от рук убийц – 30 человек на 100 тыс. населения. С 2004 г. наша страна занимает второе место в мире по числу завершённых суицидов [3, с. 107].

Сегодня в Российской Федерации эта тема отражена в «Концепции демографической политики на период до 2025 года», утвержденной указом президента РФ, в которой предполагается сокращение уровня смертности за счет повышения эффективности профилактической работы с гражданами из групп риска [4, с. 13]. Поэтому появляется необходимость в более глубоком изучении суицидального поведения и применении этих знаний в формировании теории и практики профилактики суицида.

По мнению М.В. Зотова в поведении суицидента, т.е. человека с суицидными мыслями, принято выделять следующие этапы: предсуицидальный этап, этап реализации суицидальных намерений и постсуицидальный этап – в случае, если предпринятые суицидальные действия не закончились летальным исходом.

1. Предсуицидальный этап охватывает промежуток времени от первого появления суицидальных мыслей и побуждений до принятия решения о суициде. Он характеризуется наличием психотравмирующей ситуации, например, переживания безысходности и тоски, растерянности и тревоги, гнева и отчаяния. У индивида появляются суицидальные мысли, которые носят сначала пассивный, а затем активный характер, когда он начинает обдумывать возможность суицида, как способа выхода из сложившейся психотравмирующей ситуации. Этот этап имеет различную длительность, зависящую от личностных особенностей и от динамики развития события. Вместе с тем, конкретное время совершения суицида определяется поводом, действующим в качестве «последней капли», например, отказ домашних идти пить чай.

2. Второй этап реализации суицидальных намерений начинается с момента принятия решения о самоубийстве. На этом этапе суицидент осуществляет планирование предстоящих действий, подбирает подходящий способ, место и время совершения самоубийства. В преддверии суицида он, например, прощается с близкими, пишет предсмертную записку и после этого реализует суицид.

3. Постсуицидальный период охватывает промежуток времени от одного до трех месяцев после совершения суицидальной попытки. Характеризуется проведением лечения и реабилитацией данного человека [5, с. 11-21].

В.С. Ефремов предлагает классификацию, прежде определив период подготовки и совершения акта самоубийства. Протекание суицидального поведения, которое основано на рассмотрении его как совокупности любых внутренних (включая вербальные) и внешних форм психических актов, направляемых представлениями о лишении себя жизни [6, с. 162].

Данута Вассерман подразделяет вербальное общение на прямое и косвенное. При прямом вербальном суицидальном общении человек либо прямо выражает свое намерение свести счеты с жизнью, либо – менее четко – чувства, что все вокруг безнадежно, и осталось единственно правильное решение покончить со всем этим сразу. Иногда эта форма общения выражается в ссорах со значимыми людьми и обвинениях, что они являются виновниками возникших проблем и, в подтексте, – в суицидальной ситуации. Косвенное вербальное общение иногда является менее отчетливым, поскольку высказывания типа «так дальше продолжаться не может», «я не вижу смысла в жизни», «возможно, мы больше не увидимся» и «глядя на этот мир, перестаешь удивляться, что многие хотят покончить с собой» часто интерпретируются с трудом. Для правильного понимания эти высказывания нуждаются в контексте. Некоторые из них можно легко интерпретировать, тогда, как понимание других приходит лишь ретроспективно [7, с. 40-41].

Во внутренние формы суицидального поведения входят суицидальные мысли, представления, переживания и суицидальные тенденции, разделяющиеся, в свою очередь, на замыслы и намерения. Эти понятия представляют собой шкалу глубины или готовности перехода во внешние формы суицидального поведения. Суицидальные мысли проходят в своем развитии определенные ступени.

Первая ступень – это пассивные суицидальные мысли, характеризующиеся представлениями и фантазиями на тему своей смерти, но без собственного участия в прекращении жизни («если бы со мной что-то произошло и я умер...» и т.д.).

Вторая ступень – это суицидальные замыслы. Появляются их активные формы, при которых происходит разработка способа и связанных с ним средств. Выраженность тенденции

к самоубийству нарастает по мере разработки планов конкретных действий, направленных на прекращение жизни.

Третья ступень – суицидальные намерения – характеризуются присоединением к замыслу решения и волевого компонента, побуждающего к непосредственному переходу во внешние формы суицидального поведения, включающего суицидальные попытки и завершённые суициды [6, с. 162-165].

В.С. Ефремов считает, что длительность предсуицидального периода (от возникновения суицидальных мыслей до попыток их реализации) может исчисляться минутами (острый пресуицид) и месяцами (хронический пресуицид). Он также определяется предшествующим этапом непосредственных суицидальных феноменов, называемым автором предсуицидальным. В это время происходит сдвиг психофизиологического функционирования и изменения содержания психической жизни [6].

«Отцом» психологического подхода к проблеме суицида считается З. Фрейд с его концепцией «влечения смерти», присущего человеку. R. Litman (конец 60-х – начало 70-х гг.), исследуя развития фрейдизма в суицидологическом аспекте, подчёркивает понимание суицида как враждебности, а также называет наиболее значимые эмоциональные состояния как специфические, преддиспозиционные условия самоубийства: гнев, чувство вины, тревога, зависимость [8, с. 328].

Эдвин Шнейдман определяет десять общих черт самоубийств [9, с. 353-359]:

1. Общей целью для суицида является поиск решения. Прежде всего, суицид не является случайным действием. Он никогда не бывает бессмысленным или бесцельным. Он является решением проблемы, дилеммы, брошенного кому-либо вызова, выхода из затруднений, психологического кризиса или невыносимой ситуации.

2. Общей задачей суицида является прекращение сознания невыносимой душевной боли. Свообразным и парадоксальным образом суицид является одновременно движением к чему-то и бегством от чего-либо. Как таковая «смерть» становится при этом побочным продуктом.

3. Общим стимулом суицида является невыносимая психическая боль. Если прекращение своего потока сознания – это то, к чему движется суицидальный человек, то душевная боль – это то, от чего он стремится убежать. Никто не совершает суицида от радости: его не может вызвать состояние блаженства. В клинической суицидологии является правилом: снизьте интенсивность страдания – подчас весьма незначительно – и человек выберет жизнь.

4. Общим стрессом при суициде являются фрустрированные психологические потребности. Суицид следует понимать не как бессмысленный и необоснованный поступок – любое самоубийство на основании логических предпосылок, образа мышления и сосредоточенности на определенном круге проблем кажется логичным человеку, который его совершает, – а как реакцию на фрустрированные психологические потребности человека.

5. Общей суицидальной эмоцией является беспомощность-безнадежность. В суицидальном состоянии возникает преобладающее чувство беспомощности-безнадежности: «Я не чего не могу сделать (кроме совершения самоубийства) и никто не может мне помочь (облегчить боль, которую я испытываю)». Эта генерированная эмоция проявляется в смутении и тревоге.

6. Общим внутренним отношением к суициду является амбивалентность. Один и тот же человек может нам в одночасье нравиться и не нравиться, потому что одновременно представляется, как Я и не-Я. Для самоубийства типичным бывает

состояние, при котором человек одновременно пытается перерезать себе горло и вызывает о помощи, и оба эти воздействия являются истинными и непритворными.

7. Общим состоянием психики является сужение когнитивной сферы. Суицид не совсем правильно считать проявлением психоза, невроза или психопатии, точнее его можно охарактеризовать как преходящее аффективное сужение сознания с ограничением использования интеллектуальных возможностей. Все или ничего. Важно противодействовать именно сужению мыслей суицидального человека, предпринимая попытку раздвинуть психические шторы и увеличить число вариантов выбора за пределы только двух.

8. Общим действием при суициде является бегство (эгрессия). Бегство отражает стремление человека удалиться из зоны бедствия. К числу вариантов бегства относятся, например, уход из дома или семьи, увольнение с работы, дезертирство из армии. Мы должны видеть различия между безобидным желанием уйти и потребностью покончить совсем, уйти навсегда. Смыслом самоубийства является радикальная и окончательная смена декораций. Действие, приводящее к этому, и является бегством.

9. Общим коммуникативным действием при суициде является сообщение о своем намерении. Люди, намеривающиеся совершить самоубийство, несмотря на амбивалентное отношение, сознательно или безотчетно подают сигналы бедствия, жалуются на беспомощность, вызывают о помощи, ищут возможности спасения, причем обычная ситуация напоминает театр двух актеров, составляющих существенную часть суицидальной драмы.

10. Общей закономерностью является соответствие суицидального поведения общему стилю (паттернам) поведения в течение жизни. Необходимо вернуться к предыдущим состояниям душевного волнения, оценить способность человека переносить психическую боль, наличие у него тенденции к суженному или дихотомическому мышлению, попытаться найти уже использовавшиеся парадигмы бегства.

В современном содержании теории суицидального поведения обычно выделяют следующие общие психологические особенности.

- Эгоцентризм – человек весь погружен в себя, сосредоточен только на своих переживаниях, на своих страданиях. Все остальное для него просто перестает существовать. Эгоцентризм суицидента говорит о самоуничтожении, высоком негативизме по отношению к себе.

- Аутоагрессия – негативное отношение к себе, достигшее своей крайней степени. Проявлением аутоагрессии являются самообвинения с безмерным преувеличением своей вины, крайне негативная самооценка, мысли о самоубийстве и суицидальные действия. Аутоагрессия в поведении суицидента практически всегда предшествует гетероагрессии по отношению к близким ему людям: подозрительность, необоснованные обвинения, равнодушное отношение к болезни или смерти другого человека.

- Пессимистическая личная установка на перспективы выхода из кризиса – суицидальные мысли и намерения, состояние депрессии и тревоги, чувство вины, подготовка и реализация суицидальных действий.

- Паранойальность – ригидность нервно-психических процессов, следование готовым мыслительным стереотипам и поведенческим паттернам, моральный догматизм, склонность к образованию сверхценных идей (при суицидальном поведении это идея «ухода из жизни») как единственного способа выхода из кризиса) [10, с. 21].



Также во внимании суицидологов варьируется и биологическое направление в подходе объяснения суицидного поведения. Оно рассматривается как элемент естественного отбора, как самоуничтожение эволюционного характера, как механизм освобождения от неполноценных, болезненных особей, или же как результат биохимической депрессии [8, с. 327-328].

Кроме психологического и биологического толкования суицидного поведения в теории суицидологии рассматривают и социальное направление. Классическим является социологический анализ самоубийств, предпринятый Э. Дюркгеймом. По его мнению в масштабах социума действуют социальные закономерности: количество и уровень самоубийств зависит от степени сплоченности, интегрированности общества; распределение самоубийств неравномерно, но закономерно в различных социальных группах; количество, уровень и динамика самоубийств коррелирует с иными социальными процессами – числом несчастных браков, разорений, банкротств, преступлений и т. п.; сезонность самоубийств так или иначе совпадает с сезонными колебаниями иных социальных процессов. Эгоизм, альтруизм, аномия, фатализм, положенные Э. Дюркгеймом в основу классификации самоубийств, также обусловлены социальными факторами. Состояние суицида существенно зависит от экономических кризисов, «брачной аммонии», конфессиональной принадлежности, службы в армии, политических кризисов и т.п. Каждое выдвинутое положение Э. Дюркгейм подтверждает статистическими или исследовательскими данными [8, с. 328-329].

Исследовательские интересы социологов все больше концентрируются на осмыслении таких вопросов, как социальное-демографические (гендерные, возрастные, профессиональные и пр.) характеристики суицидентов, детерминирующая роль в соответствующих явлениях экономических кризисов, материального неравенства, бедности и безработицы, суицидогенное влияние семейных, этнокультурных и религиозных факторов и др. Между тем темпоральные характеристики самоубийств часто остаются за пределами специального эмпирического анализа. По мнению А.Ю. Мягкова данная ситуация вполне объяснима с учетом явного доминирования макросоциологической традиции в современной суицидологии. В представлении раз-

ных народов самоубийства часто ассоциируются с определенными временными характеристиками, что зафиксировано впервые в работе Х. Морсели. Он пришел к выводу, что сезонные колебания в ежегодном распределении суицидов просматриваются настолько отчетливо, что их невозможно объяснить лишь случайностями, связанными исключительно с человеческой волей. Хотя Э. Дюркгейм отверг утверждение о том, что климатические факторы играют первостепенную роль в генезисе суицидального поведения [11, с. 83-84].

Сезонную периодичность в суицидальном поведении наблюдал и П. Сорокин. Число самоубийств, - писал он, - правильно поднимается и падает по временам года. Всего больше их летом, затем следует весна, за весной осень, а минимум самоубийств приходится на зиму [12, с. 109]. Вместе с тем, считал П. Сорокин, суицидальная цикличность «вызывается не климатом, а чисто общественными причинами» - «более оживленной и продолжительной общественной жизнью» [12, с. 109].

Об истинности темпоральных характеристик множество споров: одни исследователи получают наличие некой зависимости, другие же оппонируют эти данные. На сегодняшний день к основным исследуемым данным относят следующие показатели [11, с. 86-90]: время года, декады месяца, дни недели, праздники и будни, время суток.

Таким образом, исследователи в сфере суицидного поведения хотя и пользуются своим набором терминов и определяют этапы поведения суицидента под разными названиями, но все же склоняются к общей группе закономерностей динамики развития отклонения в психике, с возможным влиянием социологических факторов и, как следствие, совершения самоубийства. Сегодня в суицидологии далеко не совершенны все из представляемых теорий, потому как различны и рассматриваемые ситуации. За конкретным случаем находится судьба человека, которая обязательно должна рассматриваться как исключительная особенность. Поэтому важно уметь оценивать, на каком этапе к самоубийству находится этот индивид, какие черты и характерные свойства им проявляются и только после этого формировать профилактическую работу, направленную на предотвращение трагедии и последующую реабилитацию психики личности.

#### Библиографический список

1. Пурич-Пейякович, Й. Самоубийство подростков. Пер. с сербск. [Текст] / Й. Пурич-Пейякович, Й. Дуньич Думан. – М.: Медицина, 2000.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов / Под ред. Н.Ю. Шведовой, 1984.
3. Ушакова, Е.С. Суицидальные риски [Текст] / Е.С. Ушакова // СОЦИС: Ежемес. науч. и обществ.-полит. журн / Рос. Акад. Наук. – М.: Наука, 2008. - № 2.
4. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года [Текст] // Вестник образования России. - 2007. - № 23.
5. Зотов, М.В. Суицидальное поведение: механизмы развития, диагностика, коррекция [Текст] / М.В. Зотов. – СПб.: Речь, 2006.
6. Ефремов, В.С. Основы суицидологии [Текст] / В.С. Ефремов. – СПб.: Издательство «Диалект», 2004.
7. Напрасная смерть: причина и профилактика: [монография: перевод] [Текст] / под ред. Д. Вассерман. – М.: Смысл, 2005.
8. Гиллинский, Я.И. Девиантология: Социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» [Текст] / Я.И. Гиллинский; Ассоц. «Юрид. центр» – СПб.: Юрид. Центр Пресс, 2004.
9. Суицидология: Прошлое и настоящее: проблема самоубийств в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художеств. текстах [Текст] / [Сост. А.Н. Моховиков]. – М.: Когито-Центр, 2001. – СПб.: Издательство «Диалект», 2004.
10. Синагин, Ю.В. Детский суицид: психологический взгляд [Текст] / Ю.В. Синагин, Н.Ю. Синагина. – СПб.: КАРО, 2006.
11. Мягков, А.Ю. Темпоральные характеристики самоубийств [Текст] / А.Ю. Мягков // СОЦИС: Ежемес. науч. и обществ.-полит. журн / Рос. Акад. Наук. – М.: Наука, 2004. - № 3(239).
12. Сорокин, П.А. Самоубийство как общественное явление [Текст] // П.А. Сорокин. – социол. Исслед. - 2003. - № 2.
13. Алданов, М. Самоубийство [Текст] / М. Алданов. - М.: Панорама, 1993.
14. Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия [Текст] / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченко. – АСТ, Мн.: Харвест, 2001.

Статья поступила в редакцию 1.03.09

УДК 37(571.1/5)

*Е. А. Шимко, преподаватель АлтГПА, г. Барнаул*

## ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

Рассматриваются способы обобщения и систематизации представлений о физических явлениях, процессах, эффектах, что обеспечивает единство предметных и методологических знаний учащихся.

**Ключевые слова:** предметные знания, методологические знания, способы научного познания

Чтобы проникнуть в суть и структуру усвоения знаний как мыслительной деятельности, в науке применяются различные теоретические и эмпирические методы познания закономерностей и путей формирования мышления. Значительные исследования, посвященные анализу мышления школьников, были проведены Д.Н. Богоявленским и Н.А. Менчинской, В.В. Давыдовым, А.З. Заком, М.К. Мамардашвили и др. В работах этих авторов развитие мышления рассматривалось в контексте обучаемости, то есть в контексте общей способности к усвоению знаний. Процесс усвоения знаний тесно связывается с умственным развитием школьников, со сформированностью мыслительных операций (анализом, синтезом, сравнением, систематизацией, обобщением и т.д.), со свойствами ума (гибкостью, активностью, самостоятельностью), с соотношением конкретного и абстрактного видов мыслительной деятельности. Усваивая знания по различным учебным дисциплинам, ученик овладевает одновременно и способами, которыми эти знания добывались, то есть овладевает методами научного познания, приемами мышления, направленными на решение познавательных задач.

Психолого-педагогический анализ процесса усвоения школьниками научных понятий, проведенный А.В. Усовой, приводит к выводу о важной роли в формировании понятий организации активной познавательной деятельности учащихся на всех этапах их формирования и развития. А.В. Усова определяет понятие как знание существенных свойств предметов и явлений окружающей действительности, знание существенных связей и отношений между ними. В качестве основных структурных элементов знаний она выделяет научные факты, понятия, законы, теории, научную картину мира и считает, что эти структурные элементы научных знаний взаимосвязаны [1].

Подходя к работе школьников со структурно-логическими схемами при систематизации и обобщении знаний, как активной познавательной деятельности, надо иметь в виду, что они наиболее успешно способствуют развитию у школьников наглядно-образного мышления и позволяют в конкретизированной форме получать информацию о степени усвоения учебного материала и качестве знаний школьников. Опыт работы в классах различного профиля показал, что исследование физических явлений, процессов, эффектов с точки зрения различных аспектов интересно всем учащимся, независимо от выбора будущей профессии. При регулярности подобного вида деятельности у выпускников школы вырабатывается общий подход к решению сложных проблем: сначала попытаться собрать множество научных фактов, выдвинуть идею для их объяснения с единых позиций, а затем развить ее для прогнозирования новых событий. Это, несомненно, способствует формированию теоретического типа мышления (ТМ) и эмпирического типа мышления (ЭМ), необходимых современному человеку. Эмпирическое мышление основано на непосредствен-

ных восприятиях чувственных образов и представлений. Процесс познания при таком типе мышления отражает внешние свойства явления или предмета. Теоретическое мышление выходит за рамки чувственного восприятия и выявляет такое существенно общее в наблюдаемых особенностях явления, которое в непосредственном восприятии не дано.

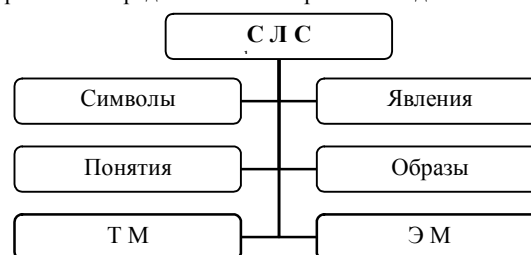


Рис.1. Схема преобразования учебной информации при конструировании структурно-логических схем (СЛС)

Таким образом, как показано на рис.1, в процессе конструирования структурно-логических схем при изучении физических явлений, эффектов, процессов у школьников развивается как теоретическое, так и эмпирическое мышление. В ходе этой деятельности происходит обучение учащихся рефлексии познавательной деятельности. В рефлексивно-познавательную деятельность включается умение переходить из пространства мыслительной деятельности в пространство выделения и анализа способа этой деятельности, умение фиксировать результаты анализа и синтеза полученных знаний в структурно-логических схемах, а конструирование и самостоятельное изменение этих схем делать содержанием своего обучения. На основе этого предполагается, что при конструировании структурно-логических схем учащиеся как раз и обучаются рефлексии познавательной деятельности. Это предположение основывается на том, что при данной форме работы учащиеся, во-первых, становятся самостоятельными субъектами учебной деятельности. Под этим понимается способность школьников ставить себе конкретные цели, самоопределяться, контролировать свою деятельность, добиваться намеченного результата и быть максимально гибкими в поиске необходимых для этого средств мыслительной деятельности. Во-вторых, учащиеся приобретают способность к тому, чтобы ставить проблемы в своей деятельности. Эти проблемы можно представлять как разрыв между уже усвоенными мыслительными средствами деятельности и теми, усвоить которые лишь предстоит и которые должны быть, с точки зрения учащихся, ими усвоены.

Поиск эффективных методов формирования предметных и методологических знаний и умений учащихся приводит к выводу, что функции наглядности структурно-логических схем в соответствии с современными тенденциями обучения

необходимо расширять. Помимо традиционной функции представлять информацию об изучаемом предмете или явлении, структурно-логические схемы должны обеспечивать выполнение управляющей функции для поддержки и развития познавательной деятельности учащихся путем инициации работы правого полушария и образного мышления. Проведенный анализ педагогических технологий показал, что наибольший интерес для методики обучения школьников конструированию структурно-логических схем вызывает теория нейролингвистического программирования.

Нейролингвистическое программирование представляет собой процесс обучения в виде движения информации сквозь нервную систему человека. С точки зрения С. Коледа, в названии «нейролингвистическое программирование» слово «нейро» означает, что человек получает информацию через сенсорные каналы, кодирует ее в нервной системе (психике) и строит на этой основе свое поведение. «Лингвистическое» указывает на то, что информация кодируется мозгом в словах, при помощи языка. Слово «программирование», по его мнению, пришло из вычислительной техники и используется для описания последовательности процесса планирования, кодирования и ввода в психику человека информации с целью получения определенных реакций в виде мыслей, образов и поведения. Автор считает, что «использование методов нейролингвистического программирования является перспективным направлением. Такой стиль позволит развивать все системы каждого ученика. Преимущество такого метода преподавания в том, что чем больше каналов задействовано, тем лучше запоминается материал» [2, с. 161]. Системы ученика, о которых ведет речь С. Коледа, называются репрезентативными и представляют собой сенсорные каналы, через которые в психику человека поступает информация. Различают пять систем: визуальную, аудиальную, кинестетическую, обонятельную и вкусовую. Наибольшее значение в образовательном процессе имеют первые три. Эти системы восприятия организуют внутреннюю модель мира в трех формах – образах, звуках и чувствах. У каждого человека своя ведущая репрезентативная система – первая система, в которой ведется внутренний поиск информации.

Другим объектом нейролингвистического программирования является знаковое и аналоговое представление воспринимаемой информации. Вследствие того, что при конструировании структурно-логических схем задействован механизм трансформации аналога в знак и знака в аналог, необходимо рассмотреть подробнее эти представления.

Знаковая информация является материализацией какого-либо понятия, действия или суждения в результате трансформации «аналог > знак», как показано на рис.2. Внешне символическое изображение знака может напоминать или не напоминать то содержание, которое оно замещает. Знак – материальный, чувственно воспринимаемый предмет (явление,

действие), который выступает как представитель другого предмета, свойства или отношения. Знаки можно подразделить по объему информации, которую они несут, на знаки как носители единичной, понятийной и тезисной информации.

1. Знаки как носители единичной информации – знаки, замещающие отдельные элементарные явления или действия, которые трудно поддаются расчленению на более простые элементы (в системе письма это буква, в математике – знаки равенства, сложения, вычитания).

2. Знаки как носители понятийной информации – знаки, замещающие отдельные понятия (в речи это слово, в физике – обозначение приборов).

3. Знаки как носители тезисной информации – знаки, замещающие суждение или умозаключение (в речи это предложение, в математике и физике – формулы).

Можно классифицировать знаки и по принципу их внешнего изображения, подразделяя их на символические, графические, рисуночные, словесные. Любая классификация отражает тот факт, что знаковая информация создает описание окружающей человека действительности.

Аналоговая информация – это проекция объективной реальности, вызванная воспринимаемыми человеком зрительными образами, звуками, чувствами. В формировании данной проекции участвуют три процесса – обобщение, исключение и искажение информации, которые предназначены для понимания окружающей человека действительности в рамках его восприятия. Вследствие этого, все ощущения, испытываемые людьми, субъективны. Оба объекта нейролингвистического программирования используются в процессе обучения и воспитания.

Рассматривая применение теории нейролингвистического программирования в педагогике, М.Ю. Демидова и В.А. Корвин выделяют в ее модели:

1) вход информации, ее хранение, переработку и выход – воспроизведение в той или иной форме;

2) два вида информации: сенсорная (нейро) и вербальная (лингво), откуда и произошло название теории;

3) три типа, три модальности детей, отличающихся развитием визуальных, аудиальных и кинестетических каналов происхождения информации;

4) два типа детей, отличающихся развитием различных полушарий мозга: левополушарные (где локализованы процессы логического, вербального мышления) и правополушарные (где сосредоточены эмоциональные процессы) [3].

Использование в обучении визуальных технологий в данном случае можно рассматривать как одну из форм развивающих методов обучения. С помощью визуальных технологий теория нейролингвистического программирования внедряется в педагогическую практику. Технология – это система алгоритмов, способов и средств, комплексное применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности. В визуальных технологиях основным является принцип размещения информации с учетом визуальных зон, который вызывает эффект присоединения к системам восприятия и механизмам мышления.

Любая двухмерная площадь, ограниченная рамкой, является визуальным полем. Рамка замыкает площадь зрительного внимания. Представленный рис.3 является прямой проекцией глазодвигательных зон подавляющего большинства людей и соответствует зрительным зонам человека, который рассматривает какой-либо объект [4, с. 237]. Бессознательные движения глазных яблок можно условно ограничить девятью

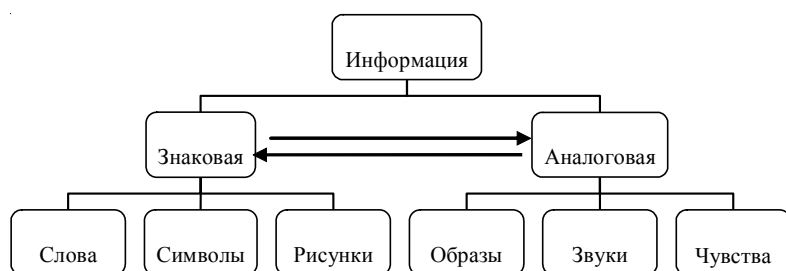


Рис.2. Механизм трансформации знака в аналог и аналога в знак при информационных процессах

тью зонами, каждая из которых соответствует тому, какая система восприятия и мышления действует в данный момент. В левой верхней зоне рисунка глаза «отыскивают» виденные ранее образы, те, что составляют пережитый опыт человека. Применяя изложенные идеи к методике обучения школьников конструированию и использованию структурно-логических схем [5], мы пришли к выводу, что здесь важно размещать качественное описание явления, основанное на наблюдениях и опытах.

Зрительная память	-----	Зрительная конструкция
Звуковая память	Фокус зрения	Звуковая конструкция
Внутренний диалог	Чувства	Чувства

Рис.3. Зрительные зоны визуального поля человека

В правой верхней зоне происходит фантазирование (конструирование) образов – того, чего не имеется во внутреннем опыте человека. Здесь уместно на схеме изложить ход теоретических рассуждений при вскрытии сущности явления, объяснения механизма его протекания согласно циклу научного познания: *факты > гипотезы > модели > следствие > эксперимент*.

Левая нижняя зона – это зона внутренних размышлений. Советуясь со своим «внутренним голосом», взвешивая все «за» и «против», или заучивая необходимую информацию, человек непроизвольно опускает глаза вниз и влево. Вследствие этого в данном месте визуального поля уместно описание явления с количественной стороны: введение величин как характеристик конкретного явления и установление связей между ними. Две нижние зрительные зоны (центральная и правая) занимают место, отвечающее за ощущения положительных и отрицательных эмоций. Эти эмоции возникают как результат взаимодействия новой информации, воспринимаемой человеком, с той, что является его «информационным багажом». Следовательно, на схеме здесь необходимо кодировать знания о механизмах и технологических процессах, указывать негативные стороны явления и способы предохранения от них. Одним словом, в этой зоне надо размещать прикладное описание явления. В структурно-логических схемах невозможно использование центральных зон звуковой памяти и звуковой конструкции, поэтому таблица прямой проекции глазодвигательных зон трансформируется в более упрощенный вид, который способствует концентрации и уплотнению знаний (рис.4, табл.1).

Качественное описание явления	Сущностное описание явления
Количественное описание явления	Прикладное описание явления

Рис.4. Структурно-логическая схема изучения физического явления, сконструированная с учетом особенности зон визуального поля

В целях развитию психических свойств личности (внимания, памяти, воображения, рефлексии) учебно-познавательная деятельность в форме конструирования структурно-логических схем при изучении физических явлений, процессов, эффектов должна обладать следующими свойствами:

– отображаться четким понятийным аппаратом и укладывается в структурные и организационные рамки учебного процесса;

– конкретизироваться как ряд ясных и доступных учащимся операций;

– подаваться как технология, как целенаправленный процесс, разделенный на несколько этапов, на каждом из которых решается конкретная задача с использованием точно обозначенных приемов; для каждого из этапов намечается конкретный, быстро выявляемый результат.

Таблица 1

#### Алгоритм описания физического явления

<b>Качественное описание явления</b>	<b>Сущностное описание явления</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• восприятие явления через органы чувств;</li> <li>• анализ явления;</li> <li>• констатация фактов и высказывание суждений единичного характера;</li> <li>• классификация фактов;</li> <li>• введение новых понятий;</li> <li>• проведение обобщений;</li> <li>• определение условий протекания явления.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• постановка задачи;</li> <li>• выдвижение гипотез, позволяющих объяснить опытные факты;</li> <li>• выбор модели, позволяющей представить механизм протекания процессов и вычленив в них самые существенные для объяснения стороны;</li> <li>• получение и обсуждение логических следствий, вытекающих из гипотезы и модельных представлений;</li> <li>• проведение экспериментов, направленных на проверку логических следствий.</li> </ul>
<b>Количественное описание явления</b>	<b>Прикладное описание явления</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• введение величин, характеризующих рассматриваемые процессы и состояния;</li> <li>• установление зависимости между величинами;</li> <li>• выявление физического смысла величин.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• получение знаний о механизмах, машинах, приборах, технологических процессах;</li> <li>• анализ возможных негативных сторон явления и поиск способов борьбы с ними.</li> </ul>

Метод конструирования школьниками структурно-логических схем не только формирует систему их знаний, но и обучает их способам научного познания и способствует экстраполяции этих способов в будущую теоретическую и практическую деятельность; обучает работать как индивидуально, так и в группах, что содействует формированию коммуникативных умений при непосредственном общении; развивает умения генерировать идеи, гипотезы и прогнозировать их разрешение.

Приведенный пример (табл.1) наглядно показывает, что структурно-логические схемы связывают основные элементы знаний, получаемых школьниками. Такие схемы позволяют школьникам осознать, что физика как наука включает в себя не только систему знаний о природе, но и теоретико-познавательные принципы, методы и средства. При этом ученики получают знания о способах познавательной деятельности и приобретают опыт познавательной деятельности – следовательно, формируются компетенции, которые обеспечивают единство предметных и методологических знаний учащихся в их практической деятельности.

#### Библиографический список

1. Усова, А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Учебное пособие к спецкурсу. – Челябинск: ЧГПИ, 1986.
2. Колета, С. Моделирование бессознательного: практика НЛП в российском контексте. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2000.
3. Методический справочник учителя физики / Сост.: М.Ю. Демидова, В.А. Коровин. – М.: Мнемозина, 2003.
4. Деркс, Л. Сущность нейролингвистического программирования / Л. Деркс, Я. Холландер. – М.: КСП+, 2000.
5. Шаповалов, А.А. Конструктивно-проектировочная деятельность в структуре профессиональной подготовки учителя физики. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999.

Статья поступила в редакцию 2.03.09

УДК 378.1

*И.Ю. Павлова, канд. пед. наук, доц. КГУКИ, г. Казань*

## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В работе рассмотрены сущность, цели, задачи и методология поликультурного образования в современных условиях, изложен опыт практического внедрения принципа поликультурности в содержание и методологию художественного образования в высшей школе в условиях этнорегиона на основе использования общности, сравнительного анализа и диалога различных культур.

**Ключевые слова:** поликультурное образование, поликультурная среда, межнациональное общение, межкультурное взаимодействие, принцип поликультурности.

Ведущими тенденциями современного мирового развития являются формирование политического, экономического и культурного сотрудничества стран на основе взаимного диалога при сохранении этнокультурной специфики партнеров. Происходящие процессы глобализации в значительной степени способствуют формированию и развитию мировой поликультурной среды. В настоящее время проблема развития поликультурного пространства актуальна и в отечественном образовании. Современное высшее образование характеризуется высокой плотностью инновационных процессов, в основе концепций которых заложена национальная идея, и именно, в этом контексте особую актуальность приобретает поликультурное образование. «Поликультурное образование призвано создать в учебных заведениях такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждый студент, независимо от своей идентичности, будет иметь одинаковые возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для претворения в жизнь своих потенциальных способностей и социального развития в период учебы» [1, с. 5].

Мы рассматриваем поликультурное образование как процесс функционирования образовательного пространства совместно с языковым, культурным и духовным полиэтническим разнообразием обучающейся молодежи. Поликультурное образование формирует осмысленный уклад жизни студента в определенном культурно-историческом пространстве, способствует воспитанию личности в духе согласия и терпимости, повышению профессиональной культуры личности и культуры межнационального общения. В поликультурном обществе образовательное пространство должно строиться с учетом поликультурной среды. Поликультурное образовательное пространство призвано обеспечивать условия для студентов в их культурной идентификации, способствовать более успешной их адаптации в инокультурную среду, обеспечивать диалог культур, интеграцию знаний, культурную рефлексию, саморегуляцию, саморазвитие личностно значимой ориентации. В поликультурном образовательном пространстве главным системообразующим фактором является личностно-ориентированное воспитание, основанное на диалоге культур [2]. Такое воспитание – это процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которых происходит вхождение человека в мир культуры, в жизнь социума. Диалогический подход в педагогическом взаимодействии в поликультурном учебном заведении предполагает отношения, основанные на взаимном доверии и заинтересованности.

Целью современного поликультурного образования является формирование личности, отвечающей требованиям нового времени, обладающей пониманием, терпимостью и ува-

жением других культур, умением жить в мире и согласии с представителями разных национальных принадлежностей и вероисповеданий, способностью к активной жизнедеятельности в условиях поликультурного общества. Основными задачами поликультурного образования выступают: а) глубокое и всестороннее овладение культурой своего народа, являющееся условием интеграции личности в мировую культуру; б) формирование представлений о многообразии культур, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности; в) создание предпосылок для интеграции личности в культуру других народов, развитие умений и навыков освоения различных культур, воспитание в духе согласия, терпимости, гуманности и взаимопонимания в вопросах межнационального общения.

Характерной особенностью современного поликультурного образования является отражение в его содержании элементов культуры различных народов, принципа диалога и взаимодействия разнообразных культур в историческом и современном контексте, соотносительность и взаимосвязь различных культурных сред в сфере образования. Современное поликультурное образование способствует развитию толерантности к своеобразию культур, созданию условий для свободного выбора личностью своей идентичности и путей ее самореализации. Но поликультурное образование должно нести не только национальную идею, но и общечеловеческие идеалы и ценности, представленные в различных культурах, содействовать межкультурному взаимодействию. Межкультурное взаимодействие – это процесс, обусловленный одновременно природными и социальными факторами, стереотипно-поведенческими условиями взаимодействующих культур. Следовательно, гармоничная интеркультурная коммуникация требует понимания «чужих» стереотипов поведения, отраженных в национальных традициях, обрядах, обычаях и т.д.

Одним из важнейших инновационных направлений современного высшего образования в русле межкультурного взаимодействия выступает этнохудожественное образование, которое способствует правильному пониманию, принятию и уважению богатого многообразия культур народов мира, ценностей своей народной художественной культуры, формированию поликультурного кругозора студентов и культуры межнациональных отношений. Богатый опыт наук об этнокультуре, накопленный в различных областях знаний (мифология, этнопедагогика, этнопсихология, этнология, фольклористика, народоведение, искусствоведение), до настоящего времени не имевший широкого применения в системе образования, на рубеже XX – XXI вв. обрел особую актуальность. Этот опыт на фоне почти векового отчуждения и искоренения национальных традиций, идей национального образования К.Д. Ушинского

и Л.Н. Толстого, стал основой для появления в отечественной педагогике этнокультурной парадигмы. В рамках этой парадигмы в образовании развернулось широкое инновационное движение, которое утвердило в его системе качественно новое направление. Сущность этого направления отразилась в понятии «этнохудожественное образование». Этнохудожественное образование содействует построению в процессе образования «диалога» и «полилога» различных этнохудожественных культур в сопоставлении друг с другом, выявлению общего и особенного в художественных культурах разного типа (фольклорного, авторского и профессионального), культур разных народов России и мира, разных художественно-стилевых направлений в национальных культурах регионов России и мира.

Рассмотрим педагогическую практику поликультурного образования в современном образовательном пространстве. Так, в Казанском государственном университете культуры и искусств введен новый спецкурс для специальности «Народное художественное творчество» - «Теория и методика этнохудожественного образования». Основная цель этого спецкурса - профессиональная подготовка студентов к педагогической деятельности в сфере современного этнохудожественного образования. Задачами курса являются: а) формирование у студентов представлений о сущности, предмете, целях и задачах современного этнохудожественного образования, о его взаимосвязях с различными отраслями педагогической науки; б) изучение студентами теоретических и методических основ этнохудожественного образования на различных уровнях данной системы (дошкольном, школьном, дополнительном, среднем специальном, высшем и послевузовском образовании); в) формирование у студентов системы профессиональных знаний, умений и навыков в области методики преподавания этнохудожественных дисциплин на различных уровнях этнохудожественного образования; г) формирование представлений об основных направлениях научных исследований в области этнохудожественного образования; д) формирование интереса к педагогической деятельности в сфере этнохудожественного образования и мотивационных основ этой деятельности.

Владение специалистами в области народного художественного творчества основами теории и методики этнохудожественного образования в различных типах образовательных учреждений является одним из главных факторов не только сохранения и развития культурно-исторических и национально-культурных традиций народов России, но, что особенно важно, приобщения к ним молодого поколения россиян, детей и подростков. Именно эти задачи, связанные с духовно-нравственным и поликультурным воспитанием подрастающего поколения, приобрели в современных условиях особую актуальность. Особую актуальность данный спецкурс приобретает в контексте с международными программами и проектами ЮНЕСКО по сохранению культурного наследия народов мира, в которых сфера образования рассматривается как наиболее массовый, доступный и эффективный канал трансляции в современное мировое культурное пространство шедевров народного искусства и воплощенных в них высших духовно-нравственных ценностей и идеалов человечества.

Важное значение в условиях этнорегиона Среднего Поволжья имеет внедрение национально-регионального компонента в учебный процесс, в частности, составной и дополняющей части курса «Теория и методика этнохудожественного образования». С этой целью автором разработана учебная программа этого спецкурса (национально-региональный компонент), включающая: а) изучение этнической и этнохудожественной культуры народов Среднего Поволжья (тюрков

и финно-угров); б) формирование у студентов системы профессиональных знаний, умений и навыков в области методики преподавания этнохудожественных дисциплин в различных уровнях этнохудожественного образования с использованием национально-регионального компонента, в частности, элементов этнохудожественной культуры тюркских и финно-угорских народов; в) изучение теории и практики этнохудожественного образования в этнорегионе Среднего Поволжья; г) изучение теоретических и методических основ этнохудожественного образования на различных уровнях данной системы в условиях этнорегиона Среднего Поволжья.

Важным педагогическим условием процесса поликультурного обучения и воспитания студентов является наличие его учебно-методического обеспечения. Автором разработаны различные учебные пособия [3-9], два из которых [5; 6] рекомендованы к использованию Учебно-методическим объединением высших учебных заведений РФ по образованию в области народной художественной культуры, социально - культурной деятельности и информационных ресурсов. В учебных пособиях содержится научный материал по этнохудожественной культуре народов Среднего Поволжья, в частности, чувашского народа (третьей по численности нации в многонациональном Татарстане) [4; 5]; профессиональному музыкальному искусству Чувашии [3, 7]; методологии художественного образования в условиях этнорегиона, в частности, использование общности элементов национальных культур и их сравнительный анализ в процессе обучения и воспитания студентов на примере общности и взаимовлияния этнокультуры татарского и чувашского народов [6; 8].

Поликультурное образование не ограничивается простым введением в образовательный процесс ряда новых тем, поликультурность не может быть представлена только рамками каждого отдельного предмета. Поликультурное образование должно пронизывать весь учебный процесс и не только всю учебную, но и внеучебную деятельность студентов. Например, мы используем такие виды внеучебной поликультурной деятельности студентов вуза в условиях этнорегиона как: а) участие в смотрах и конкурсах художественной самодеятельности с представлением национального искусства народов этнорегиона Среднего Поволжья, городских и республиканских фестивалей фольклорной музыки народов Татарстана, «Дне Республики Татарстан», где каждая национальная община представляет свою традиционную культуру; б) организация и проведение традиционных национальных праздников народов Татарстана («Сабантуй», «Уяв», «Акатуй» т.д.); в) помощь в работе учреждений системы дополнительного этнохудожественного образования, в частности, Центру Образования «Многонациональная воскресная школа» г.Казани, где в настоящее время функционируют более 20 национальных отделений (азербайджанское, армянское, арабское, английское, ассирийское, афганское, башкирское, грузинское, еврейское, кряшны, кыргызское, индийское, итальянское, марийское, немецкое, татарское, туркменское, украинское, чувашское, польское, узбекское).

Примером внеучебной поликультурной деятельности студентов вуза является волонтерское движение. Волонтерское движение в странах с развитой рыночной экономикой распространено среди учащейся молодежи, особенно, в студенческой среде. Волонтерское движение рассматривается как форма воздействия на социализацию личности студента, как фактор саморазвития личности, и в целом, как уникальный социально-педагогический феномен современного поликультурного образования в высшей школе. Волонтерская деятельность — это общение с людьми разных национальностей и вероиспо-

веданий, оказание помощи нуждающимся, проявление к ним чувства милосердия и сострадания, что и может являться основой для решения многих задач поликультурного образования. Мотивы волонтерской деятельности самые разные: убеждения нравственного и религиозного характера, потребности в общении, стремление к общественно-полезной деятельности, реализация своих способностей, самоактуализация и т.д. В России слово «волонтер» получило достаточно широкое распространение, так как социальная ситуация российского общества требует активного привлечения к участию в благотворительной деятельности студенческой молодежи. Волонтер – это человек, работающий добровольно на благо общества. Как известно, в педагогической науке такая деятельность личности трактуется как общественно-полезная деятельность и ее возрождение в современной педагогической теории и практике является особо востребованным. Примером этому служит немалый потенциал социальной творческой активности студентов, их растущее стремление к посильному участию в жизни общества. Так, в г. Казани создана общественная благотворительная организация Республики Татарстан «Центр толерантности Поволжский мир», в которой широко задействована студенческая молодежь республики различных национальных принадлежностей. Руководителями Центра ведется многогранная деятельность по воспитанию культуры межнационального общения студентов, их культурному диалогу и взаимопониманию.

Таким образом, современное высшее образование невозможно представить без межкультурного взаимодействия. И в этом аспекте поликультурное образование особо актуализируется, так как оно способствует эффективному развитию личности в направлении интеграции ее в европейское и мировое образовательное пространство, международного сотрудничества в целях повышения конкурентноспособности на рынке труда, взаимодействия с образовательными учреждениями других стран, участия в международных научно-исследовательских проектах. Желание освоить многоуровневое пространство международных отношений, диктует актуализацию потребности в знании этнокультурных особенностей поведения и навыков межкультурной коммуникации. Фундаментальное значение в этом имеют инновационные процессы в высшем

образовании, к примеру, такое направление современного высшего образования в русле межкультурного взаимодействия, как этнохудожественное образование, являющееся основой для воспитания активной жизненной позиции личности в условиях поликультурного общества, адаптации личности в иную культурную среду. Изучение традиций, обрядов и обычаев различных народов способствует познанию молодым поколением общечеловеческих идеалов и ценностей, представленных в различных культурах, содействует их межкультурному взаимодействию. Освоение художественной культуры соседствующих народов формирует у студентов представления о многообразии культур, воспитывает позитивное отношение к культурным различиям, обеспечивающим условия для самореализации личности любой национальной принадлежности. Используемый в педагогической практике дидактический принцип поликультурности [10], в частности, в содержании и методологии художественного образования содействует интеграции личности в культуру других народов, и, в целом, в мировое культурное пространство, способствует воспитанию молодежи в духе согласия и взаимопонимания в вопросах межнационального общения.

Поликультурное образование в современных условиях влияет на развитие российского общества, так как оно решает вопросы предупреждения межэтнических конфликтов и их последствий, духовно-нравственной ориентации на понимание и культурный диалог, гуманизации духовной жизни общества и его социальных отношений. Поликультурное обучение и воспитание способствует созданию в обществе благоприятного и комфортного для населения социально-психологического микроклимата. Повышение эффективности поликультурного образования зависит от ряда условий, в частности, от создания такого образовательного пространства, в котором активно задействовано полиэтническое культурное многообразие. Немаловажное значение при этом принадлежит специальным педагогическим условиям, включающим разработку учебно-методического обеспечения, форм и методов, видов учебной и внеучебной деятельности процесса поликультурного обучения и воспитания студентов, в основе которого – общность, взаимодействие и диалог различных полиэтнических культур.

#### Библиографический список

1. Тимофеева, Т.С. Реалии современного поликультурного образования / Т.С. Тимофеева // Вестник КГУКИ. – Казань, 2005. – Вып. 2.
2. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно - ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – М., 1995. – № 3.
3. Павлова И.Ю. Чувашская музыка. Хрестоматия для фортепиано / И.Ю. Павлова. – Казань: «Карпол», 1996. - Часть 1 и 2.
4. Павлова И.Ю. Чувашский музыкальный фольклор: учебное пособие / И.Ю. Павлова. – Казань: «Гран Дан», 2002.
5. Павлова, И.Ю. Чувашский музыкальный фольклор в процессе музыкального обучения и воспитания: учебное пособие / И.Ю. Павлова. – Казань: «Гран Дан», 2003.
6. Павлова, И.Ю. Музыкальное обучение и воспитание на основе использования национального музыкального фольклора. Учебное пособие / И.Ю. Павлова. – Казань: «Печатные технологии», 2004.
7. Павлова, И.Ю. Фортепианная музыка композиторов Чувашии: учебно- методическое пособие / И.Ю. Павлова. – Казань: «Астория», 2006.
8. Павлова, И.Ю. Музыкальное обучение и воспитание в этнорегионе: монография / И.Ю. Павлова. – Казань: КГУ, 2006.
9. Павлова, И.Ю. Этническая культура тюркских и финно-угорских народ: учебное пособие / И.Ю. Павлова. – Казань: «Окей», 2008.
10. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. – М., 2004. - №1.

Статья поступила в редакцию 12.04.09

## ЭМПАТИЙНЫЙ АСПЕКТ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Рассматривается педагогическая эмпатия как составляющая профессиональной подготовки будущего учителя. Развивается представление о педагогической эмпатии как базовой характеристике процесса гуманизации и демократизации. Определяются отличия и сходство педагогической эмпатии и эмпатии в психологической науке.

**Ключевые слова:** эмпатия, партисипация, эмпатийная подготовка будущего учителя, партисипативная подготовка будущего учителя, эмпатийно-партисипативная подготовка будущего учителя, эмпатийный потенциал, эмпатийная реакция, толерантность.

Возникнув в области психологии, эмпатия становится самостоятельной характеристикой профессиональной подготовки будущего учителя, особенно в свете гуманизации образовательного процесса. Партисипация, отделяясь от теории управления, также является составной частью профессионально-педагогической подготовки и дополняет ее управлением сотрудничества.

Обращение современных педагогов к проблемам коммуникации, в которой на первый план начинают выдвигаться эмпатический и партисипативный компоненты, дает возможность сделать заключение о том, что эмпатия и партисипация должны быть более детально рассмотрены в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя; кроме того, необходимо создать модель эмпатийно-партисипативной подготовки, которая будет применяться в массовой практике. Сложность заключается в том, что педагогическая эмпатия имеет глубокие психологические корни, что накладывает определенный отпечаток на подходы к ее исследованию.

В целом проблема согласования представлений об эмпатии и партисипации в их классической и педагогической трактовках в настоящее время чрезвычайно актуальна. Ее суть нам видится в построении таких определений эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, которые, с одной стороны, сохранили бы ключевые особенности классических определений эмпатии и партисипации, таким образом обеспечив возможность более широкого использования данных терминов в контексте педагогики, а с другой стороны, сгладили бы специфику определений в психологии и теории управления, сделав их пригодными к педагогической области.

Итак, рассмотрим эмпатийную и партисипативную подготовку по отдельности.

Организуя эмпатийную подготовку будущего учителя, мы руководствуемся моделью, предусматривающей вооружение студентов знаниями закономерностей педагогической эмпатии, выработку эмпатических умений и навыков, необходимых для самостоятельного осуществления педагогической деятельности, их актуализацию [1]. Следовательно, в системе эмпатийной подготовки будущего учителя можно выделить такие компоненты, как методологическая, теоретическая, методическая и практическая подготовки.

Методологическая подготовка представляет собой вооружение студентов системой различных методов и приемов познания и заключается в освоении основных научных подходов, являющихся научной основой развития теории и практики эмпатийной подготовки.

**Теоретическая подготовка** рассматривается нами как научные интересы и широкий кругозор, как овладение фундаментальными знаниями и их практическое применение студентами. Результатом теоретической подготовки будущих

учителей является готовность, включающая в себя знание основ наук, умения и навыки научного и психолого-педагогического мышления, педагогическую направленность. В нашем случае теоретическая подготовка предполагает вооружение студентов знаниями педагогической эмпатии. К существенным характеристикам эмпатийной подготовки относятся, прежде всего, знания об эмпатии, ее функциях, видах, фазах эмпатийного отклика.

Третий компонент эмпатической подготовки – **методическая и практическая** подготовка – это формы и методы, которые в нашей работе представлены в виде проблемного семинара и эмпатического тренинга.

**Проблемный семинар** предполагает более активную по сравнению с дискуссией работу со знанием. Он, в отличие от традиционного, основывается не на готовом знании (например, сообщенное ранее на лекции), его задача заключается как раз в том, чтобы выявить и сформировать представление о пока неизвестном.

**Тренинг** в большей степени направлен на формирование умений. При этом предполагается, что содержательная часть умений уже освоена участниками. Основной задачей тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор умений. Организация тренинга невозможна без четкого представления о том, какого уровня умений предполагается достичь в результате его проведения, и без точного конструирования деятельности его участников [2].

Мы рассматриваем тренинг как практическую область науки, ориентированную на использование активных методов групповой работы с целью развития компетентности в той или иной области. В нашем представлении **эмпатический тренинг** имеет трехкомпонентную структуру.

**Первый компонент** тренинга направлен на повышение уровня перцепции, в особенности подструктуры восприятия, переработки и понимания мимических невербальных знаков и экспрессий.

**Второй компонент** тренинга представляет собою интенсификацию информации о межличностных взаимоотношениях, качествах и свойствах личности.

**Третий** – формирование эмпатийного отношения через развитие системы интеракции, когда обучаемые направленно взаимодействуют с другими участниками и становятся мнимыми и реальными соучастниками действий. В этом случае происходит коррекция ролевой дисфункции, когда объект эмпатии из отдаленных позиций психологического поля переходит в систему значимого другого, и он начинает соответствовать тем эталонным меркам, которые сформированы в представлениях субъекта.



**Групповая форма** работы реализуется в так называемой психолого-коррекционной группе, которая представляет собой временное объединение людей, имеющее руководителя, общую цель обучения, роста и самораскрытия.

Опираясь на классификацию педагогических умений Н.В. Кузьминой [3], которая выделяет гностические, проективные, организаторские, конструктивные и коммуникативные умения, и, рассматривая коммуникативные умения как готовность к осознанному успешному осуществлению коммуникативной деятельности в единстве трех ее сторон (коммуникативная, интерактивная и перцептивная), а также исходя из того, что эмпатические умения входят в состав коммуникативных, мы выделяем 5 групп **эмпатических умений**:

1) **эмпатийно-перцептивные умения** – умение «распознавать» другого, в частности, его эмоциональные состояния и переживания; умение преодолевать субъективные ошибки восприятия: функциональный, инерционный, проецирующий и инфантильные типы педагогической перцепции; умение распознавать подлинную природу поступков партнера по общению: неискренность, имитацию социально одобряемых качеств и т.д.;

2) **эмпатийно-коммуникативные умения**: умение мотивировать партнера на предъявление дополнительной информации; умение предусматривать возможные трудности и намечать пути и способы их преодоления; умение осуществлять обратную связь; умение принять точку зрения партнера; умение найти компромиссный вариант решения конфликтной ситуации и др.;

3) **эмпатийно-интерактивные умения**: умение оценить и прогнозировать адекватные способы поведения в соответствии с эмоциональным состоянием партнера; умение корректировать выбранные способы взаимодействия в сторону комфортных и наименее дистрессирующих способов поведения; умение закрепить временно возникающие психические состояния, наиболее часто и сильно переживаемые в форме вчувствования и сопереживания, которые направлены на благополучие других людей; умение выразить свое сочувствие в конкретных действиях и др.;

4) **экспрессивно-эмпатийные умения**: умение использовать экспрессивный потенциал устного слова для актуализации душевных переживаний партнера; умение использовать мимические и пантомимические возможности; умение имитировать вербальную и невербальную экспрессию партнера;

5) **эмпатийно-рефлексивные умения**: умение идентифицировать свои эмоции с эмоциями партнера по общению; умение концентрировать все психические познавательные процессы на партнере; умение обобщать и делать выводы не столько на основании логики, сколько на основе бессознательных сопоставлений с прошлым опытом и на основе интуиции; умение мысленно воссоздавать внутренний мир ребенка в деталях, проникая в его мотивационно-потребностную сферу.

Эмпатический тренинг представляет собою методику **диагностики** уровня эмпатических умений и собственно **тренировочные упражнения**, которые, в свою очередь состоят из **подготовительных упражнений** («Слепой и поводырь», «Прогулка с компасом», «Корабли и скалы», «Слепое доверие» и др.) и **основных упражнений** («Активное слушание», «Контекстное прочтение диалога», «Расскажи мне обо мне» и др.).

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что эмпатия традиционно понимается как умение поставить себя на место другого и посмотреть на мир его глазами. Тем не менее, ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет общепризнанного понимания данного термина. Так, эмпатия трактуется как **эмоциональ-**

**ное знание** о чувствах другого, **предсознательный феномен**, помогающий понять другого, разделить его чувства, не будучи при этом вовлеченным, то есть, играя роль стороннего наблюдателя; **способность переживать** и страдать вместе с другим человеком, то есть, внутри объекта, и в этом случае процесс идентификации осуществляется на основании качеств субъекта, вложенных внутрь объекта; **принятие роли другого**, понимание его чувств, мыслей и установок; **средство познания мира**, который представляется как мир без преследования личных интересов и предвзятых мнений, мир, трудно познаваемый, так как, если человек не переживает, не распознает и не понимает всей широты возможного человеческого опыта в самом себе, то ему будет трудно распознавать эти состояния в других людях; как **универсальная потребность развития**.

Эмпатия рассматривается, кроме того, как **уникальный инструмент**, используемый для аналитического процесса, объединяющий субъект и объект эмпатии, аналитика и анализируемого; трактуется как **самоэмпатия**, которая дает возможность человеку войти в собственный жизненный мир и сделать это на таком уровне, который включает обостренное восприятие эмоций, непрерывное формирование смыслов и способность интерпретировать опыт в рефлексивной форме.

Таким образом, как нам представляется, в эмпатии следует выделить три стороны восприятия другого человека – **рациональную, эмоциональную и интуитивную**.

**Рациональное** в эмпатии проявляется в сопричастности: во внимании к другому, в наблюдении другого человека, в цепкости восприятия его реакций, состояний и свойств, то есть все психические познавательные реакции должны быть направлены на объект эмпатии. Таким образом, рациональная сторона эмпатии — не формальная логика, а интенсивная аналитическая переработка информации о партнере по общению, поступающей по разным сенсорным каналам.

**Эмоциональное** в эмпатии связано с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта посредством эмоциональных ассоциаций и переносов.

**Интуитивное** при эмпатическом восприятии другого сводится к подсознательной обработке информации о партнере по общению.

Следовательно, эмпатийная подготовка с этой точки зрения представляет собою **рационально-эмоционально-интуитивное отражение** другого человека, что позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений — свойств, состояний, реакций в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Е.В. Рязанова рассматривает эмпатию как **нравственное качество** личности и выделяет так называемый личностный компонент эмпатии, который она представляет в виде **идентификации**, отождествлении одного объекта с другим (готовность чувствовать, переживать, действовать в отношении другого человека, как если бы этим другим вы являлись сами), **аналогии** (сходство между явлениями или предметами), **конгруэнтности** (восприятие явления или процесса как переходящего от одного индивида к другому) и рефлексии [ 4 ].

И.М. Юсупов, рассматривая эмпатию в рамках способов понимания (рациональные, эмоциональные и поведенческие), подчеркивает, что эмпатия занимает узловое место в понимании человеком объектов социальной природы; в приобретении личностью **коммуникативной компетентности**; при оказании психотерапевтической помощи; в эффективном взаимодействии обучающего и обучаемого. Автор представляет эмпатию как понимание объектов социальной природы через интегрирование **образно-чувственного и логического аспек-**

**тов познания** путем перехода от эгоцентрического приема и переработки информации к резонансному взаимодействию через вчувствование в объект познания. При этом эмоционально-когнитивные компоненты понимания находятся между собой в отношениях дополнительности, включение одного в другое происходит при дефиците информации о познавательном объекте. Функциональным механизмом понимания объектов социальной природы выступает **идентификация и эмоционально-когнитивная децентрация субъекта** [ 5 ].

Для нашего исследования немаловажно, что И.М. Юсупов делает вывод, что эмоциональный потенциал личности подвержен произвольной регуляции, следовательно, необходима разработка программы тренинга эмпатийного понимания и инструментария для количественного измерения эмпатийного потенциала личности. Мы также приходим к выводу, что с позиций системного анализа эмпатийное понимание — это интегральный процесс взаимодействия осознанной и под-сознательной инстанций психики; эмпатия, **как системообразующий фактор**, лежит в основе педагогической направленности личности и несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия.

Итак, отечественные и зарубежные психологи и педагоги рассматривают эмпатию:

- как **психологический процесс**, в основе которого лежит рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого; процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний воспринимаемого человека, характеризующийся динамичностью, процессуальностью и фазовым характером;

- **способ обучения ребенка альтруистическому поведению**, когда удовольствие педагога от поведения ребенка выступает как подкрепление для ребенка, так как ребенок разделяет это удовольствие; подкреплением оказывается результат поступка, а эмпатия — средством для усвоения одобряемого поведения;

- **поведенческая способность**, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого человека;

- **психическая, эмпатическая реакция на стимул**, представленная в виде эмпатической реакции в ответ на поведение группы или эмпатической реакции в адрес конкретной личности;

- **социально-психологическое свойство личности**, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого и мысленно переносить себя в чувства и действия другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Нам представляется, что понятие «эмпатия» тесным образом связано с актуальным на современном этапе развития образовательного процесса понятием **«толерантность»**. Толерантность выступает и как объективный результат взаимодействия многополюсного человеческого мира, его предпосылка, и как фактор его продвижения к целостности и сотрудничеству. Кроме того, она является одной из ключевых характеристик демократической политической культуры, предполагая сознательную установку на необходимость многих точек зрения и на недостаточность любой отдельной точки зрения.

Таким образом, мы будем рассматривать понятие «эмпатия» с позиций **гуманистического подхода**, который опирается на базовую концепцию толерантности как культурной нормы и необходимости и **концепцию диалога культур**.

В нашем исследовании гуманизм предполагает также отрицание узкой прагматичности научного знания, которое, в нашем представлении, должно выходить за рамки педагогической науки и использовать концептуальные поля различных областей духовной жизни (в частности, психологии), становясь полилогичным, что также является его гуманизирующей основой.

Анализ существующих определений эмпатии со всей очевидностью демонстрирует значительные расхождения в толковании понятия как психолого-педагогического феномена и, кроме того, расхождения в классических определениях данного термина, что до сих пор приводит к спорам о правомерности его использования в контексте педагогики. Очевидно, что поскольку используется один и тот же термин, то эмпатия педагога не может и не должна быть чем-то принципиально иным по сравнению с классической трактовкой в психологической науке. Безусловно, между ними существует ряд существенных **отличий**.

**Во-первых**, с точки зрения классического представления, эмпатия — это **уникальный инструмент**, используемый в основном психоаналитиками, который объединяет аналитика и анализируемого и способствует преодолению болезни. Эмпатия же в профессиональной деятельности педагога будет не столько инструментом, используемым при решении частных задач, сколько основной стратегией деятельности педагога, который должен быть эмпатичен не только по отношению к отдельным «трудным» ученикам, эмпатия должна стать его главенствующей стратегией в общении со всеми учениками.

**Во-вторых**, эмпатия — это не только способность сопереживать, сострадать вместе с другим, погрузиться в его мир, при этом оставаясь сторонним наблюдателем. Для педагога эмпатия — это более сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией способность к идентификации, а также организацию определенного воспитательного влияния, которое следует построить таким образом, что педагог должен являться организатором такого психологического климата, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

**В-третьих**, результатом педагогической эмпатии не всегда будет продуктивное общение между педагогом и учеником, так как воспитательный процесс может пойти по своему пути, выйти из-под контроля в силу серьезных влияний со стороны различных случайных факторов, или же результаты воспитательного воздействия могут быть просто отложены во времени.

**В-четвертых**, педагогическая эмпатия — понятие полинаучное, так как она требует синтеза не только педагогических и психологических знаний, но и философских, медицинских, информационных и др.

**В-пятых**, педагогическая эмпатия является более гибким, с одной стороны, и более объемным понятием, с другой, так как педагогический процесс представлен более сложными компонентами, чем процесс применения эмпатии в психологической или педагогической отраслях.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Однако, на наш взгляд, в главных позициях педагогической эмпатии и классической (психологической) имеют **сходство**:

1) они обе являются характеристиками процесса гуманизации образования и базовыми составляющими личностно ориентированного подхода;

2) и в том, и в другом определении акцент делается на умении поставить себя на место другого, посмотреть на мир его глазами;

3) объектом эмпатии и в психологии, и в педагогике является человек;

4) и в той, и в другой науке эмпатия может быть представлена в виде самоэмпатии, которая предоставляет человеку возможность войти в собственный мир, познать его и интегрировать опыт в рефлексивной форме;

5) в обеих областях знания эмпатия рассматривается как способ научения ребенка альтруистическому поведению; как нравственное, социально-психическое качество личности;

6) и классическое, и педагогическое определение эмпатии предполагает наличие трех взаимосвязанных сторон восприятия другого человека – рациональной, эмоциональной и интуитивной.

Учет этих положений приводит к выводу, что эмпатия в педагогической области не только возможна, но и в своих основных характеристиках является современной неотъемлемой составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Итак, под **педагогической эмпатией** мы понимаем нравственное, социальное-психологическое качество личности, в основе которого лежит толерантность как базовая характе-

ристика процесса гуманизации, и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает учителю организовать воспитательное влияние более эффективно.

Эмпатийная подготовка будущего учителя рассматривается нами как овладение будущими учителями необходимой суммой знаний о педагогической эмпатии, эмпатическими умениями и навыками, ориентированными на социальный заказ общества, характеризующийся гуманизацией процессов обучения и воспитания; целью и результатом эмпатийной подготовки является подготовка квалифицированного профессионала, способного посредством рационально-эмоционально-интуитивного отражения ученика организовать эффективное воспитательное влияние.

Эмпатийно-партисипативная подготовка – система методологической, теоретической, методической и практической подготовок, направленная на формирование педагогической эмпатии и партисипации.

Каждому компоненту эмпатийно-партисипативной подготовки (методологическая, теоретическая, методическая и практическая) соответствуют свои собственные формы и методы подготовки.

#### Библиографический список

1. Агавелян, Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук / Р.О. Агавелян. – М., 1995.
2. Ассаджолли, Р. Психосинтез: теория и практика / Р. Ассаджолли. – М.: REEL-book, 1994.
3. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.
4. Рязанова, Е.В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности будущих учителей-сурдопедагогов: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Рязанова. – М.: ПроСофт, 2005.
5. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991.

Статья поступила в редакцию 12.04.09

УДК 378

**Н.В. Абрамовских**, канд. пед. наук, доц., ШГПИ, г. Шадринск

## СПЕЦИФИКА АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

В рамках профессиональной подготовки социальных педагогов рассматривается проблемы проектирования адаптивной системы реализации данного процесса. Выделяются структурные компоненты данной системы, их содержательные характеристики.

**Ключевые слова:** адаптивная система, социальный педагог, адаптация.

Сложный и многофакторный характер профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе предполагает использование системного подхода к ее рассмотрению. В качестве одного из путей ее решения рассматривается создание адаптивного образовательного процесса, который строится с учетом возможностей обучаемых, ориентируется на удовлетворение их разнообразных потребностей и интересов, обеспечивает условия для их жизненного самоопределения и самореализации, создает благоприятный психологический климат педагогического взаимодействия всех субъектов образовательной среды.

Рассмотрение адаптивной системы профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе как управляемой в рамках системного подхода предполагает аспекты: генети-

ческий (происхождение, перспектива развития); морфологический (из каких элементов состоит); структурный (какие связи и отношения между элементами); функциональный (задачи, место каждого элемента, их иерархия).

Термин «адаптивное обучение» был введен английским исследователем Г. Паском в 60-х годах XX века определившим его как обучение, ход которого оперативно, непрерывно подстраивается к индивидуальным особенностям процесса усвоения [1]. Возникновение адаптивного обучения обусловлено необходимостью решения важных педагогических задач: упорядочение содержания образования, глубокая индивидуализация обучения с наиболее полным учетом психологических механизмов учения, повышения общей эффективности обучения с опорой на закономерности управления и использования обучающих программ.

Происхождение термина «адаптация» (от лат. *adapto* – приспособляю, *adaptare* – приспособление, *adaptacio* – приспособляемость, приспособляемость) связывают с биологическими исследованиями, в которых он используется для обозначения процесса приспособления строения и функций организма (особей, популяций, видов) к условиям окружающей среды. Впервые немецкий физиолог Ауберт использовал этот термин для характеристики явлений приспособления чувствительности органов зрения и слуха в ответ на действия адекватных раздражителей. Проблемы адаптации получили развитие в рамках эволюционной теории и общей биологии (Ж. Ламарк, Ж. Сент-Иллер, Г. Спенсер, Ч. Дарвин).

С позиции философии «адаптация – (от лат.) вид взаимодействия личности с социальной средой в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок, и притязаний субъекта с его возможностями и с реальностью социальной среды, включающее также тенденции развития среды и субъектов. Адаптация включает физиологический, биологический и собственно социальный уровень» [2, с. 3].

Психологическая адаптация определяется активностью личности и выступает как единство аккомодации и ассимиляции. В качестве показателей адаптированности рассматриваются отсутствие или низкий уровень тревожности и высокий уровень самооценки [3, с. 2]. Под социальной адаптацией понимается процесс формирования и развития социальной активности личности, социальных, социально-психологических и биологических механизмов регуляции ее жизнедеятельности [4, с. 3]. Социальная адаптация представляет собой такой вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого осуществляется согласование требований и ожиданий социальных субъектов с их возможностями и реальностью социальной среды.

Таким образом, несмотря на различия между социальной, физиологической, психологической, биосоциальной, социокультурной и прочими видами адаптации, в реальном процессе профессиональной подготовки будущего специалиста, переплетаясь, они оказываются отдельными аспектами единого процесса приспособления личности к профессии. Профессиональная адаптация личности – это двухсторонний процесс взаимодействия, в ходе которого происходят перемены как в личности, в психике человека в целом, так и в системе профессиональной подготовки, в ее нормах, правилах, ценностях. В процессе адаптации происходит гармонизация взаимодействий личности и среды.

Введение данного термина в процесс обучения личности в педагогике был обусловлен необходимостью реализации гуманистической концепции построения образования, основанного на ценности каждой личности, ее оптимального развития и саморазвития, раскрытия способностей, талантов и создание соответствующих условий повышения эффективности деятельности, как адаптирующиеся личности, так и социальной среды, коллектива.

Таким образом, под термином «адаптация» необходимо понимать сложный динамический процесс, приводящий к согласованию управляющей деятельности педагогов с управляемой и самоуправляемой деятельностью студентов в системе профессиональной подготовки. Согласованность данного взаимодействия достигается:

- признанием студента основным субъектом процесса обучения, определением средств его развития путем выявления и структурирования субъектного опыта будущего специалиста;
- психолого-педагогической диагностикой развития личности студента, определением потребностей и мотивов обучающихся;

– управляющими воздействиями преподавателя, приспособляющего процесс профессиональной подготовки и целостного развития личности к индивидуально-типологическим особенностям студентов;

– высокой степенью саморегуляции студента с опорой на рефлексию собственной деятельности.

**Адаптивная система профессиональной подготовки социальных педагогов** – это социально-личностно-обусловленная целостность взаимодействующих субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества между собой, окружающей средой и их духовными и материальными ценностями, приспособляющаяся к индивидуальным особенностям студентов изменением социально-педагогической ситуации формирования профессиональной компетентности будущего специалиста с целью оптимизации вхождения личности в профессию и гармонизации ее взаимодействия с профессиональной средой.

Адаптивная система профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе, помимо своей структуры, обладает рядом существенных характеристик, связанных с особенностями ее создания. Обозначенная система, должна быть направлена на научное обоснование, непрерывное управление, технологическое обеспечение и практическую реализацию процесса формирования профессиональной компетентности будущего социального педагога.

Сущность адаптивной педагогической системы профессиональной подготовки социальных педагогов определяется наличием в ней соответствующих элементов, без которых она функционировать не может (рис.1).

В центре адаптивной системы профессиональной подготовки социальных педагогов находятся личность студента и преподавателя вуза, выступающие как совокупный субъект данной системы, определяющий ее цели, содержание используемых методов, приемов, технологий, средств и форм организации и другие компоненты данного процесса.

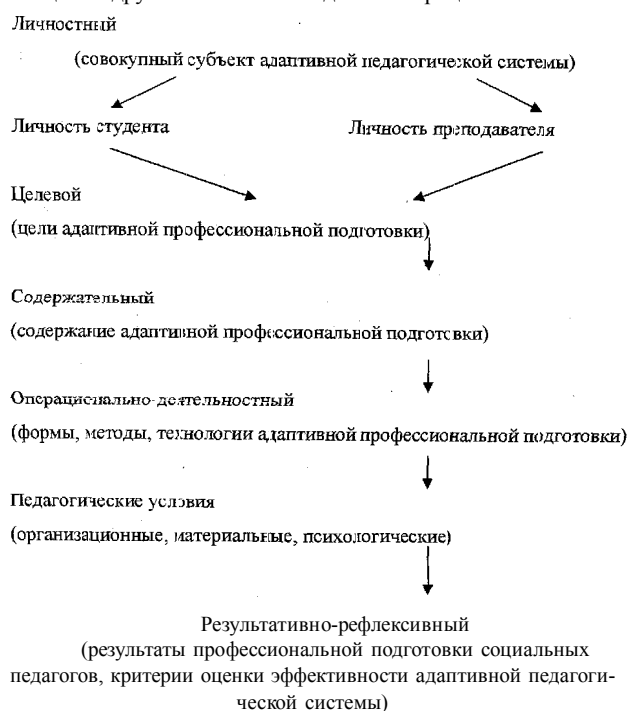


Рис. 1. Адаптивная педагогическая система профессиональной подготовки социальных педагогов (структурные компоненты).

Основной целью профессионального образования является целостное развитие личности будущего специалиста, поэтому личность студента, являясь своеобразным «объект – субъектом» педагогической системы, одновременно выступает и в качестве ее цели. Эффективность адаптивной системы профессиональной подготовки обеспечивается субъектностью будущего специалиста, понимаемой как активность, направленная на самопознание, самоопределение, саморазвитие.

Важнейшей характеристикой субъектности является ее процессуальность, бесконечность и открытость, что подчеркивает динамичный характер профессиональной компетентности социального педагога. Категория субъектности находится в диалектическом единстве с категорией личности, поскольку активность субъекта побуждается целевыми, мотивационными и ценностно-смысловыми личностными образованиями и может быть объективно оценена в виде продукта и результата деятельности. Субъектность студента, таким образом, составляет активный план профессионального проявления, самовыражения, самореализации личности.

Субъектность как высший уровень развития личности способствует осуществлению естественного состояния человеческого потенциала – реализуемости. Самореализация одна из основных ценностей человека, отражает его возможности оптимально проявлять свои способности и претворять их в жизнь в процессе продуктивной профессиональной деятельности.

Определение целей педагогической деятельности в адаптивной системе профессиональной подготовки преподавателем вуза осуществляется с учетом социального заказа, определенного в требованиях к личности социального педагога в Государственном стандарте ВПО, вместе с тем необходимо соотношение данного заказа с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями обучающихся на основе изучения их образовательного и личностного потенциала и проектирования перспектив профессионально-личностного развития.

К основным характеристикам адаптивной образовательной системы можно отнести наличие технологии, обеспечивающей процесс проектирования и реализации подобных систем. Любой педагогический проект – это система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных целей, которые, в свою очередь, зависят от приоритетных педагогических ценностей. Вместе с тем, результаты профессиональной подготовки будущего специалиста зависят не только от используемых педагогических технологий, но и от системы осуществления оценки педагогической деятельности, мотивации педагогов на продуктивную и творческую работу, формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, своевременное оказание помощи и поддержки в сложных педагогических ситуациях. Изучение зависимости результатов управления в адаптивной системе – это задачи, которые призвано решить адаптивное управление педагогической системой в вузе.

Под адаптивным управлением понимается целенаправленный, психосберегающий, ресурсообеспеченный процесс взаимодействия управляющей и управляемых подсистем по достижению планируемого результата, с учетом их индивидуальных особенностей и среды [5, с. 16].

Проектирование адаптивной системы профессиональной подготовки будущего социального педагога обусловлено внешними (социально-ориентированными) и внутренними (личностно-ориентированными факторами). Внешние осуществляются в следующих основных предметных областях его профессионального взаимодействия со средой [6, с. 430]:

- профессионально-деятельностной: адаптация к профессиональной деятельности: ее содержанию, целям, средствам, технологии осуществления, режиму и интенсивности деятельности;

- организационно-нормативной: адаптация к требованиям производственной, трудовой дисциплины, организационным нормам, правилам и т.п.;

- социально-профессиональной: адаптация к профессионально-ролевым социальным функциям, социально-профессиональному статусу социального педагога;

- социальной в широком смысле этого слова: адаптация к тем социальным обстоятельствам, в которых происходит профессиональная деятельность специалиста – социально-политической, этнической, правовой, религиозной, региональной и другой среде.

Каждая из этих сфер профессиональной адаптации специалиста предполагает наличие определенного уровня его подготовленности, адаптационного потенциала.

Внутренние факторы профессиональной адаптации специалиста включают в себя внутренний адаптационный потенциал будущего социального педагога, основанный на адекватности мотивации профессионального выбора социально-педагогической деятельности, уровне сформированности профессиональной компетентности в соответствии с требованиями данной деятельности.

Опираясь на исследование П.И. Третьякова [7] и, учитывая задачи данного исследования, нами были выделены следующие характерные особенности адаптивного управления системой профессиональной подготовки будущих социальных педагогов:

- в процессе адаптивного управления создаются условия для каждого участника педагогического процесса с их различными склонностями и способностями. Под условиями необходимо понимать то, что будет соответствовать потребностям, мотивационной сферам субъектов педагогической системы;

- адаптивное управление, через свойства ее субъектов и создаваемые им условия, выстраивается из физической природы, социальной и духовной – нравственной сути человека, опирается на систему ценностей социально-педагогической деятельности;

- адаптивное управление с одной стороны, стремится максимально учитывать индивидуальные особенности личности (потребностная сфера, уровень восприятия, способность к сопереживанию и соучастию в процессе деятельности), а с другой – гибко реагировать на социокультурные изменения общественной среды. Подобная двусторонняя стратегия позволяет личности занять свое собственное пространство в профессионально-образовательной среде и адаптирует ее к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности;

- цель адаптивного управления – сохранение и развитие личности, воспитание компетентного специалиста. Цели должны быть представлены в такой системе (иерархии), в которой были бы реализованы объективные взаимосвязи, существующие между компонентами содержания образования (знания, способы деятельности, отношения). Также необходимо создание условий для самостоятельного, осознанного выбора каждым студентом своей стратегии поведения, маршрута профессионального развития, направлений самореализации и самосовершенствования в контексте человеческой культуры;

- в содержании профессиональной подготовки студентов при реализации адаптивного управления важны такие компоненты, как аксиологические основы социально-педагогической деятельности, определяющие приоритетные ценности социума, а также ценности, убеждения, мотивы деятельности

отдельной личности, при этом содержание образования имеет вариативный характер, так как усваивается то содержание, которое значимо для конкретного человека;

– в основе адаптивного управления процессом профессиональной подготовки социальных педагогов лежит принципиально новая модель организации обучения, обеспечивающая эффективную реализацию на практике основных положений теории деятельности. Учение, как один из видов деятельности личности, в условиях адаптивной системы становится преимущественно активной, самостоятельной, управляемой деятельностью;

– адаптивное управление требует от каждого субъекта самоуправления и соуправления, рефлексии своей деятельности, в результате чего происходит самосознание собственных действий и позиций других участников педагогического процесса.

Основой адаптивной системы управления образовательным процессом вуза является ее гибкость за счет индивидуализации и дифференциации, учет психофизических особенностей участников педагогического процесса, их склонностей, способностей, с обязательной компенсирующей диагностикой и коррекцией на основе мониторинга особенностей развития профессиональной компетентности каждого студента.

Одной из существенных характеристик адаптивной системы образования является ее технологичность. Анализ научных исследований и практики профессиональной подготовки педагогов показывает, что в адаптивной системе могут использоваться различные педагогические технологии: цикло-поточная, уровневой дифференциации, адаптивных способов обучения, модульная. Общим для всех этих технологий является структуризация не только содержания образования, но и деятельности студентов с упором на самостоятельную работу, на саморазвитие личности, ее активность и творческое начало, оказание помощи и полифункциональной поддержки, повышение ответственности будущего специалиста за результат собственной деятельности, создание условий для апробации и проявления своих возможностей.

В соответствии с основным принципом фундаментальности образования его содержание должно быть строго научным, объективно отражающим современное состояние социально-педагогической отрасли научного знания и учитывать тенденции и перспективы его развития. Знания, умения и навыки, компетенции должны формироваться в определенном порядке: каждый элемент учебного материала должен быть логически связан с другими, последующее опирается на предыдущее и готовит к усвоению нового. С точки зрения деятельностного подхода содержание социально-педагогического образования имеет следующие структурные элементы: опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыт творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыт осуществления эмоциональных отношений – в форме личностных ориентаций. Эти элементы связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему.

Образовательную программу профессиональной подготовки студентов следует строить исходя из спектра возможных направлений социально-педагогической деятельности будущего специалиста. Например, реализация дополнительной специализации «Социально-педагогическая деятельность с несовершеннолетними с девиантным поведением» предполагает реализацию в учебном процессе спецкурсов «Основы социально-педагогической работы с несовершеннолетними

с аддитивным поведением», «Психолого-педагогическая диагностика девиаций», «Психолого-педагогические основы профилактики негативных зависимостей», «Основы социальной работы с несовершеннолетними с противоправным поведением» и др. Содержание данных спецкурсов включает интегрированные знания дисциплин общепрофессиональной подготовки «Педагогика», «Психология», предметной подготовки «Социальная педагогика», «Девиантология», «Основы социальной работы» и их углубленное изучение в области социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними с девиантным поведением. Это позволяет сформировать у студентов специальные социально-педагогические компетенции: способности к анализу социально-педагогической ситуации развития несовершеннолетнего с девиантным поведением; умения планировать социально-педагогическую деятельность с данной категорией детей и подростков; способности оптимальной реализации направлений социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними с девиантным поведением; владение методами оценки полученных результатов и др.

Как и традиционная, адаптивная система образования также имеет фиксированное содержание, однако это содержание является уровневым. Базовое содержание в адаптивной системе должно быть общедоступным, ориентироваться не на наиболее способных студентов, а на наименее способных. Только в таком случае возможно реальное освоение стандарта без физических и психологических перегрузок для большинства студентов. На основе базового содержания происходит дальнейшее углубленное освоение профессии в соответствии с выбранным профилем, областью профессиональных знаний наиболее интересной в будущем социальному педагогу. Адаптивная система обучения предполагает возможность вариативности профессиональной подготовки студентов, наличие в структуре образовательных программ дифференцированных звеньев, предоставляющих выбор той или иной формы обучения, уровня сложности выполняемого задания, вариативности его содержания и т.п. Соответственно у каждого студента есть возможность сформировать индивидуальный образовательный маршрут, включающий выбор наряду с обязательными базовыми дисциплинами образовательной программы индивидуальный набор дисциплин и график их изучения, формирование индивидуального плана научно-исследовательской работы, индивидуальных программ научно-исследовательской и научно-педагогической практики, индивидуального графика работы над курсовыми и выпускной квалификационными работами.

Содержание образования вызывает личностную активность студента в том случае, если вводится в учебную ситуацию в виде задачи, обладающей для него смысловой значимостью. Опираясь на работы ученых в области личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.П. Беспалько, Д.А. Белухин, С.В. Кульневич и др.) можно выделить следующие компоненты содержания адаптивной системы образования:

– аксиологический, обеспечивает введение будущего специалиста в мир общечеловеческих и профессиональных ценностей, направлен на развитие ценностных ориентаций будущих социальных педагогов, гуманистических мотивов профессиональной деятельности, социально-личностных компетенций;

– общеразвивающий, содержит техники развития мыслительных способностей студентов, общенаучных компетенций;

– обучающий, предусматривающий углубленное усвоение педагогических знаний, умений и навыков, вызывающих интерес у студентов к социально-педагогической деятельности, развитие общепедагогических компетенций;

– когнитивный, позволяет сформировать систему знаний о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития будущего профессионала, раскрывает основные категории и понятия социальной педагогики как базовой основы реализации социально-педагогической деятельности;

– деятельностно-творческий, направлен на развитие разнообразных способов деятельности студента, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в профессиональной деятельности, охватывающий опыт освоения предметного содержания социально-педагогической деятельности будущими специалистами, развитие специальных компетенций, необходимых для эффективной деятельности социального педагога;

– рефлексивно-личностный, обеспечивает самопознание личности, развитие ее рефлексивных способностей, направлен на овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного самоопределения, формирует жизненную позицию будущего социального педагога, направлен на самооценку достигнутых результатов формирования профессиональной компетентности студента, осмысление проблем в ее развитии, путей и механизмов их разрешения на основе самосовершенствования и саморазвития.

Важно, чтобы содержание профессионального образования будущих специалистов не задавалось заранее, а рождалось в процессе субъект-субъектного взаимодействия. Используемые технологии адаптивного образования должны отражать естественное сотрудничество субъектов, диалог, решение личностно-значимых задач, свободную апробацию опыта. Основной реализацией технологий адаптивного образования является переход от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию, от управления к самоуправлению на основе рефлексии собственной деятельности будущим специалистом.

Истоки развития технологий адаптивного образования содержатся в положениях диалоговой концепции культуры М.М. Бахтина, В.С. Библера, где обоснована идея всеобщности диалога, как основы человеческого сознания. «Диалогические отношения – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [8, с. 34]. Понимание и взаимопонимание, характерные для адаптивного обучения предполагают общение, сотрудничество, равенство всех субъектов процесса профессиональной подготовки будущего социального педагога. При этом в характеристике технологий личностно-значимого адаптивного обучения ключевыми словами являются помощь и поддержка, среди которых можно выделить средства общей педагогической поддер-

жки (внимание, приветливое отношение, создание ситуаций взаимного обучения, диалога, творческие работы и др.), а также средства индивидуально-личностной поддержки (диагностика развития, обученности, воспитанности, выявление личностных проблем, отслеживание процесса развития будущего социального педагога и др.).

Используемый методический арсенал преподавателем вуза и в традиционной системе образования является достаточно разнообразным. Вместе с тем принципиальное различие его применения в адаптивной системе профессиональной подготовки состоит в том, что применение различных методов ставится на прочную рефлексивную основу. Методы выбираются не случайно, а в тесной связи как с разноразмерным содержанием образовательных программ, так и с избранной педагогической технологией. Поэтому необходима разработка системы оперативного (в режиме постоянно действующего мониторинга) контроля результативности образовательной программы и (в случае необходимости) – оперативной корректировки целей, задач, методов и средств стратегической деятельности, ее согласования с изменениями, происходящими в развитии профессиональной компетентности будущего специалиста, а также с общественно-государственной политикой в сфере социально-педагогического образования, изменениями социальных запросов населения, с результатами инновационной и опытно-экспериментальной социально-педагогической деятельности в стране и за рубежом и т.п.

Таким образом, реализация системы адаптивного социально-педагогического образования имеет следующие особенности:

– ценностно-смысловое понимание и восприятие личности студента на уровне его индивидуальности, развивающейся в ходе педагогического взаимодействия;

– вариативно-поисковый характер построения учебно-воспитательного процесса, активно формируемый всеми субъектами, возможность выбора индивидуальной образовательной траектории обучения, актуализирующей возможности применения необходимых профессиональных и личностных компетенций будущим специалистом;

– проектирование содержания адаптивной системы профессионального образования на основе прогностических тенденций развития общества, социальной сферы и социально-педагогической деятельности, а также уровня развития профессиональной компетентности будущего специалиста;

– соотнесение технологий адаптивной системы профессиональной подготовки с закономерностями профессионального развития личности, с профессиографическим мониторингом организации данного процесса.

#### Библиографический список

1. Паск, Г. Обучение как процесс создания системы управления // Кибернетика и проблемы обучения / Берг А.И. – М., 1970.
2. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. С.С. Аверенцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев [и др.]. – М., 1989.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2005.
4. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М., 2001.
5. Савина, Е.И. Проектирование адаптивной модели образовательной системы «ссуз – вуз» / Е.И. Савина: дис... кан. пед. наук: 13.00.08. – Майкоп, 2007.
6. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. // В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М.: Издательский центр «Академия», 2003
7. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003.
8. Библер, В.С. Культура: диалог культур / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. - №6.

Статья поступила в редакцию 20.04.09

УДК 53 (07): 8.085

А.К. Алкина, соискатель ЧГПУ, г. Тобольск

## КУЛЬТУРА РЕЧИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Культура речи учителя является компонентом общей культуры человека и педагогического мастерства. В статье дано определение понятия «культура речи учителя физики», выделены общие и специфические черты речи учителя физики. Предложены некоторые общие способы развития культуры речи учителя физики.

**Ключевые слова:** культура речи, компоненты культуры речи, культура речи учителя, учитель физики.

Успешное взаимодействие педагога и ученика возможно в условиях эффективной грамотной речевой коммуникации. Знания о речи и умение общаться необходимы каждому культурному человеку, а учителю – особенно. Учителю безнравственно допускать погрешности в собственной речи, он – речевая личность и коммуникативный лидер, сказанное им не только запоминается, но и многократно воспроизводится.

Термин «культура речи» многозначен. В широком смысле он имеет синоним «культура языка» (подразумеваются образцовые тексты письменности и потенциальные свойства языковой системы в целом). В узком смысле, культура речи – это конкретная реализация языковых свойств и возможностей в условиях повседневного устного и письменного общения. Понятие «культура речи» включает в себя две ступени освоения литературного языка: правильность речи т.е. соблюдение норм и речевое мастерство, что означает не только следование нормам литературного языка, но и умение выбирать из сосуществующих вариантов наиболее точный в смысловом отношении, стилистически уместный, выразительный, доходчивый и т. п. Кроме этого, культурой речи называют самостоятельную лингвистическую науку. Термин «культура речи» некоторыми исследователями понимается как качество речи и как наука о качестве речи. При этом часто наблюдается такая близость этих значений, что вне широкого контекста их бывает трудно разграничивать. Например: критерии культуры речи (критерии культурной речи и критерии науки о культуре речи).

**Культура речи** – совокупность таких качеств речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными целями и задачами.

Специфика речевого взаимодействия в учебной сфере исследуется достаточно интенсивно В.И. Аннушкиным, В.И. Кан-Каликом, А.А. Леонтьевым, А.К. Михальской и другими учеными, в трудах которых рассматривается риторические основы учебного общения, педагогические стили общения, условия эффективности педагогической речи. В работах Н.Д. Десяевой, Т.А. Лебедевой, Л.Н. Ассуировой [1] рассмотрены речевые средства организации учебного процесса, коммуникативные качества речи, произведен анализ профессиональной педагогической речи. А.А. Мурашов [2] приводит в своих работах нормативность и целесообразность речи учителя. В области речевой подготовки будущих учителей физики огромный вклад внесла А.В. Усова. Антониной Васильевой разработаны планы обобщенного характера, которые помогают точно, понятно и правильно излагать суть физических теорий, явлений, законов. Она отмечает важность учебных конференций по физике в развитии устной речи учащихся, умения грамотно, логически последовательно излагать отобранный для доклада материал.

Учителю важно сознавать тот факт, что его речь является средством обучения. К речевым средствам организации учеб-

ного процесса относятся справочные фразы, комментирующие высказывания, дивертивные фразы, повторы, межличностная аккомодация, прерывание речи школьников, самоперебив, метатекст [1, с. 28-29]. Задача речи – организация учебной деятельности школьников, формирование у них знаний и умений, интереса к предмету, различных познавательных установок. Предмет речи – различные компоненты содержания обучения: понятия, закономерности, методы анализа материала и т.п.

**Культура речи учителя** – это характеристика речи, выражающаяся в соблюдении норм литературного языка, качеств грамотной речи и коммуникативной целесообразности основных стилистических и риторических параметров, позволяющие в системах общения: «учитель-ученик», «учитель-родитель», «учитель-учитель» при соблюдении этики общения обеспечить наибольший эффект в реализации образовательных целей.

Рассмотрев компоненты речевых средств организации учебного процесса, можно отметить инвариантность их структуры по отношению к преподаваемым предметам. Однако, каждое из перечисленных средств конструируется на предметном материале. Поэтому для учителя физики особую значимость приобретает владение научной терминологией, умение писать и читать физические формулы, законы, явления природы, технические факты и т.п.

Физика относится к точным наукам, требует, прежде всего, четкости выражения мысли. На примерах физических формулировок и определений учитель может показать учащимся, как можно внимательно и бережно относиться к слову. Например, *испарение – вылетание молекул с поверхности жидкости....* Нужно *испарение – процесс парообразования, при котором в пар переходят молекулы с поверхности жидкости.*

Следует подчеркнуть, что снижение эффективности обучения связано с допущением содержательно-речевых недочетов: нечеткости высказываний, неправильного использования физических терминов, неуместного применения образных выражений, неуместного перехода с демонстрации к проблеме, нелогичного объяснения задачи и пр. Поэтому так важно владение учителем нормами литературного языка и знание точных определений физических понятий, формулировок законов, четкое произношение единиц измерения физических величин. Бытующее среди некоторых преподавателей физики мнение, что научить ребят хорошо решать задачи, выполнять лабораторные работы, понимать и знать теоретический материал можно, не уделяя внимания их речи, несовместимо с задачей развития творческой личности, интереса к предмету.

Правильность – это обязательное первостепенное качество любой речи, и речи учителя в особенности. Слушая учителя физики, ученики не должны отвлекаться от содержания, смысла речи из-за неправильного произношения слов, а также нестандартно построенной фразы, которая зачастую может замедлить понимание учащимися без того сложного мате-





Произносительная сторона речи: хорошая дикция, выговаривание звуков, соблюдение правил орфоэпии произносительных норм литературного языка, темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная речь.

Знание круга вопросов, связанных с понятием **культуры речи** как науки, а также постоянная речевая практика, специальные задания, владение литературно-языковыми нормами, регулярные тренировки и расширение речевого опыта будут способствовать формированию речевой культуры специалиста любой области, в том числе учителя физики.

Однако в процессе обучения общей физике встречается ряд объективных трудностей, которые создают определенные сложности в процессе формирования культуры речи.

Во-первых, следует отметить слабый уровень физической культуры у значительной части студентов I курса. Современная форма вступительных экзаменов по физике (ЕГЭ) не способствует определению уровня развития речи абитуриентов.

Во-вторых, переход на двухступенчатую систему высшего образования (бакалавриат и магистратура) привели к сокращению, сокращенности базовых дисциплин, преподаваемых на младших курсах. Ведь теперь за четыре года необходима практически завершить общую подготовку специалиста.

В-третьих, на подготовку молодого специалиста по общей физике по ГОСу отводится 1566 часов: 778 – аудиторных и 788 – на самостоятельную работу. Из них 4 часа лекций в неделю, только 2 часа в неделю отводится лабораторным занятиям по общей физике и 3 часа в неделю на практические занятия, в течение которых студент имеет теоретическую возможность развивать свою «физическую» речь. Но и это время, ввиду достаточно сложной программы по физике, тратится преподавателем, как правило, на анализ и решение задач, т.к. практически на каждом занятии рассматривается новая тема. При этом речевое общение со студентами сводится к минимуму: короткие ответы на вопросы преподавателя, а также короткие диалоги с преподавателем при опросе у доски.

В проведенном нами экспериментальном исследовании культуры речи будущих учителей физики (студентов вузов) и способов ее развития моделировались определенные виды речевой деятельности: описание, повествование, рассуждение и предлагались соответствующие задания, например, такого типа:

● Выберите из текста учебника по определенной теме те высказывания, которые относятся к повествовательному и описательному виду речевой деятельности. Подготовьте и опишите фрагменты уроков в этих двух «жанрах».

● Выделите в учебнике физики задания, требующие индивидуального и коллективного выполнения. Какие речевые

средства вы будете использовать при проведении индивидуальной работы? Проведите фрагменты уроков с выполнением этих заданий.

● Выберите в предложенном вам тексте рассуждения индуктивного характера. Составьте сами подобное рассуждение. Используйте его во фрагменте урока.

● Найдите в тексте рассуждения дедуктивного характера. Постройте собственное подобное рассуждение. От каких условий зависит применение того и другого способа рассуждения в обучении?

● Опираясь на разнообразные речевые средства, сконструируйте фрагмент урока с использованием проблемных вопросов.

● Составьте модель монологического изложения одной и той же темы на факультативном занятии, на уроке и познавательном вечере по физике. Объясните различие речи в зависимости от этой ситуации общения.

● Трансформируйте данные тексты в модели фрагментов урока с учетом аудитории учащихся разных классов.

● Дайте словесное описание предложенного вам графика физического процесса.

● Составьте рассказ, дополнив каждый фрагмент группы 1 группы его продолжением из группы 2 (они расположены в беспорядке).

Причиной изменения скорости является...	$1H=1m/1a$
1Ньютон - это сила...	$F=mg$ (формулу прокомментируйте)
Причиной падения всех тел на землю...	... сила
Чтобы определить силу тяжести...	9,8 м/с
.....	.....

● Описать физическое явление (опыт, закон, теорию, прибор, механизм) по обобщенным планам А.В. Усовой.

Производится видеосъемка студентов во время устного ответа на занятиях, выступления на конференциях, защиты курсовых и творческих работ, а также во время педагогической практики студентов. Сначала студентам предлагается проанализировать самим выступления сокурсников, а затем видеозапись анализируется совместно с автором статьи, отмечаются положительные и отрицательные стороны выступления. Интересно, что студенты не видят те ошибки товарищей, которые сами допускают.

В данной статье затронуты наиболее общие вопросы, важные для нас на данном этапе. К сожалению, рамки нашей статьи не позволяют подробнее рассмотреть все аспекты изучаемой нами проблемы. Но очевидно, что проблема развития речи студентов-физиков педагогических вузов очень актуальна и требует дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. Десяева, Н.Д. и др. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
2. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г. Костомаров. – М.: Гардарики, 2005
3. Мурашев, А.А. Культура речи учителя. – М.: Московский психолго-социальный институт. - Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.

Статья поступила в редакцию 12.04.09

УДК 378.02: 372.8

Г.Б. Рупасова, канд. пед. наук, преподаватель ГАГУ, г. Горно-Алтайск

## ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ПРОДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ

В статье рассматривается методика формирования методологических знаний как средств обучения общей физике и как элементов содержания образования, которая реализуется в рамках системы развивающего обучения. В развивающем обучении методы и приемы научного познания играют роль дидактического инструментария для развертывания соответствующей познавательной деятельности, что способствует более эффективному формированию научной картины мира.

**Ключевые слова:** приемы и методы продуктивного мышления, научно-исследовательская работа, метод, прием, методологические знания, деятельность преподавателя, деятельность студентов.

С психолого-педагогической точки зрения изменения в высшем образовании должны происходить в направлениях:

– смещения акцента с передачи знаний, как необходимой основы для будущей деятельности студента, на передачу знаний как необходимой основы для его умственного развития и *готовности к использованию знаний в своей будущей деятельности*;

– подключения студентов *к научно-исследовательской работе* под руководством преподавателя.

При этом следует помнить высказывание К.Д. Ушинского о том, что одностороннее увлечение задачей развития ума, как и задачей приобретения готовых, полезных знаний, противоречит законам развития человека [1, с. 119].

Исходя из вышесказанного и не принижая значимости существующих школ инновационного обучения, отметим, что в системе развивающего образования приоритет отдается *способам, методам, и приемам получения знаний*. Роль этих методологических знаний является основополагающей, что требует дидактического осознания всех аспектов образования, разработки функциональной структуры модели учебного процесса в новых условиях и соответствующих методики и технологии обучения студентов педвузов общей физике.

В разделе квалификационных характеристик выпускника государственного образовательного стандарта ВПО «метод» – одно из наиболее часто встречающихся понятий. Например, в квалификационных требованиях к выпускнику говорится, что он должен знать: методы научных исследований, методы измерений, методы наблюдений, методы экспериментальных работ, применяемых в своей специальности, методы проектирования технологических процессов, методы анализа технического уровня методик, методы организации, планирования и управления производством; уметь разрабатывать новые методы, производить их экспертизу и т. д.

Физика относится к числу тех дисциплин, содержание которых позволяет сформировать понятие «метод», получить начальные навыки проектирования и оценки методов. Безусловно, его формирование следует начинать еще при изучении физики в школе, но действительность такова, что основная масса студентов нашего вуза – выпускники сельских школ, имеющие слабую предметную подготовку и низкий уровень сформированности учебных умений.

Однако мало педагогов, уделяющих внимание целенаправленному, систематическому формированию приемов и методов как познавательной, так и других видов деятельности. Происходит это по ряду причин, в том числе и объективных, на которых мы не будем акцентировать внимания в данной статье.

Разработанная нами **функциональная структура модели учебного процесса** представляет собой: взаимосвязь следующих основных системных блоков: 1) *система управления*, в которую входит главная педагогическая цепочка «*теория - методика - технология - практика*»; 2) методы преподавания и учения, соединенные блоком *познавательной и профессиональной рефлексии*; 3) деятельность *преподавания и учения*.

На базе данной функциональной структуры нами была разработана методика обучения студентов общей физике в педвузе. Цель методики – целенаправленное формирование приемов продуктивного мышления как *средств обучения физике* и как *элементов содержания образования*.

Эта методика базируется на использовании бинарных методов преподавания и учения М.И. Махмутова [2] и представляет собой *позитивное формирование* у студентов физических и методологических знаний. Все этапы обучения предполагают использование модулей, охватывающих предметные, методологические и профессиональные знания на том или ином уровне их развития и включают в себя все формы учебных занятий. Каждый этап завершается заполнением *структурно-логической схемы* по соответствующей теме в процессе индивидуальной исследовательской работы студентов (Схема 1). Знания при этом оцениваются по специальным критериям сформированности предметных и методологических знаний с учетом уровня их системности (Схема 2).

Схема 1

Общая структурно-логическая схема развития физических знаний

Физическая теория									
Осно- вание		Ядро				Следст- вия			
		Рабочая модель							
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Факты	Исходные модель и принцип	Основные положения	Понятийный аппарат	Методы познавательной деятельности	Законы, уравнения, формулы	Объяснение фактов	Границы применимости	Методологические выводы	Пути совершенствования теории

Схема 2

## Уровни системности знаний студентов

Уровни системности знаний	Соответствующие уровням блоки структурно-логической схемы		Этапы формирования физических понятий
I Научных фактов (эмпирический)	Основание	Факты, исходные принципы, модели	I-й этап
II Теории (теоретический)	Ядро	Основные положения и понятия, методы научного познания, основные законы,	II-й и частично III-й этапы
III Практических знаний (практический)	Следствия физической теории	Факты, явления, законы, объясняемые теорией, границы применимости теории	III-й этап
IV Философский (мировоззренческий, философский, методологический)		Методологические выводы, пути совершенствования теории	IV-й этап

Критерии сформированности методологических и профессиональных знаний при использовании поэтапной методики:

1. Студенты способны лишь **репродуцировать знания**, полученные в процессе обучения.
2. Студенты производят самостоятельно продуктивные логические действия при использовании жестких алгоритмов, предоставленных преподавателем.
3. Студенты осуществляют продуктивные логические и эвристические действия по найденному ими с помощью преподавателя алгоритму, за счет сформированности у них методологических знаний.
4. Студенты без помощи преподавателя осуществляют продуктивные логические и эвристические действия, используют известные им приемы продуктивного мышления профессионально в решении новых задач, т.е. **переносят известные приемы в новую ситуацию**.

Суть предлагаемой нами методики по формированию приемов и методов познавательной деятельности на основе разноразмерной познавательной деятельности студентов можно понять на примере развития понятия «атом».

**Этап первый.** Используются: информационно-сообщающий и объяснительный методы преподавания; исполнительский и репродуктивный метод учения.

**Деятельность преподавателя** заключается в сообщении фактов и выводов о модели атома без достаточного их объяснения, обобщения и систематизации (словесная «подача информации»). Объяснение и обоснование фактов о модели атома. Преподаватель дает образец действий по использованию знаний об атоме при решении физических задач и упражнений.

**Ведущая форма учебных занятий** - лекции монологового характера, лекции-беседы, практикум по решению задач.

**Деятельность студента** - заучивание фактического материала и выводов без критического их анализа и осмысления, воспроизведение содержания текста, выполнение узкого круга задач и упражнений при максимальной помощи преподавателя. Осознанное усвоение знаний, приводящее к пониманию и правильному их применению в различных задачах и упражнениях, отработка навыков решения несложных, классических задач. Самостоятельная работа осуществляется по образцу.

**Уровень сформированности понятия:** понимание модели атома в основном связано с соответствующей наглядной моделью. Студент пользуется термином «модель», но лишь

на уровне житейского ее понимания. Сопоставляет ее с исторически предшествующей моделью. Студент не акцентирует внимание на приемах познавательной деятельности.

**Этап второй.** Используются: инструктивно-практический метод преподавания и продуктивно-практический метод учения.

**Деятельность преподавателя** заключается в управлении практической учебной деятельностью студента. Система указаний преподавателя выступает в виде жестких алгоритмов.

**Ведущая форма учебных занятий** - практикум по решению задач, семинарские занятия.

**Деятельность студента** - отработка соответствующих умений и навыков. Самостоятельная работа осуществляется по усвоенному алгоритму. Решение широкого круга задач алгоритмического характера.

**Уровень сформированности понятия:** понимание модели атома связано с ее обоснованием, деятельностью несостоятельности предшествующей модели в данной ситуации. При этом студент сообщает об используемых методах познавательной деятельности в процессе разработки в науке соответствующей модели атома.

**Этап третий.** Используются: объяснительно-побуждающий метод преподавания и частично-поисковый метод учения.

**Деятельность преподавателя** заключается в том, что учебный материал частично объясняется преподавателем, а частично дается студентам в виде проблемных познавательных задач, вопросов и заданий для самостоятельного получения и усвоения новых знаний. Даются исследовательские задания к отдельным этапам, а не к познавательному процессу в целом. Организуется эвристический диалог.

**Ведущая форма учебных занятий** - практикум по решению задач, семинарские и лабораторные занятия.

**Деятельность студента** - выполнение поисковой деятельности при самостоятельном планировании отдельных этапов познавательного процесса. Производятся продуктивные, эвристические, логические действия по найденному студентами алгоритму, за счет использования ими сформированных методологических знаний.

**Уровень сформированности понятия:** теоретический уровень. Студенты способны не только обосновать структуру той или иной модели атома, но могут дать математическое ее описание, получить самостоятельно соответствующие следствия и на примере развития этих знаний продемонстрировать использование приемов познавательной деятельности.

**Уровень четвертый.** Используются: побуждающий метод преподавания и поисковый метод учения.

**Деятельность преподавателя** - постановка проблемных вопросов и задач, организация самостоятельной познавательной деятельности студентов поискового характера. Даются исследовательские задания к отдельным этапам, а не к познавательному процессу в целом. Организуется эвристический диалог. Ведущая форма учебных занятий - лекции диалогового характера, лабораторные работы исследовательского характера, НИРС (рефераты, курсовые, дипломные работы).

**Деятельность студента** - без существенной помощи преподавателя, самостоятельно планирует свою деятельность, выполняет ее, анализирует, рефлексует и видит проблему в целом.

**Уровень сформированности понятия:** понимание модели атома находится не только на фактологическом и теоре-

тическом уровне, но и на философском, методологическом. Студенты, используя исторический и логический методы исследования, показывают границы применимости модели атома, делают методологические выводы и представляют пути совершенствования рассматриваемой модели.

Как видно из примера, методика позволяет сформировать и оценить уровни системности знаний студентов: 1) уровень эмпирических знаний; 2) уровень теоретических знаний; 3) уровень практических знаний; 4) уровень мировоззренческий, философский, методологический.

На четвертом уровне студенты демонстрируют умение использовать методологические знания **и как элементы содер-**

**жания учебного предмета, и как приемы познавательной деятельности.** Приемы дедукции, восхождения от абстрактного к конкретному, анализа и синтеза, сравнения теоретических и практических знаний, моделирования, гипотез оказываются на этом уровне основополагающими. Все используемые методы и приемы познавательной деятельности должны носить рефлексивный характер. Рассмотренные этапы обеспечиваются соответствующими средствами обучения, способствующими целенаправленной и систематической реализации методологических знаний при обучении общей физике. Такой характер учебной деятельности студентов приводит к формированию и развитию у них научно-обоснованного мировоззрения.

#### Библиографический список

1. Алексеева, Л.Ф. Психолого-педагогические основания инновационной подготовки преподавателей вузов. - Томск: 8ТТ, 2005.
2. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. - М., 1975
3. Рупасова, Г.Б. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед. наук «Методика формирования приемов продуктивного мышления при обучении общей физике». - Томск, 2005.

Статья поступила в редакцию 20.03.09

УДК 373.41

**Т.В. Кошечкина, канд. пед. наук, преподаватель АПК и ППРО, г. Москва**

## УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.

В статье определены условия формирования текстовой деятельности: реализация межпредметного подхода, расширение речевого опыта, применение единой системы заданий. В качестве основного средства предлагается разработанный автором дидактический конструктор учебных заданий.

**Ключевые слова:** текстовая деятельность, межпредметные связи, речевой опыт, дидактический конструктор.

Переход детей из начальной в среднюю школу – период значительных изменений в условиях обучения и требованиях к учащимся.

Особенность учебной ситуации на данного возрастного периода связана с изменениями, происходящими в познавательной сфере младшего подростка: замедляется темп его деятельности, на выполнение определенной работы теперь школьнику требуется больше времени.

В теории в соответствии с изменившимися условиями и требованиями должны меняться и способы учебной деятельности, однако на практике это не совсем так.

Протекание школьной жизни учеников 5 - 6-х классов осложняется требованиями, которые начинают предъявлять младшим подросткам учителя, привыкшие работать в старших классах. Содержание учебных курсов выстраивается системно, что предполагает хорошо развитое теоретическое мышление подростков. Однако такое мышление находится в этом возрасте лишь на начальном этапе своего развития, до сих пор ученик работал лишь с отдельными единичными понятиями, лишь с некоторыми понятийными связями.

При переходе на среднее звено обучения практически весь учебный материал представлен в текстовом виде, будь то монолог учителя – устный текст или же текст в учебнике. От ученика требуется владение умениями обработки текстовой информации – текстовыми умениями. Текстовые умения, являясь общеучебными, обеспечивают усвоение программного материала всех изучаемых в школе дисциплин. Неумение работать с текстом приводит к тому, что знания, полученные в школе, учениками не понимаются (не переводятся во внут-

ренний смысл), а заучиваются наизусть. Информация не понятая, но механически заученная, быстро стирается из памяти, соответственно, при проверке уровня подготовки детей по окончании учебного периода обнаруживаются пробелы в знаниях, которые будут в дальнейшем влиять на усвоение программного материала.

По мнению многих учителей-предметников, в работе с текстами, прежде всего, обнаруживается учебная несамостоятельность выпускников начальной школы. В начальной школе преобладает устная работа, развертывающаяся как диалог, в основе которого лежит общеклассная работа с учебником. Работа с другими письменными источниками информации в начальной школе еще по-настоящему не развернута и поэтому вызывает трудности. В основной школе появляются тексты (письменные и устные), содержащие не только конкретную описательную информацию, но и развернутые рассуждения, описания способов анализа и обобщения фактов, разные трактовки и выводы, которые можно сделать на основе тех или иных эмпирических данных. Предполагается, что учащиеся должны усвоить, то есть осмыслить и удержать в памяти несколько десятков понятий различной трудности и широты обобщения. Такое резкое изменение жанра, средств обучения и характера учебного общения с неизбежностью приводит многих детей к трудностям понимания учебного содержания [5].

Трудности, с которыми учащиеся сталкиваются при подготовке к уроку, очевидны. Прежде всего, это огромное количество учебного материала, подлежащего усвоению. Предполагается, что учащиеся должны усвоить, то есть осмыслить и удержать в памяти несколько десятков понятий различной

трудности и широты обобщения. Несформированность общеучебных интеллектуальных умений, слабое владение ими приводит интеллектуальную деятельность школьника к формальному усвоению материала. Например, к очень распространенным простым, репродуктивным пересказам школьниками учебных текстов, основанным на механическом запоминании, зубрежке. Общеучебные интеллектуальные умения формируются только в личном опыте ученика, чужие умения здесь помогают мало. Но приобретение такого опыта, освоение умений, как и овладение знаниями, может и должно быть организовано учителем.

Особо нужно отметить, что работа учителей предметников не согласована между собой, так что, даже если учителя и проводят работу по развитию общеучебных навыков, эта работа несогласована и не соответствует основным условиям успешного формирования умений.

Лингвисты и психологи сошлись во мнении, что для успешного осуществления какой-либо деятельности необходима реализация двух условий – субъект деятельности должен иметь знания о предмете своей деятельности и применять эти знания, то есть иметь некоторый опыт [1]. В контексте текстовой деятельности это означает, что ученики должны иметь знания о структуре текста, правилах его организации и т. д. а также должны применять эти знания в устной и письменной речи. Программа обучения предусматривает достаточный объем времени на приобретение детьми знаний о тексте как языковой единице, но приобретение детьми речевого опыта в области текстовой деятельности таким количеством времени не обеспечено. В программе обучения русскому языку на изучение текста отведена примерно 1/5 часть от всего объема учебной нагрузки, при этом две трети отведены на изучение теории и анализ готовых текстов. И лишь оставшееся время отводится на практические тренировки в области создания текстов, в основном в письменном виде. Связано это с тем, что малый временной объем не позволяет учителю выслушивать всех детей, тогда как письменные работы позволяют за отведенное время проверить весь класс. Результатом подобной практики в школе оказалось неумение детей продуцировать устный текст.

Нами были определены педагогические условия, в которых возможно наиболее эффективное формирование текстовой деятельности в качестве общеучебного навыка. В качестве таких условий нами выделены:

**1. Обучение на основе принципа межпредметных связей**, что позволяет обеспечить большое количество времени, отведенное на работу по формированию текстовой компетенции, а также дает возможность равномерно распределить нагрузки по данному направлению между всеми учителями средней школы.

Использование межпредметной интеграции (межпредметных связей) способствует координации и систематизации учебного материала, формированию у учащихся общенаучных (общепредметных) знаний, умений, навыков и способов их получения в различных видах деятельности [2]. Этот принцип обуславливает ориентацию разрабатываемой методики на единство формирования текстовой деятельности в рамках всего школьного образования.

Традиционно межпредметные связи реализовывались на понятийном уровне за счет выделения в курсах учебных дисциплин общих понятий и сведений, общих видов работ. Современный подход изменяет взаимоотношения учебных предметов в системе обучения. Содержание каждого учебного предмета должно быть ориентировано на общее представление о содержании и структуре школьного образования, структуре учебной деятельности.

Межпредметные связи отражаются в задачах, содержании, методах, средствах и формах организации обучения и реализуются через постановку вопросов смежного характера: общих для ряда предметов идей, понятий, теорий, законов и комплексных проблем (Г.К. Костюк, В.В. Давыдов); межпредметных учебных проблем (М.И. Махмутов и др.); развитие учебных умений, общих для всех предметов, обобщенных умений, лежащих в основе межпредметных видов деятельности (Л.П. Панова, А.В. Усова, В.Н. Федорова и др.), создание проблемных ситуаций (В.Н. Максимова и др.).

Важность межпредметной интеграции обусловлена ведущей ролью языка в овладении всеми школьными дисциплинами. Текстовая деятельность является обобщенным для всех предметов умением, позволяющим учащимся более эффективно работать с учебным материалом, следовательно, работа, направленная на развитие текстовой деятельности должна быть основана на межпредметных связях, расширяющих опыт учащихся за счет знаний и умений, приобретенных на параллельно изучаемых предметах. Реализация межпредметной интеграции осуществляется в основном на деятельностном уровне. Это проявляется в том, что текстовая деятельность трактуется как цель обучения (самостоятельный вид деятельности, заключающийся в комплексе умений взаимодействия с текстом) и как средство обучения (текстовая деятельность как учебно-познавательная, общепредметная деятельность, обеспечивающая более эффективное усвоение учебного материала).

Сформированность общеучебных интеллектуальных умений определяет уровень владения учебной деятельностью. Формирование умений данного вида осуществляется как с помощью специальных развивающих заданий (прямым путем), так и посредством текстов учебника, где структурно должны быть заложены виды знаний (факты, представления, причинно-следственные связи, закономерности, мировоззренческие идеи) — это косвенный путь формирования общеучебных интеллектуальных умений. Вместе с тем, взаимосвязь процессов формирования общеучебных интеллектуальных умений и формирования структуры знаний обоюдная, то есть умения содействуют одновременно и формированию видов знаний, усвоение которых качественно повышает эффективность обучения школьников.

**2. Приобретение учащимися речевого опыта**, необходимость чего определена исследованиями Е. Д. Божович [1] в области формирования языковой компетенции. Условия обучения в средней школе не способствуют формированию речевого опыта в области эффективной текстовой деятельности, необходима специальная организация этого процесса.

**3. Применение единой последовательности формирования текстовой компетенции** всеми преподавателями, что обеспечивает эффективность методики за счет согласованной работы на всех учебных предметах.

Эффективность процесса формирования текстовой деятельности в этом случае во многом определяется согласованностью работы преподавателей, осуществляющих развитие соответствующих навыков. Интеграция учебных дисциплин в этом аспекте, на наш взгляд, повысит эффективность и качество усвоения учебного материала. Несмотря на то, что разнообразие текстовых заданий является специфической для каждого учебного предмета, последовательность работы над текстовыми умениями должна быть общей для всех дисциплин.

При проектировании работы над текстовыми умениями мы исходим из выявленной психолингвистами (Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Т.В. Ахутиной и др.) структуры текстовой деятельности, которая предполагает три основных, последовательно реализующихся звена: замысел выска-

зывания, лексико-грамматическая структура высказывания и реализация высказывания [3].

**1. Замысел высказывания.** Представляет собой программу, алгоритм, основу, речевого произведения, то есть – предельно общий, ядерный смысл будущего текста. Наличие этого смысла позволяет сохранять последовательность изложения и соответствие речевого произведения своей цели. При восприятии текста именно ядерный смысл позволяет делать прогнозы – «догадываться» – относительно содержания рассказа, а также сохранять в памяти большие текстовые массивы, обеспечивая внутреннее «конспектирование» – запоминание самого главного и впоследствии выстраивания на его основе деталей. Ядерный смысл текста может быть выражен в теме, названии текста, ключевых словах, основной мысли (основная мысль нами понимается как краткое содержание, лишенное деталей, выраженное в одном предложении).

**2. Внутреннее (лексико-грамматическое) оформление высказывания.** Представляет собой внутренний процесс выбора лексики для реализации замысла и также внутреннее конструирование грамматических конструкций из отобранного лексического материала.

**3. Внешняя реализация.** Представляет собой озвучивание замысла с сохранением ядерного смысла, отобранного лексического материала, с правильным грамматическим оформлением.

Поскольку текстовая деятельность, как и любая другая предполагает поступательное, последовательное развитие, навыки работы со звеньями речевой деятельности находятся между собой в постоянном взаимодействии. По мнению Р. С. Немова, успешное формирование умения возможно, когда реализация одного умения создает благоприятные условия для формирования следующего.

Описанные выше звенья текстовой деятельности взаимодействуют между собой таким образом, что пропуск каждого предыдущего звена является препятствием для работы над следующим и, напротив, владение навыком работы с одним звеном облегчает формирование навыка работы с другим.

Эта последовательность формирования умений отражена в разработанном нами для учителей средней школы **дидактическом конструкторе учебных заданий**.

Конструктор нацелен на формирование практических текстовых умений, которые опираются на полученные учащимися в курсе языковых дисциплин знания о тексте, как языковой единице, его свойствах и особенностях.

Дидактический конструктор представляет собой трехступенчатую матрицу, в рамках которой определена система построения заданий, направленных на формирование текстовой деятельности. Основой заданий служит программный материал того учебного предмета, на котором они даются, что позволяет учителю эффективно использовать время урока, одновременно изучая и закрепляя программный материал и развивая у детей навыки работы с текстом. Конструктор позволяет учителю использовать и любые готовые текстовые задания, определяя последовательность их ввода в учебный процесс.

Построение задания в конструкторе проходит 3 этапа: определение объекта тренировки, определение стадии формирования навыка и выбор сложности задания. На каждом из этих этапов определяются цели и задачи, уточняющиеся по мере перехода на каждый следующий этап построения задания.

На **первом этапе** в качестве объектов тренировки нами определены звенья текстовой деятельности – замысел, внутренняя структура и внешняя реализация. Определим кратко цели и задачи работы над каждым из них.

#### 1. Замысел высказывания.

Поскольку наличие замысла является основным признаком текста, работа над этим звеном является наиболее важной. Наши исследования показали, что именно неспособность выделения замысла чужого или формирования замысла собственного текста являются наиболее частыми причинами низкого уровня текстовой деятельности учащихся средней школы.

При работе над этим звеном цепочки порождения речи детям необходимо научиться как выделять ядерный смысл уже существующих текстов (упражнения для анализа текстов достаточно распространены), так и формулировать ядерный смысл собственного будущего речевого произведения.

**2. Внутреннее (лексико-грамматическое) оформление высказывания.**

Основная задача обучения школьников лексическому оформлению высказывания – подбор разнообразных, адекватных предмету описания, слов. Решая данную задачу, рационально одновременно работать над расширением словарного запаса за счет терминологии, специфичной для каждого учебного предмета.

В грамматическом оформлении высказывания, как правило, у детей не обнаруживается ошибок, требующих целенаправленной коррекции. Тем не менее, в самостоятельной речи детей наблюдаются нарушения согласования слов в роде, числе, падеже; нарушение порядка слов в предложении и другие ошибки. Наше исследование показало, что подростками эти ошибки часто не осознаются в момент речи, однако при указании на них учителем исправляются детьми самостоятельно и без затруднений. Это свидетельствует о низком уровне у учеников контроля над собственной речью. Следовательно, основная задача обучения грамматическому оформлению высказывания – формирование у детей контроля над грамматической правильностью высказывания.

#### 3. Внешняя реализация.

Основная задача – формирование у детей контроля над соответствием произносимого текста замыслу; второстепенными задачами работы над этим звеном является формирование ораторского поведения при рассказывании – расширение тонового и динамического диапазонов голоса, интонационно-го оформления речи, осанки, позы во время речи.

На **втором этапе** построения задания учитель определяет стадию формирования текстового умения. Формирование каждого умения должно последовательно проходить три стадии выработки: формирование умения, развитие и совершенствование умения, и автоматизация умения в форме навыка (автоматизированного действия).

На каждой стадии выработки текстового умения целью каждого задания будет формирование у учащихся различных видов речи. Нами выделено 3 вида речи по степени речевой самостоятельности детей.

На стадии **формирования умения** целью заданий будет формирование вопросно-ответной речи. Эта форма речи позволяет:

- отработать новое умение в совместной с учителем речевой деятельности;
- подсказать ход рассуждений;
- предоставить ребенку свободу рассуждений в рамках необходимой педагогу темы;
- дать ребенку образец фразы для ответа.

На стадии **отработки умения** формируется речь на опоре. В качестве опоры для устной речи детей предполагается материализованная основа – «опорные сигналы» – выражающие замысел высказывания. Опорные сигналы могут быть представлены в виде схемы, серии рисунков, как нарисован-



ных самим ребенком, так и печатных, подобранных им же или учителем; набора предметов, разложенных в определенном порядке, позволяющим вспомнить последовательность рассказа, последовательности жестов и т.д. На данном этапе педагогу необходимо следить за тем, чтобы рассказ не превращался в последовательное изложение нескольких отдельных фрагментов (по одному на каждый опорный сигнал), а сохранял связность и цельность.

Стадия **автоматизации навыка** предполагает перевод зрительной опоры во внутренний план. Сохраняя внутреннюю структуру текста, следя за связностью и цельностью, ребенок одновременно получает возможность импровизации, по ходу рассказа исправляя и дополняя свое речевое произведение. Поскольку дети уже, как правило, свободно выполняют задание, не придерживаясь жесткой заданной структуры, основное внимание обращая на смысловую составляющую, на данном этапе задания становятся эффективным средством работы над учебным материалом.

Текстовое умение считается сформированным, когда при выполнении действия учащиеся не нуждаются в какой-либо внешней опоре. Работа по формированию умения работать с каждым звеном текстовой деятельности завершается, когда учащиеся могут работать с этим звеном без помощи учителя или опорных материалов.

На **третьем этапе** построения задания учителем определяется степень сложности задания, которая позволяет учитывать различный уровень текстовой компетенции детей, а также различный темп усвоения ими умений.

#### 1. Репродуктивные задания.

Этот вид заданий рассчитан на повторение информации, полученной от учителя. Если преподаватель дает схему, а ребенок полностью дублирует ее, значит это репродуктивное задание. Для вопросно-ответной речи репродуктивным заданием является вопрос, ответ на который представляет собой повторение информации, полученной от учителя.

Другой пример репродуктивного задания – отработка «формы смысла» – способов представления содержания текста. Каждая форма (опорные сигналы, текст, тема, название, ключевые слова и т. д.) предполагает как содержательную (внутреннюю), так и формальную (внешнюю) сторону. Научение ребенка грамотным, корректным формулировкам происходит в процессе повторения, подражания образцам. Подобные репродуктивные задания являются базой для конструктивных, поскольку на них отрабатываются по отдельности каждая форма «представления информации».

Репродуктивные задания являются наиболее простыми, позволяют отработать алгоритм действий, обязательных для выполнения задания.

2. Конструктивные задания предполагают изменение формы представления информация. Содержание речевого произведения в процессе выполнения подобных заданий остается неизменным – заданное учителем или выбранное учеником, а форма меняется соответственно цели задания. Если целью задания является работа над замыслом высказывания, тогда конструктивное задание предполагает выделение и формулировку темы, названия, ключевых слов готового текста, перевод замысла произведения, например, из набора ключевых слов в опорные сигналы или план текста и т.д. При выбранной цели – лексическом оформлении высказывания – задание может быть направлено на изменение слов-признаков в тексте на наиболее подходящие с учетом заданного стиля.

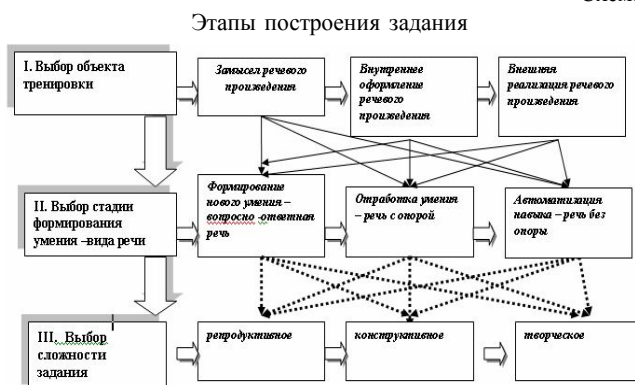
Способность ребенка свободно выполнять конструктивные задания предполагает переход на ступень свободного творчества.

3. Творческие задания предполагают изменение как формы, так и содержания. Основным отличием творческих заданий от конструктивных является возможность ребенка по своему желанию изменить содержание речевого произведения в любой момент. При любом изменении формы ученик вправе добавлять или убирать детали повествования, изменять ход событий и т.д. Основным требованием при выполнении заданий остается связность и цельность конечного произведения, а также, в отношении учебного материала, правильность и точность изложения фактов.

Последовательно пройдя все три этапа, мы получим задание, основанное на материале выбранного учебного предмета, имеющее своей целью формирование конкретного речевого умения, соответствующее уровню речевой подготовки детей.

Кратко последовательность построения задания в дидактическом конструкторе отражена в схеме.

Схема



Рассмотрим построение текстового задания на примере.

#### История.

**Материал урока** – Афины и Спарта, сравнительный анализ..

**Первый этап построения задания** – выбор объекта тренировки – замысел (формулировка основной идеи каждого строя на основе ключевых слов, формулировка основных отличий в одной фразе).

**Второй этап построения задания** – выбор стадии формирования умения – стадия формирования умения – подобное задание дается впервые. Используется вопросно-ответная речь.

**Третий этап построения задания** – выбор сложности задания – конструктивное задание, учитель с помощью вопросов – ответов помогает выделять ключевые слова, дети формулируют фразу – идею.

**Итоговая формулировка** – «как можно одной фразой описать афинский строй? Спартанский строй? Опишите одной фразой отличие жизненной политики одного города от другого». Задание дается после изучения программного материала.

#### Физкультура.

**Материал урока** – прыжки через козла.

**Первый этап построения задания** – выбор объекта тренировки – замысел (ключевые слова, передающие основной смысл инструкции к прыжку).

**Второй этап построения задания** – выбор стадии формирования умения – стадия отработки умения, поскольку подобные задания в вопросно-ответной форме с детьми уже отработаны. Соответственно, используется речь с опорой, в качестве опоры – конкретные действия, производимые учителем при показе.



*Третий этап построения задания – выбор сложности задания – конструктивное задание – детям требуется перевести инструкцию педагога в краткий перечень конкретных действий.*

*Итоговая формулировка, которая была дана после объяснения прыжка – «В трех словах определите последовательность прыжка через козла».*

Разработанный нами конструктор применим для любой образовательной программы, может быть использован на любом предмете с учетом его учебного материала. Предложенная модель конструктора позволяет учителю варьировать формы работы, время выполнения задания (количество устной речи

детей на уроках), одновременно изучая и закрепляя программный учебный материал.

Текстовая деятельность является неотъемлемой составной частью учебной деятельности, выполняет информативную, когнитивную и креативную функции, давая учащимся возможность реализовывать индивидуальные способности и возможности. Текстовая деятельность лежит в основе усвоения учебного материала, следовательно, повышение уровня ее развития положительно сказывается на учебной деятельности в целом.

Реализация в педагогической практике определенных нами условий является основным условием успешного формирования текстовой деятельности.

#### Библиографический список

1. Божович Е.Д. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков / Е.Д. Божович, Е.Г. Шеина // Психологическая наука и образование. - 1999. - № 2.
2. Гурьев А.И., Межпредметные связи - теория и практика // Наука и образование - Горно-Алтайск, 1998. - № 2.
3. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи (Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. - М., 1970.
4. Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную. Письмо министерства образования РФ от 21 мая 2004 г. N 14-51-140/13.

Статья поступила в редакцию 09.06.08

УДК 378

**А.А. Дульзон**, д-р технических наук, профессор кафедры международного менеджмента ТПУ, г. Томск  
**О.М. Васильева**, зав. читальным залом электронных ресурсов НТБ ТПУ, г. Томск

## РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Компетентностный подход рассматривается в качестве инструмента для профессиональной и личностной оценки университетских преподавателей в контексте повышения качества высшего образования. В статье показана стратегия разработки модели компетенций преподавателя Томского политехнического университета. Кратко описаны этапы построения модели и представлены предварительные результаты оценок экспертов.

**Ключевые слова:** компетенции, модель компетенций, высшее образование, преподаватель университета.

Требования, предъявляемые к качеству подготовки выпускников вузов, делают правомерной постановку вопроса о качестве профессорско-преподавательского состава. Существующие формальные требования к ППС, закрепленные на законодательном и нормативном уровне, обеспечивают обязательные минимальные требования к преподавательским кадрам, без детализации профессионально-личностных качеств людей, занятых в этой сфере деятельности. Но при этом отмечается ключевая роль преподавателей не только в обеспечении главной функции высшей школы – образовательной, не меньшую значимость приобретает задача воспитания социально-ответственных граждан, способных жить в современном обществе.

Сформулированные на языке компетенций требования к выпускникам вузов (а точнее, к программам подготовки) делают логичным применение такого же подхода к разработке требований к профессионально-личностным качествам преподавателей. Для примера можно привести работы Г.У. Матушанского и его коллег [1; 2], использованию компетентностного подхода в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров посвящено диссертационное исследование А.Ю. Петрова [3]. В МГИМО создана интегральная среда управления компетенциями, ориентирован-

ная на студентов, преподавателей и сотрудников университета [4]. В Томском политехническом университете также ведется работа по созданию многоуровневой модели компетенций преподавателя вуза. В целом проект не завершен. Но некоторые результаты уже могут быть представлены к обсуждению.

#### Этапы работы

##### 1. Определение целей

Актуальность разработки модели компетенций ППС вуза обусловлена не только вышеназванными причинами. Любая модель должна соотноситься с целями, под которые она разрабатывается. Мы определили 5 таких целей:

- 1) создание инструмента «идеальный образ преподавателя» для повышения эффективности коммуникации между руководством вуза и его подразделений с преподавательским составом;
- 2) создание инструмента для более объективного отбора претендентов на должность преподавателя;
- 3) совершенствование системы вознаграждения;
- 4) повышение обоснованности формирования групповых и индивидуальных планов развития персонала на основе анализа разницы между желаемым и фактическим уровнем компетентности;

5) повышение имиджа университета.

## 2. Формирование и структурирование перечня компетенций

В зависимости от конкретных целей структура и степень детализации моделей компетенций будет различаться. В нашей модели верхний уровень представлен тремя группами интегральных компетенций: компетенциями, характеризующими личностные качества человека (личность), компетенциями, характеризующими его коммуникативные качества (взаимодействие), и компетенциями, характеризующими деятельность человека относительно к виду и уровню сложности этой деятельности (действие). В качестве ключевых компетенций второго уровня нами была принята классификация И.А. Зимней [5] с некоторыми коррективами. Исходя из соображений целесообразности и практичности, мы ограничили дальнейшую декомпозицию тремя уровнями, лишь для одной компетенции третьего уровня – «умения и навыки для успешной работы в избранной сфере профессиональной деятельности» – декомпозиция была доведена до пятого уровня.

Проект модели компетенций был предъявлен нескольким группам экспертов для ранжирования компетенций и определения их относительных весов. Исходный набор компетенций, включенных в дерево компетенций, был выбран нами на основе изучения отечественной и зарубежной литературы [1 – 9], а затем корректировался по мере работы с разными группами экспертов.

## 3. Состав экспертных групп

В состав экспертных групп вошли:

- две группы (18 и 20 человек) резерва кадров среднего уровня ООО «Газпром трансгаз Томск»;
- группа (13 человек) менеджеров среднего уровня ОАО «Востокгазпром»;
- группа (16 человек) слушателей Президентской программы подготовки руководящих кадров для народного хозяйства РФ (руководители предприятий среднего и малого бизнеса и руководители подразделений средних и крупных предприятий г. Томска);
- группа (9 человек) профессоров ТПУ (в т.ч. два проректора) и высшего менеджмента ООО «Газпром трансгаз Томск»;
- группа (6 человек) профессоров из трех университетов Германии;
- студенты технических специальностей старших курсов университетов г. Томска (9 человек);
- магистранты ТПУ, обучающиеся по магистерской программе «Преподаватель высшей школы» (27 человек).

## 4. Подготовка таблиц парных сравнений и проведение интервью

Для проведения экспертизы нами был принят метод парных сравнений, который не требует соблюдения в ответах экспертов принципа транзитивности. Подготовлены таблицы парных сравнений, представляющие собой квадратную матрицу с перечнем сопоставляемых компетенций.

Экспертиза происходила в форме интервью в возможно благоприятной обстановке, с исключением помех. Эксперту подробно разъяснялась задача экспертизы, представлялось дерево компетенций и описания компетенций второго и третьего уровней. Задача эксперта – попарно сравнить все элементы таблицы парных сравнений. Интервьюер заполняет таблицу, ставя в соответствующей ячейке квадратной матрицы цифру 2, если компетенция, указанная слева, предпочтительнее компетенции указанной сверху; 1 – если они, по мнению эксперта, эквивалентны; 0 – если компетенция, указанная слева, менее важна, чем компетенция, указанная сверху.

В табл. 1 представлен фрагмент результата оценки важности профессионально-педагогических компетенций преподавателя вуза магистрантами программы «Преподаватель высшей школы». Видно, что все предложенные позиции целесообразно включить в таблицы для последующей оценки весов.

Таблица 1

Умения и навыки для успешной работы в избранной сфере профессиональной деятельности (12 респондентов (магистранты программы «Преподаватель высшей школы»))

Шкала: 1 – незначимо, 2 – малозначимо, 3 – важно, 4 – весьма важно, 5 – обязательно

1. Профессионально-педагогические компетенции		1	2	3	4	5
1.1	Глубокое знание предмета			1	4	7
1.2	Знание последних мировых достижений по преподаваемой дисциплине			5	5	2
1.3	Владение проектным менеджментом			8	4	
1.4	Владение основами педагогики			5	4	3
1.5	Знание основ психологии		1	5	4	2
1.6	Знание пед. технологий		1	5	5	1
1.7	Владение пед. технологиями		1	1	5	5
1.8	Умение эффективно использовать различные формы, методы, средства и технологии обучения для достижения поставленных педагогических целей		1	2	2	7
1.9	Способность находить и применять новые образовательные технологии		1	5	4	2
1.10	Умение активизировать учебно-познавательную деятельность студентов			2	5	5
1.11	Владение различными формами, методами и приемами пед. деятельности с учетом своих пед. способностей, специфики преподаваемой дисциплины и обучаемого контингента			4	5	3

Для ранжирования компетенций и определения их весов необходимо рассчитать относительный собственный вектор получаемой квадратной матрицы. Расчет может быть выполнен с помощью программы MathLab. Мы использовали специальную программу, разработанную сотрудником Учебного центра ООО «Газпром трансгаз Томск» Л. Потаповым.

## Результаты исследования

### Компетенции первого уровня

Средние значения весов и среднеквадратические отклонения компетенций первого уровня для всех групп экспертов оказались близкими (табл. 2), а степень согласованности оценок экспертов достаточно высокой (табл. 3).

У профессоров ТПУ как более опытных экспертов разброс оценок существенно ниже (рис. 1, а). Полярные оценки, которые встречались у экспертов других групп (рис. 1, б) и в интервью отражались фразами: «Лишь бы человек хороший был, а остальное приложится» и «Пусть хоть мерзавцем будет, лишь бы работал хорошо», у этих экспертов уже не встречаются.

В целом значимость компетенций первого уровня оказалась примерно равной и не зависящей от уровня руководителя (менеджеры высшего, среднего и нижнего звена управления, профессора, доценты, ассистенты).

Таблица 2

Средние оценки групп экспертов

	Личность	Взаимод.	Деятельность
Трансгаз1	0,319	0,276	0,404
Трансгаз2	0,346	0,287	0,366
Востокгаз	0,361	0,278	0,359

Таблица 3

Степень согласованности оценок экспертов

През. прог.	0,310	0,336	0,353
Проф. ТПУ	0,321	0,313	0,367
Проф. Герм.	0,317	0,353	0,327
Средние	0,329	0,307	0,363

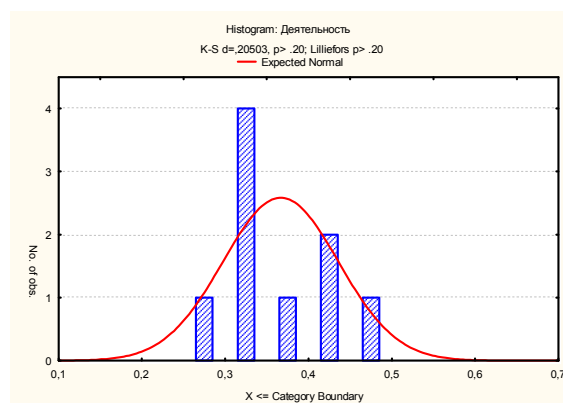
Summary for scale: Mean=1,99810 Std.Dv.=,1 Cronbach alpha: ,778214 Standardized alpha: Average inter-item corr.: ,377460					
variable	Mean if deleted	Var. if deleted	Stdv. if deleted	Item-Tot Correl.	Alpha if deleted
Тргаз1	1,665	0,007	0,084	0,994	0,583
Тргаз2	1,665	0,011	0,107	0,865	0,652
Востокгаз	1,665	0,012	0,109	0,629	0,717
Презпрог	1,665	0,017	0,129	0,403	0,777
Проф. ТПУ	1,664	0,013	0,114	0,951	0,673
Герм	1,666	0,022	0,147	-0,672	0,882

Таблица 4

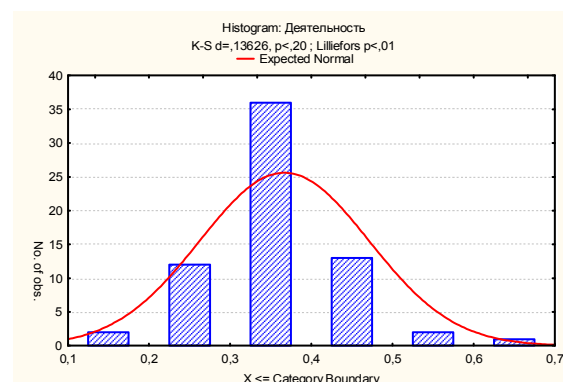
Веса и ранги ключевых компетенций

*	Тргаз 2 гр	Ранг	«Вост.»	Ранг	През. пр.	Ранг	Проф. ТПУ	Ранг	German	Ранг	Студ. ИИП	Ранг
1	0,12	1	0,10	1	0,07	4	0,05	7	0,07	6	0,05	7
2	0,06	6	0,09	2	0,05	6	0,07	5	0,08	5	0,05	7
3	0,07	5	0,06	5	0,06	5	0,08	4	0,07	6	0,07	5
4	0,07	5	0,10	1	0,05	6	0,06	6	0,03	7	0,05	7
5	0,08	4	0,08	3	0,08	3	0,09	3	0,08	5	0,07	5
6	0,10	2	0,08	3	0,07	4	0,07	5	0,14	1	0,07	5
7	0,08	4	0,08	3	0,08	3	0,07	5	0,09	4	0,08	4
8	0,07	5	0,09	2	0,09	2	0,08	4	0,10	3	0,10	2
9	0,05	7	0,05	6	0,07	4	0,06	6	0,07	6	0,09	3
10	0,07	5	0,07	4	0,09	2	0,11	2	0,11	2	0,09	3
11	0,07	5	0,06	5	0,11	1	0,06	6	0,07	6	0,06	6
12	0,09	3	0,09	2	0,11	1	0,13	1	0,07	6	0,12	1
13	0,07	5	0,05	6	0,07	4	0,05	7	0,02	8	0,09	3

**Компетенции:** 1 – здоровьесбережения; 2 – ценностно-смысловой ориентации в мире; 3 – интеграции; 4 – в социально- гражданской сфере; 5 – самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; 6 – социального взаимодействия в сфере личной жизни; 7 – социального взаимодействия с обществом; 8 – социального взаимодействия с коллективом; 9 – в общении; 10 – познавательной деятельности; 11 – деятельности в общем; 12 – профессиональные; 13 – управления информацией



а



б

Рис. 1. Распределение весов компетенций: а – по оценкам профессоров ТПУ; б – остальных групп экспертов, кроме германских.

*Компетенции второго уровня*

В табл. 4 приведены средние значения весов компетенций и соответствующие ранги. Проверка степени согласованности оценок экспертов показала, что критерию альфа-Кронбаха = 0,7 не удовлетворяют группы экспертов из ООО «Газпром трансгаз Томск» и ОАО «Востокгазпром».

Профессиональные компетенции, как и следовало ожидать от деятельных людей, в большинстве групп находятся на первом – втором месте. Относительно близкие (средние) оценки даны всеми группами и по компетенциям социального взаимодействия. По остальным компетенциям оценки существенно различаются. Оценки германских экспертов в сравнении с оценками российских показывают относительно малую озабоченность компетенциями здоровьесбережения, что особого удивления не вызывает, поскольку поддержание здорового образа жизни является элементом повседневной культуры европейцев. Неожиданно низкими оказались оценки профессиональной компетенции и компетенций в социально-гражданской сфере. Но высоко оценены компетенции взаимодействия.

В табл. 5 приведены средние оценки весов компетенций оставшимися группами экспертов и соответствующие ранги компетенций (табл. 6). В целом все ключевые компетенции признаны экспертами высоко значимыми, однако вызывает сожаление заметная недооценка ценностных и гражданских компетенций. Подчеркнем: в качестве экспертов привлекались и представители вузовского сообщества, включая менеджеров верхнего уровня (проректоры, директор института), и производственной сферы, имеющей высокую значимость для региона (сотрудники «Востокгазпром», слушатели Президентской программы, как правило, – менеджеры высшего и среднего звена). Видимо, такой результат отчасти объясняется крайней прагматичностью экспертов, их образовательным и профессиональным «технократизмом» (в состав экспертных групп вошли преимущественно мужчины, имеющие высшее техническое образование и преподающие на технических факультетах ТПУ), а также традиционным для нашей страны восприятием категорий «ценности» и «гражданственность» как синонимов «идеологии», ассоциативно напрямую связанных с тоталитарной системой.

Таблица 5

Variable	Descriptive Statistics				
	Valid N	Mean	Min	Max	Std. Dev.
Здоровьесбережение	4	0,060	0,049	0,073	0,013
Цен	4	0,064	0,045	0,083	0,017
Интегр	4	0,072	0,062	0,080	0,007
Соцгр	4	0,048	0,026	0,058	0,015
Самос	4	0,079	0,072	0,087	0,006
Соцвз лич	4	0,087	0,069	0,136	0,033
Соцвзобщ	4	0,080	0,074	0,095	0,010
Соцвзкол	4	0,094	0,083	0,103	0,009
Общение	4	0,073	0,063	0,085	0,009
Позн	4	0,102	0,093	0,115	0,010
Общая	4	0,075	0,063	0,107	0,021
Проф	4	0,110	0,073	0,135	0,026
Управление информац.	4	0,056	0,018	0,088	0,029

*Компетенции третьего – пятого уровней*

В начале исследования предполагалось, что ответы экспертов не будут иметь больших разбросов на третьем – пятом уровнях детализации. Мы основательно ошиблись. Для при-

мера в табл. 7 и на рис. 2 представлены статистические характеристики ответов респондентов по третьему уровню детализации компетенции «ценностно-смысловая ориентация в мире». Разбросы ответов весьма велики.

Таблица 6

Здор	0,061	11
Цен	0,064	10
Интегр	0,072	9
Соцгр	0,048	13
Самос	0,079	6
Соцвз лич	0,087	4
Соцвзобщ	0,081	5
Соцвзкол	0,094	3
Общение	0,073	8
Позн	0,102	2
Общая	0,075	7
Проф	0,110	1
Управл. инф.	0,057	12

Таблица 7

Variable	Descriptive Statistics				
	N	Mean	Min	Max	Std. Dev.
Культура	9	0,096	0,000	0,299	0,097
История	9	0,120	0,000	0,303	0,095
Добро	9	0,242	0,078	0,374	0,084
Нравствен.	9	0,271	0,036	0,383	0,109
Добросов.	9	0,271	0,126	0,435	0,104

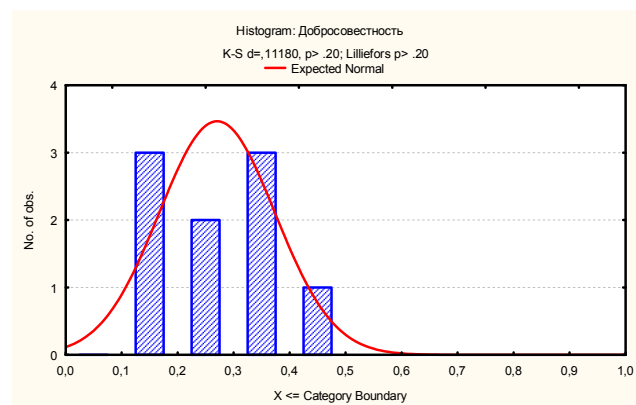


Рис. 2. Распределение оценок экспертов по компетенции «Добросовестность»

Казалось бы, что когда разговор идет о компетенциях «умения и навыки для успешной работы в избранной сфере профессиональной деятельности», разбросы на четвертом уровне должны быть минимальными. Однако и здесь имеют место существенные разногласия. Для примера в табл. 8 приведены ответы двух экспертов высшей квалификации, которые демонстрируют принципиально разные оценки весов некоторых важных компетенций.

Таблица 8

Эксперт	1	2	3	4	5	6
АИЧ	0,267	0,180	0,103	0,091	0,053	0,306
МГМ	0,317	0,114	0,000	0,285	0,000	0,285
	1 – профессионально-педагогические компетенции; 2 – профессионально-личностные компетенции; 3 – владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов; 4 – лекторской деятельности; 5 – организация аудиторной и внеаудиторной работы; 6 – научно-исследовательская деятельность					

Высоки разбросы оценок и по компетенциям пятого уровня. Для примера в табл. 9 приведены статистические характеристики для группы «компетенции лекторской деятельности». Соответствующие веса и ранги компетенций (пятый уровень) для ППС приведены в табл. 10.

Таблица 9

Компетенции лекторской деятельности

Variable	Descriptive Statistics				
	N	Mean	Min	Max	Std.Dev.
Баланс врем.	7	0,176	0,083	0,400	0,107
Доведение	7	0,300	0,083	0,801	0,247
Темп	7	0,130	0,000	0,256	0,093
Инф. подд.	7	0,079	0,001	0,167	0,068
Планир. зан.	7	0,173	0,007	0,333	0,113
Уч. план и прогн.	7	0,143	0,000	0,358	0,150

Таблица 10

Профессионально-педагогические компетенции	Вес	Ранг
Глубокое знание предмета	0,215	1
Знание последних мировых достижений по преподаваемой дисциплине	0,144	2
Владение проектным менеджментом	0,094	4
Владение основами педагогики	0,054	8
Знание основ психологии	0,066	7
Знание пед. технологий	0,044	10
Владение пед. технологиями	0,068	6
Умение эффективно использовать различные формы, методы, средства и технологии обучения для достижения поставленных педагогических целей	0,085	5
Способность находить и применять новые образовательные технологии	0,047	9
Умение активизировать учебно-познавательную деятельность студентов	0,100	3
Владение различными формами, методами и приемами пед. деятельности с учетом своих пед. способностей, специфики преподаваемой дисциплины и обучаемого контингента	0,085	5
Профессионально-личностные компетенции	Вес	Ранг
Навыки сочетания требовательности с доброжелательностью	0,109	5
Умение разрешать конфликтные ситуации на занятиях	0,096	7
Владение речью	0,107	6
Умение владеть аудиторией	0,141	3

Способность к адекватной оценке целостности и эффективности учебного процесса и соответствия достигнутых результатов пед. деятельности планируемым	0,139	4
Способность к эффективному коммуникативному взаимодействию со студентами (индивидуально-ориентированному и групповому), в т.ч. неформальному, способствующему достижению положительного результата учебно-педагогического процесса в целом	0,169	2
Гибкость, способность к импровизации	0,068	8
Способность формировать у студентов творческую сознательно-активную установку на будущую профессию, чувства гражданской и профессиональной ответственности за результаты своей деятельности, развитие общей культуры, широкого кругозора и этики поведения	0,172	1
Владение методологией и методикой создания учебных, учебно-методических и др. материалов	Вес	Ранг
Способность моделировать содержание учебного материала, форм и методов преподавания читаемых курсов с учетом их места и роли в общей программе подготовки специалистов, взаимосвязи с другими дисциплинами и будущей профессиональной деятельностью студентов	0,167	2
Умение формировать материал интересно	0,125	6
Умение отобрать основной материал	0,143	5
Умение структурировать материал	0,145	4
Умение составлять эффективные контролирующие материалы	0,151	3
Умение создавать учебные материалы по курсу	0,177	1
Умение создавать лабораторные материалы	0,092	7
Компетенции лекторской деятельности	Вес	Ранг
Умение соотносить содержание и объем материала и заданий с балансом времени студента, используемыми учебными материалами, ТСО, инф. технологиями, наглядными пособиями	0,176	2
Умение доводить материал до студентов	0,300	1
Умение правильно выбрать темп занятия	0,130	5
Умение выбирать и использовать средства информационной поддержки	0,079	6
Владение навыками планирования занятий	0,173	3
Умение формировать учебные планы и программы	0,143	4
Организация аудиторной и внеаудиторной работы	Вес	Ранг
Умение организовать дискуссию	0,052	9
Умение обеспечить эффективное участие студентов на занятии	0,109	5
Умение вовлекать студентов в научную работу	0,106	6
Умение проводить экзамены и зачеты	0,148	2
Навыки организации и проведения консультаций и др. форм индивидуальной работы со студентами	0,078	8

Умение проводить лабораторные занятия	0,110	4
Руководство дипломным и курсовым проектированием	0,164	1
Умение организовывать производственные практики	0,100	7
Умение организовывать самостоятельную работу студентов	0,134	3
<b>Научно-исследовательская деятельность</b>	<b>Вес</b>	<b>Ранг</b>
Готовность участвовать в исследовательских проектах	0,153	5
Умение разрабатывать нормативно-техническую документацию	0,067	6
Навыки публикации материалов научной работы	0,168	3
Владение технологиями публичных выступлений (конференции и пр.)	0,171	2
Способность к поддержанию широких, активных и разнообразных творческих контактов по вопросам научной, профессиональной и пед. деятельности	0,160	4
Умение находить источники финансирования научных исследований заказчиков конкретных научно-технических, научно-методических и др. профессионально важных разработок	0,280	1

## Библиографический список

1. Матушанский Г.У. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Г.У. Матушанский, М.Г. Рогов, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – Режим доступа: [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru).
2. Матушанский Г.У. Проектирование модели профессионально значимых качеств преподавателей высшей школы / Г.У. Матушанский, А.Г. Фролов, Ю.В. Цвенгер // Педагогическая информатика. – 2001. – № 4.
3. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров [Электронный ресурс] : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.08. – Нижний Новгород: РГБ, 2007. – (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.
4. Компетентностный подход в МГИМО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inno.mgimo.ru/>.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Stelzer-Rothe Thomas. Kompetenzen in der Hochschullehre. Rüstzeug für gutes Lehren und Lernen an Hochschulen / Thomas Stelzer-Rothe. – Rinteln, 2005.
7. Высшее техническое образование: мировые тенденции развития, образовательные программы, качество подготовки специалистов, инженерная педагогика / В.М. Приходько, В.Ф. Мануйлов, В.Н. Луканин и др.; под ред. Г.М. Жураковского. – М., 1998.

8. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 8.
9. Томилин О.Б. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность / О.Б. Томилин, П.Н. Кочугаев, Л.А. Сухарев, Н.Н. Массерова // Университетское управление. – 2007. – № 1.

Статья поступила в редакцию 20.03.09

УДК 378.02: 372.8

И. А. Золотухина, соискатель АлтГПА, г. Барнаул

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Рассматривается понятие «индивидуальный стиль учебной деятельности будущего педагога», раскрывается его педагогическая сущность. Обосновывается целесообразность использования физической культуры для решения практической задачи развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога. Проведен качественно-количественный анализ результатов эксперимента благодаря внедрению модели развития индивидуального стиля учебной деятельности.

**Ключевые слова:** модель, стиль, индивидуальный стиль, учебная деятельность, индивидуальный стиль учебной деятельности, физическая культура.

Реформирование высшей школы требует переосмысления существующих взглядов на систему непрерывного педагогического образования, профессиональную адаптацию, подготовку будущего педагога в рамках личностной парадигмы. Острота постановки вопроса об индивидуализации обучения обусловлена тем, что в результате социально-экономических и социокультурных преобразований особая роль отводится высшей школе, призванной существенно поднять качество профессиональной подготовки.

Физическое воспитание является обязательным компонентом в целостной системе профессионального образования студентов. Формирование физической культуры как неотъемлемой части общей культуры личности занимает немаловажное место в создании базового комплекса способностей человека, обеспечивающих его жизнедеятельность. Данное положение

актуализирует поиск путей повышения эффективности учебного процесса на занятиях по физической культуре. В этой связи одним из перспективных средств индивидуализации обучения представляется формирование индивидуального стиля учебной деятельности студентов.

Для понимания сущности индивидуального стиля учебной деятельности определяющее значение имеет философское и психолого-педагогическое толкование терминов «стиль», «индивидуальный стиль». В философии наиболее распространенным является направление, в котором индивидуальный стиль выступает как устойчивая, индивидуально-специфическая система относительно однородных приёмов, способов, методов, средств, навыков выполнения той или иной деятельности. Индивидуальный стиль становится возможным и необходимым в силу индивидуальных различий людей. Предста-

вители психолого-педагогического направления (А. Адлер, Х. Виткин, Г. Олпорт, Р. Стагнер и др.) трактуют стиль как характеристику индивидуальной стратегии системы промежуточных целей, действий и операций, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств [1; 2].

На основе проведенного теоретического анализа различных подходов к рассмотрению сущности индивидуального стиля учебной деятельности и изучения существующих трактовок данного понятия в настоящей работе в качестве индивидуального стиля учебной деятельности понимается принятая студентом устойчивая совокупность приемов и способов учебной работы, обусловленная его индивидуальными особенностями. Индивидуальный стиль является закономерной реакцией человека, позволяющей наиболее рационально использовать природные задатки. Вместе с тем отмечается, что целенаправленное развитие индивидуального стиля учебной деятельности в значительной степени повышает её результативность.

В развитии личности большое значение имеет физическая культура, понимаемая как исторически изменяющаяся особая форма человеческой жизнедеятельности. Физическая культура в самом широком смысле есть обобщение, касающееся физических данных человека, его двигательных способностей. Физическая активность, направленная на самосовершенствование личности, позволяет не только укрепить телесное здоровье, но и стать духовно богаче, нравственно чище [3]. В настоящее время целью физического воспитания выступает формирование физической культуры личности, физической здоровой, интеллектуально развитой и социально активной молодежи, способной адаптироваться к современным условиям жизнедеятельности. Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих задач: понимание роли физической культуры в развитии личности и её подготовки к профессиональной деятельности; знание научно-практических основ физической культуры; формирование установок на индивидуальный стиль в физическом самосовершенствовании, в учебной деятельности в целом.

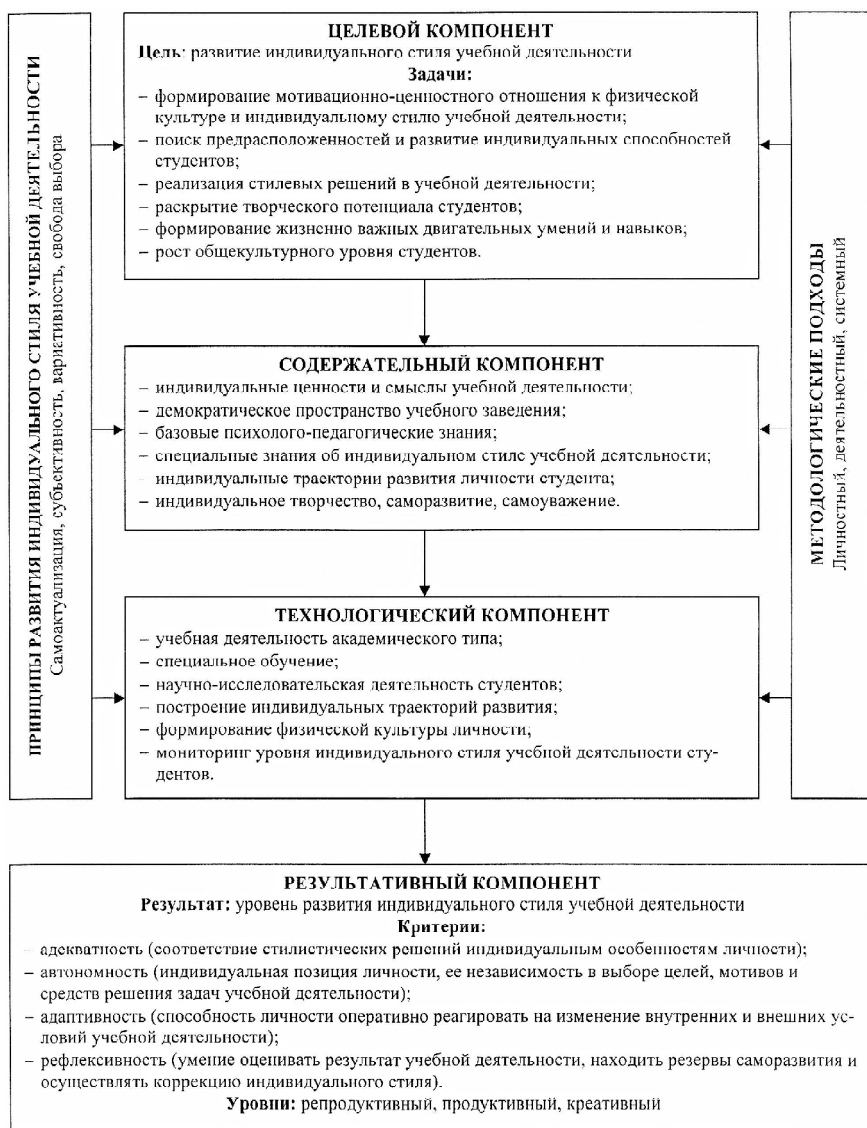
Значимость физической культуры для развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога видится, прежде всего, в том, что её средства позволяют не только развивать физические качества, двигательные навыки, но и совершенствовать инициативу, творческую и социальную активность личности студента. В связи с этим физическую культуру правомерно рассматривать как динамическое состояние, характеризующее стремление личности к целостному развитию посредством физкультурной деятельности. Тем самым обеспечивается выбор средств, наиболее полно соответствующих морфо-функциональным и социально-психологическим особенностям студентов, раскрытию и развитию их индивидуальности. Именно поэтому физическое совершенство является не только желае-

мым качеством будущего педагога, но и необходимым элементом его личностной структуры.

Анализ практических предпосылок решения проблемы развития индивидуального стиля учебной деятельности студентов показал, что в настоящее время существует несколько направлений её разработки:

- психофизиологическое (индивидуализация обучения на основе учёта свойств нервной системы, типа темперамента, характера и т.д.);
- дидактическое (лично ориентированная модификация содержания учебных программ и методики преподавания учебных дисциплин, организация спецкурсов, занятия в микрогруппах и др.);
- инновационное (методы резонанса идей, отсроченной самоорганизующейся самостоятельной работы, индивидуальных перспектив учебного продвижения, стимулирования поэтапного самообучения, координации учебной и личностной самодостаточности и др.).

Таким образом, рассмотрев существующие в практике высшей педагогической школы направления развития индивидуального стиля учебной деятельности студентов, правомерно констатировать недостаточную востребованность физической культуры как средства решения данной проблемы.





Содержательный компонент определяет специфическую наполненность процесса развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога.

Реализация содержательного компонента подразумевает соблюдение ряда условий:

- в содержании учебный материал нужно конструировать таким образом, чтобы были обозначены индивидуальные ценности и смыслы учебной деятельности, раскрывающие сущность индивидуального стиля, введенные на начальном этапе обучения, постоянно использовались в системе знаний и практических умений на каждом этапе экспериментального обучения;

- демократическое пространство учебного заведения, раскрывающее сущность и специфику индивидуального стиля учебной деятельности средствами физической культуры, должно предстать перед студентами как совокупность стратегий предстоящей учебной деятельности;

- в обучение включаются базовые психолого-педагогические знания, которые, в зависимости от целей и конкретных задач учебной деятельности, требуют от студента выбора оптимального решения и осуществления в реальном процессе;

- развития специальных знаний об индивидуальном стиле учебной деятельности, которые предполагают, что освоение индивидуальных стилей побудит учащихся к осознанию потребности в рациональном характере учебной деятельности;

- построение индивидуальных траекторий развития личности студента;

- индивидуальное творчество, саморазвитие, самоутверждение, что позволяет превратить студента из пассивного субъекта педагогического воздействия в творческую личность, способную задавать направление собственного развития.

Технологический компонент обуславливает отбор форм и методов развития индивидуального стиля учебной деятельности в соответствии с его целевыми и содержательными установками, а также намечает рациональные пути и оптимальные средства управления.

Проектирование технологического компонента развития индивидуального стиля учебной деятельности требует определения этапов формирования системы индивидуальных знаний, умений и ценностно-эмоциональных отношений специалиста, а также предполагает обзор соответствующих форм деятельности студентов.

Результативный компонент включает как сам результат (уровень развития индивидуального стиля учебной деятельности), так и критерии его достижения: *адекватность* (соответствие стилистических решений индивидуальным особенностям личности); *автономность* (индивидуальная позиция личности, её независимость в выборе целей, мотивов и средств решения задач учебной деятельности); *адаптивность* (способность личности оперативно реагировать на изменение внутренних и внешних условий учебной деятельности); *рефлексивность* (умение личности оценивать результат учебной деятельности, находить резервы саморазвития и осуществлять коррекцию индивидуального стиля).

Разработанная модель воплощает концептуальные основы (целевые, содержательные, технологические, результативные ориентиры и критериально-уровневые характеристики), а также определяет практическую реализацию совокупности средств, форм и методов развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога на занятиях по физической культуре.

Эксперимент по проверке эффективности модели развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога на занятиях по физической культуре проводился на базе филологического факультета и лингвистического инсти-

тута ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия». За период с сентября 2003 года по июнь 2008 года в нём приняло участие 318 студентов и 15 преподавателей.

Для проведения количественного анализа результатов экспериментальной работы использовались уровни развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога. Итоги сравнения отражены на рис.

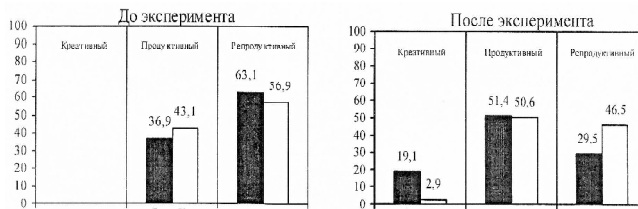


Рис.2. Уровни развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога до и после эксперимента, %

Сопоставление гистограмм по состоянию до и после эксперимента позволяет констатировать, что:

- характер исходного распределения студентов опытных групп примерно одинаков;

- к моменту окончания эксперимента в опытных группах наблюдается значительное повышение уровня развития индивидуального стиля учебной деятельности будущего педагога;

- во всех случаях итогового сравнения отмечается заметное превосходство экспериментальной группы над контрольной. Так в конце часть студентов экспериментальной группы (19,1%) имеет креативный уровень развития индивидуального стиля учебной деятельности, а в контрольной группе фиксируется значительно меньшее значение (2,9%). В отношении репродуктивного уровня справедливо обратное утверждение, т.е. количество студентов с данным уровнем в контрольной группе (46,5%) превосходит количество студентов в экспериментальной группе (29,5%). По продуктивному уровню наблюдается незначительное превосходство студентов экспериментальной группы.

Качественный анализ результатов эксперимента также подтверждает данный вывод. Студенты экспериментальной группы постоянно применяют способы учения, основанные на включении личностного опыта, реализуют знания своих индивидуальных способностей и возможностей. На занятиях по физической культуре планируют систему физических упражнений с учётом индивидуальных особенностей. Выбирают стилистическое решение, соответствующее их личностно-типологическим характеристикам, они апробируют различные варианты решения учебных задач и активно развивают собственный стиль учебной деятельности, адекватны в выборе целей, мотивов и средств решения задач учебной деятельности. Самостоятельно решают учебные задачи с наименьшими физическими и психическими затратами, активно отстаивают свою индивидуальную позицию и самостоятельно оценивают индивидуальный стиль учебной деятельности. Адаптивные возможности студентов находятся на высоком уровне, они легко привыкают к новым требованиям и содержанию обучения, быстро реагируют на изменения внутренних и внешних условий учебной деятельности. Текущий стиль учебной деятельности постоянно подвергается осмыслению и анализу, что позволяет искать резервы саморазвития. Будущие педагоги планомерно определяют у себя уровень развитости индивидуального стиля учебной деятельности, производят его коррекцию в зависимости от характера оценки, сравнивают её с аналогичными показателями у товарищей и анализируют результаты сравнения.



В контрольной группе студенты начинают реализовывать свои индивидуальные способности и самостоятельно выбирать стилистические решения в учебной деятельности лишь к моменту окончания наблюдений. Студенты в целом осознают необходимость индивидуального стиля учебной деятельности, заинтересованы в минимизации физических и психических затрат на занятиях по физической культуре, но решают эти задачи без последовательной опоры на свою индивидуальность. Процесс адаптации студентов контрольной группы протекает медленно, они несвоевременно реагируют на изменения внутренних и внешних условий обучения, что предпо-

ределяет затруднения в учебном процессе. Студенты редко применяют самоконтроль индивидуального стиля на занятиях по физической культуре.

Проведенный качественно-количественный анализ результатов эксперимента показывает, что при статистическом равенстве исходных результатов к моменту окончания наблюдений экспериментальные группы имеют достоверное преимущество перед контрольными, т.е. доказано, что положительные изменения получены именно благодаря внедрению экспериментальной модели.

#### Библиографический список

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер, Л.И. Дорогова; пер. А.М. Боковой. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995.
2. Олпорт, Г. Личность: проблема науки и искусства [Текст] / Г. Олпорт. – М., 1982.
3. Физическая культура: учебник [Текст] / Под ред. И.М. Бутина, И.А. Бутиной, Т.Н. Леонтьевой, С.М. Масленникова. – М.: ВЛАДОС, 2003.

Статья поступила в редакцию 2.05.09

УДК 371:351.851

*Е.И. Валяева, соискатель АлтГПА, г. Рубцовск*

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Социокультурная компетентность предусматривает формирование профессиональных знаний и умений в сочетании с критичностью мышления. Социальная компетентность это совокупность знаний, умений, навыков необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме. Компетентность проявляется в успешной профессиональной деятельности специалистов.

**Ключевые слова:** социокультурная компетентность, профессиональная деятельность, специалист, профессиональные навыки и умения, требования, подготовка специалистов, система принципов.

В современном обществе образование стало одной из важнейших сфер человеческой деятельности. От его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и способов деятельности, принятию нестандартных решений [8, с. 33].

Известно, что именно темпы развития общества и экономики во многом определяют требования к профессиональным навыкам и умениям будущих специалистов. Экономический подъем России обусловил и необходимость улучшения качества подготовки кадров.

С позиций новых приоритетов, связанных с укреплением человеческого ресурса страны, актуализируется проблема образования в целом, которую следует рассматривать в качестве универсальной компоненты профессиональной подготовки любого специалиста [8, с. 34].

Сегодня потребность в педагогических кадрах высока. В школах нужны знающие и социально подготовленные учителя. Готовность специалиста заключается не только в усвоении им полного состава специальных знаний, профессиональных действий и социальных отношений, в сформированности и зрелости профессионально значимых качеств личности, но и в овладении нормами профессионального поведения, осуществлении самоанализа и коррекции собственных профессиональных действий.

Для школы необходим педагог, имеющий собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых учебных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией. Педагог должен иметь хорошую методическую подготовку, владеть различными методами организации познавательной деятельности учащихся на уроке, проводить вместе с ними поисково-исследовательскую работу, укрепляющую их интерес к учебному предмету. Педагог средней школы - это организатор учебной, поисковой работы, наставник и консультант.

В педагогической деятельности педагог ассоциируется с активным творческим началом, он инициатор и организатор совместной деятельности, управляющий процессом общения. На каждом занятии преподаватель создает атмосферу духовного общения, учит мыслить, выражать и формулировать собственные суждения.

В настоящее время и в ближайшем будущем на рынке труда, по прогнозам экспертов, будет наблюдаться превышение предложения над спросом. Известно также, что динамика спроса на квалифицированные кадры в России вступила в противоречие с традиционно сложившейся структурой их подготовки [3, с. 72].

Структура подготовки основывается на принципах профессиональной подготовки будущих специалистов. Важным компонентом основной образовательной программы является

система принципов обучения, воспитания и развития специалистов и требования к их реализации во взаимоотношениях между субъектами образовательного процесса в колледжах и ВУЗах. В качестве примера мы можем привести следующую систему принципов:

Принцип природосообразности:

- организация образовательного процесса с учетом особенностей возрастного развития обучающихся;
- использование природных и социальных условий жизни человека как фактора его воспитания и обучения;
- организация образовательного процесса, исходя из реальных условий жизнедеятельности обучающихся.

Принцип гуманизма:

- воспитание личности является целью образовательной деятельности;
- гармонизация личности в процессе образовательной деятельности;
- приоритет общечеловеческих ценностей в системе моральных норм и правил;
- актуализация положительных качеств личности с целью превращения их в факторы ее саморазвития.

Принцип демократизации образовательной деятельности:

- повышение внутренней ответственности участников образовательной деятельности как условие развития самоорганизации;
- педагогически целесообразное делегирование управленческих функций, полномочий и ответственности участникам образовательной деятельности.

Принцип экологичности образовательной деятельности:

- организация образовательного процесса обеспечивает сохранение и укрепление здоровья участников;
- создание условий для здорового образа жизни участников образовательного процесса.

Принцип культуросообразности:

- субъекты образовательной деятельности должны обладать достаточным уровнем культурной компетентности;
- творчество в образовательном процессе должно носить культуросообразный характер;
- взаимоотношения в образовательном процессе должны носить культуросообразный характер, тем самым способствовать воспитанию толерантности у субъектов образовательной деятельности.

Источниками принципов могут быть культурные традиции, а также идеи, находящиеся в основе современных социальных и профессиональных тенденций, и научно-обоснованные принципы, направленные на совершенствование или модернизацию образовательного процесса в образовательном учреждении.

Выпускники должны исследовать не только экономические, но и социальные, психологические, политические факторы, чтобы адаптироваться к ситуации, сложившейся в трудовой среде.

Исследования, проведенные в Институте среднего профессионального образования Российской академии образования (Г.В. Мухаметзянова, Л.А. Волович, Н.М. Таланчук, Г.И. Ибрагимов и др), показали, что изменение требований к специалистам в первую очередь определяется технологическим переоснащением производства, повышение интеллектуализации труда.

Необходимость в конкурентоспособных, мобильных специалистах диктует потребность в подготовке кадров широкого профиля, в основе которой лежит функциональный подход, что обуславливается быстрой сменой не только объектов, но и средств труда.

Корнейченко Н.В. ассоциирует конкурентоспособность специалиста с успехом, как в профессиональной, так и в личной сферах. Главное психологическое условие успешной деятельности в любой области – это уверенность в своих силах.[3, с.73].

В последние годы, характеризуя индивидуальную степень соответствия требованиям профессии, исследователи все чаще используют понятие «компетентность». Она проявляется в успешной профессиональной деятельности специалистов, в освоении ими ее значения и специфических задач в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении.

Болотов В.А. и Сериков В.В. под компетентностью понимают сочетание психических качеств, или психическое состояние, когда человек действует самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), обладает способностями и умением выполнять определенные функции [1]. Многие исследователи считают, что формирование профессиональной компетентности зависит от уровня профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности, навыков самовоспитания и самообразования [8].

По нашему мнению, социокультурная компетентность является составляющей профессиональной деятельности студента, во-первых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний и успешное применение их в конкретных условиях, а также владение новой информацией, а любая профессиональная деятельность особенно педагогическая предполагает обновление знаний в какой – то определенной области, их применение на практике. Во-вторых, компетентность – это не просто обладание знаниями, а, скорее, потенциальная готовность решать задачи со знанием дела, поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знание), так, и процессуальный (умение) компоненты. А мы знаем, что профессиональная деятельность предполагает не только знание существа проблемы, но и умение решать ее практически, т.е. владеть методом решения, и для каждого профессионала это является неотъемлемой частью его деятельности. Нужно отметить, что гибкость метода – второе важное качество компетентности для любого профессионала.

В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументировано опровергать ложные, подвергать сомнению эффективные, но не эффективные решения, т.е. он должен обладать критическим мышлением. По мнению М.А. Чошанова, содержание понятия «компетентность» включает в себя следующие основные признаки: мобильность знания, гибкость метода, критичность мышления.

Как видно из проведенного анализа, профессиональная компетентность предусматривает, прежде всего, формирование профессиональных знаний и умений в сочетании с критичностью мышления.

Ряд исследований А.К. Маркова говорят о необходимости формирования социальной компетенции специалиста, понимая под ней совокупность знаний, умений, навыков, необходимых личности для успешного взаимодействия с другими людьми в социуме (в семье, трудовом коллективе, малой группе). Учеными разрабатываются психолого- педагогические средства и условия социального становления школьников (В.Г. Бочарова, А.В. Петровский, Г.Н. Филонов), рабочих и специалистов среднего звена (Г.В. Мухаметзянова, В.Ш. Масленникова), специалистов высшей квалификации (Митина и др). В последние годы основными парадигмами развития педагогического знания стали личностно ориентированное обучение (В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, И.С. Якимонская) и педа-

гогика индивидуальности (О.С. Гребенюк, Ю.М. Орлов). В этих концепциях, акцентируется внимание на формировании личностных свойств и качеств человека, будущего специалиста, его личной и индивидуальной компетенции.

Согласно исследованиям С. Пан, можно выделить параметры оценки и самооценки социокультурной компетенции будущего специалиста:

Он должен знать:

- основополагающие документы: «Стратегию модернизации содержания общего образования», «Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года», «Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования»;

- методологические основы личностно ориентированного, индивидуального и компетентностного подходов к обучению и механизмы их реализации;

- содержание образования по предмету на базовом и профильном уровнях;

- методику разработки и организации элективных курсов;

- методику организации проектной, научно-исследовательской деятельности учащихся.

Будущий специалист должен уметь:

- проектировать образовательный процесс, направленный на максимальную индивидуализацию обучения, усиление самостоятельного творческого начала в деятельности учеников, развитие исследовательской деятельности и социальной практики;

- использовать многообразие видов и форм деятельности учащихся (проектные, индивидуальные и групповые формы деятельности школьников; самостоятельная работа с различными источниками информации и базами данных; социальную практику; дифференциацию учебной среды: классно-кабинетное пространство, лаборатории т.д.);

- дополнительно к традиционным формам использовать новые виды, формы, методы и средства определения динами-

ки продвижения учащихся в учебном процессе, учитывающие индивидуальные особенности учащихся;

- строить логику преподавания предмета, исходя из потребностей и возможностей учащихся; диагностировать и контролировать ситуации развития коллектива и каждого школьника; прогнозировать трудности, определять их причины и пути исправления;

- применять методы и технологии обучения, формирующие практические навыки сбора и анализа информации, стимулирующие самостоятельную работу учащихся, закрепляющие опыт ответственного выбора и ответственной деятельности, способствующие самоорганизации школьников, становлению их ценностных ориентации;

- использовать в учебном процессе возможности информационных технологий для открытого образования;

- обеспечить практическую ориентацию образования, формирование компетентностей учащихся (интеллектуальной, коммуникативной, познавательной, информационной, гражданско-правовой и др.);

- содействовать профессиональному самоопределению учащихся.

Опросы, проведенные среди работодателей, говорят о том, что важными качествами личности при приеме на работу являются следующие: порядочность, обязательность, надежность, четкость, коммуникабельность. А именно эти качества нужны для успешной профессиональной деятельности будущего специалиста, независимо от рода деятельности [3, с. 74]. Подготовка современного специалиста по нашему мнению, должна ориентироваться на формирование единства его компетентностей в профессиональной, социальной и личностной сферах. Только интеграция всех этих компетентностей может обеспечить современному выпускнику профессионального учебного заведения конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

#### Библиографический список

1. Болотов, В.А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика.- 2003. - №10.
2. Коканова, Р.А. Формирование профессиональной готовности специалиста // Высшее образование. – 2008. - №10.
3. Корнейченко, Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях рынка труда // Высшее образование. - 2008. - №10.
4. Пан, С. Подготовка педагога профильной школы // Народное образование.- 2004.- №1.
5. Салманова, Д.А. Социально-педагогический тренинг как средство формирования педагогической культуры // Управление образованием. – 2008. - №2.
6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 3.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. - №2.
8. Якупова, А.Р. Социально – педагогическая компетентность – необходимая составляющая профессиональной деятельности студента технического ВУЗа / А.Р. Якупова, А.А. Матвиенко // Высшее образование. – 2008. - №10.

Статья поступила в редакцию 20.03.09

УДК 371:351.851

*Л.В. Журавлева, соискатель ЕГУ, г. Елец*

## ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ УЧРЕЖДЕНИЯ НОВОГО ТИПА

В статье говорится о некоторых аспектах модернизации и реформации российской системы образования. Рассмотрена частная идея для дополнительного образования: предложена новая цель, новое содержание, новые качества выпускников как результат образования. Новизна всех перечисленных аспектов образования построена на идее «диалогического антропоцентризма» для учащихся, учителей и менеджмента образовательного института. Каждодневная жизнь института – это решение постоянных задач рождения смысла: взаимодействие человека с техникой, природой, обществом и другим человеком. Данный подход обосновывается в работе как один из возможных путей ослабления ряда острых проблем современного постмодернистского общества.

**Ключевые слова:** дополнительное образование, «диалогический антропоцентризм», рождение смысла.

Все мы учились по традиционной схеме: слушали, записывали, повторяли, сдавали экзамен. В условиях рынка и условиях информационного общества с многократным ускорением появления новых знаний, эта парадигма становится вопиюще неэффективной. Все ученые и практики различных областей промышленности утверждают, что требуется срочно **реформировать** систему образования (отменять старые и вводить новые формы), ориентировать ее на то, чтобы научить людей самостоятельно и динамично взаимодействовать и параллельно искать и анализировать информацию для коррекции принятых решений. Причем, говоря об образовании, речь идет не только об образовании в школе или вузе, речь идет о том, что во всем мире называют «lifelong education», т.е. системой непрерывного образования, при которой человек сам выбирает свою форму образования. Актуальность данной проблемы не вызывает сомнения, требует научного подхода и изучения практического опыта.

Мне, как сотруднику кафедры андрогогики Института дополнительного образования при Центре гуманитарного образования Lingua г. Сургут, в течение 17 лет практически приходится решать задачу подготовки специалистов различных сфер к взаимодействию с иностранцами. Надо сказать, что в предыдущем периоде истории нашей страны эти вопросы вообще не были в фокусе внимания работников образования. Но даже для тех стран, которые всегда изучение языков ставили на первое место, вопрос далеко не решен. Европа и Америка оказались в трудной ситуации межкультурных взаимодействий.

Сложность решения этой проблемы заключается в том, что простое знание иностранных языков не обеспечивает готовности к межкультурному диалогу. Рубеж XX – XXI веков ознаменовался возникновением принципиально новой социальной ситуации, налагающей неизбежный отпечаток на существование и дальнейшее развитие всех общественных институтов, и, не в последнюю очередь, на образование. Теме непрерывного образования посвящены работы зарубежных и отечественных авторов. Наши внимание привлекли исследования Б.С. Гершунского, В.И. Подобеда, П.Н. Новикова, В.В. Серикова, А.М. Митиной, В.Г. Онушкина, Т.Г. Браже, С.И. Змеёва, С.Г. Вершловского, Дюфора Ричарда (DuFour Richard), Икера Роберта (Eaker Robert), Фулан Микаэля (Fullan Michael), Мейера Дебора (Meier, Deborah). Автор статьи стоит на позициях, совпадающих с мнениями вышеперечисленных авторов.

Значимость исследований в области непрерывного образования, в частности, в области человеческих взаимоотношений для теории и практики, по сути стала жизненно необходи-

мой. По словам М.С. Кагана «Впервые в истории опасность самоуничтожения человечества заставляет его осознать себя единым субъектом социального и культурного бытия, то есть порождает понимание человека как человечество. Такое понимание означает осмысление им себя не естественно-научным способом — как биологический род, и не социально-организационным — как общество, со своим базисом и надстройкой, а способом аксиологическим — как носителя единых, фундаментальных ценностей, объединяющих землян в одно целенаправленно действующее целое, при всех различиях частных ценностей отдельных народов, слоев общества, религиозных культов, профессиональных групп, поколений и полов» [1]. При этом человек не становится надприродным или надсоциальным существом. Напротив, чрезвычайно важно для выживания и дальнейшего развития человечества «распространение принципа диалога» на отношения человека к культуре, обществу и природе. «Альтернативой технократическому самоничтожению человека в его отношении к природе и его религиозному самоуничтожению может быть только такое к ней отношение, которое основано на дружеском уважении и бескорыстной любви – т.е. нравственном и эстетическом чувствах, и которое реализуется в его к ней диалоге. Такая позиция и есть «антропоцентризм» как методологическая, парадигмальная основа современного типа гуманизма» [1].

Принятие принципа диалогического антропоцентризма как одного из ключевых в XXI веке принципов, позволит, по мнению гуманистически настроенных философов, к которому мы присоединяемся, преодолеть сегодняшний кризис взаимоотношений человек-человек, человек-общество, человек-природа. В соответствии с этим принципом человек должен стать вооруженным высоким уровнем научного сознания и общечеловеческими ценностями субъектом деятельности, способным регулировать свои отношения и с отчужденными от него плодами его деятельности, и с социальными институтами, и с самой природой. Помочь современному человеку понять, что он не является пассивным инструментом того или иного бога, игрушкой космических сил, рабом общественных институтов или жертвой создаваемой им самим культуры, берется сегодня философия. Немаловажной является роль образования в формировании самосознания готового к такой роли человека.

Обращаясь к истории человечества, нетрудно заметить, что далеко не всякое соприкосновение культур является полноценным диалогом и несет в себе позитивное зерно развития.

М.С. Каган выделяет несколько позиций культур по отношению друг к другу [2; 3, с.18-19]:

1. Псевдиалог или полное неприятие одной культурой другой. При сознательной и целенаправленной позиции изоляционизма возникают эгоцентрически настроенные культуры, не желающие контактировать с другими, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными».

2. Утилитарное отношение одной культуры к другой, когда одна культура навязывает свою систему ценностей, знаний и норм другой. Не происходит полноценного взаимобмена, взаиморазвития и взаимообновления. Примером служит аккумуляция как полное принятие ценностей другой культуры.

3. Полноценный полноправный диалог – диалог, построенный на взаимоуважении участвующих в диалоге культур, в котором имеет место *обмен смыслами* и равнозначная репрезентативность культур с целью их взаимообогащения, взаиморазвития и взаимообновления.

Уровень проблемности поставленной задачи достаточно высок: с одной стороны, незакончен теоретический поиск урегулирования взаимоотношений культур, с другой стороны, практика требует неотлагательного решения диалога культур. Личный вклад автора статьи в решение рассматриваемой проблемы заключается в том, что мы ставим вопрос о подготовке к диалогу культур – преодолению трудностей диалога, учету его особенностей и подготовке к принятию разных условий протекания – на теоретическом и практическом уровнях. Автор разрабатывает модель образовательной структуры института диалога культур и 17 лет возглавляет созданное ею образовательное учреждение. Данная структура построена на концепции развития индивидуальности в диалоге культур Е.И. Пассова. [4; 5] Гуманитарное образование традиционно рассматривается как образование, включающее дисциплины гуманитарного профиля. Мы же считаем, что поистине гуманитарное образование есть образование, обеспечивающее особое мышление учителей и учащихся, которое обеспечивает в настоящем и будущем безопасное взаимодействие субъектов даже с противоположными позициями. Внедрение в практику образования принципа диалогического антропоцентризма и других гуманистических оснований дает надежды на получение желаемого результата. Пренебрежение к гуманитарной методологии или ее декларирование без упорства при внедрении приводит к технократическому мышлению, при котором опасность самоуничтожения человечества вместе с достижениями цивилизации становится реальной. Таким образом, речь о гуманитарных или негуманитарных дисциплинах не идет. Гуманитарное мышление при получении знаний нужно всем. Гуманитарные дисциплины, к которым относятся знания о человеке и обществе, могут быть сами удалены от задач нас волнующих. Такие катаклизмы происходят с изучением иностранных языков. Знание иностранного языка как бы естественно направлено на диалог с другими культурами, но современная действительность дает нам примеры поступков людей, изучивших иностранные языки, в которых человеколюбие не наблюдается, а присутствуют корысть и узость мышления. Многими представителями образования по иностранным языкам, не говоря о людях, не работающих в системе, недооцениваются поистине значимые возможности развития и воспитания личности, которые могут принести искомые плоды гуманитарного мышления. К рассмотрению этих проблем в течение длительного времени призывает Е.И. Пассов в своих работах. По этим основаниям им был введен термин «иноязычное образование». К сожалению, его употребление нередко смешивается с традиционным обучением иностранным языкам. Е.И. Пассов в своей Концепции развития индивидуальности в Диалоге культур [5] отталкиваясь от традиционного смысла «обучения иностранным языкам», продвигается вперед к новому смыслу «иноязычного образования».

Для решения этой задачи в России и за рубежом сегодня создаются «открытые обществу» институты, университеты «без стен», современные региональные колледжи, функционирование которых направлено на создание обширного культурного образовательного пространства для городского сообщества. Мировые тенденции развития образования проходят по принципу «удовлетворяющего разнообразия» образовательных программ, гибко и своевременно реагирующих на образовательные запросы и потребности личности, общества, региона.

Значительную роль в создании и развитии такого культурного образовательного пространства в Ханты-Мансийском автономном округе-Югре, на наш взгляд, играют учреждения негосударственной системы образования.

Государство держит курс на то, чтобы включить работодателей в оценку качества подготовки будущих специалистов. Это на наш взгляд правильный курс, но хотелось бы заметить по этому, если работодатели пока не объединились, чтобы предъявлять требования к государственным вузам, то с частными вузами этот разговор может быть более конструктивным. Торгово-промышленные палаты могут изменить или дополнить требования к содержанию программ по подготовке специалистов. Частные и муниципальные вузы имеют преимущества быстрого реагирования на запросы.

Если мы обратимся к передовому мировому опыту в этой области, то узнаем, что большинство университетов, например в США, – в части содержания образования не находится под контролем государства – министерств, ведомств, агентств и т.п. Вузы находятся в поиске непосредственного контакта с промышленными предприятиями и сферой услуг и зависят от управления общественных организаций, представляющих интересы торгово-промышленных палат, общественных некоммерческих организаций, ассоциаций менеджеров, профессиональных ассоциаций и т.п. Интересно посмотреть на тенденции развития негосударственных учреждений в России.

Кратко взглянем на 17-летнюю историю предпринимательской инициативы в сфере образования (г. Сургут, Ханты-Мансийский округ-Югра) на негосударственное образовательное учреждение нового типа «Центр гуманитарного образования» Лингва (торговая марка Lingua-Центр). За период с 1992 года по настоящее время положительная динамика клиентской базы Центра гуманитарного образования Лингва (от 12 человек в 1992 до 2100 человек в 2008) убедительно доказывает наличие спроса и жизнеспособного предложения в области гуманитарной подготовки жителей нашего округа. Ежегодная **международная аттестация** наших студентов-слушателей в **готовности и способности к межкультурному Диалогу** происходит посредством международных образовательных поездок по всему миру (100 человек различного возраста) и приезда аттестационной комиссии из Великобритании в мае для приема экзамена по формату Кембриджского Синдиката. Было бы naивно надеяться, что удастся всем слушателям без исключения овладеть искусством межкультурного Диалога. Вместе с тем, ежегодно Лицей при Центре гуманитарного образования Лингва выпускает 50-80 человек, они становятся обладателями документа, подтверждающего международный уровень, что является веским дополнением к общему среднему образованию, а качества этих выпускников обеспечивают конкурентоспособность при поступлении в вузы и на привлекательные рабочие места. Эти «особенные» ребята, кто обеспечил себя к 17-ти годам **гуманитарным капиталом**, состоящим из:

- знаний мировых стандартов взаимодействия культур;
- владения несколькими иностранными языками;
- умений привлекать эти знания в различных социальных условиях;

● ценностных ориентиров для развития своей личности, значительно отличаются от сверстников своим нематериальным богатством, о котором мы напишем ниже. Это не просто знания - это жизненный опыт необходимых социальных практик: самостоятельная проектная работа с презентацией на иностранном языке (английский, французский, немецкий языки), общение с иностранными гостями, экзамен по форматам именитых университетов Кембриджского и Сорбонны, института Гете.

Мы уже вначале заметили, что педагогическая наука и практика остро нуждаются в поисках эффективной модели инновационных образовательных институтов. Система дополнительного непрерывного образования России обогащается от обобщения полезного опыта. В городе Сургуте этот опыт создания образовательных заведений нового типа и их научное обоснование тоже имеется. Lingua-Центр является площадкой научно-образовательного фонда «Методическая школа Пассова» г. Липецк, ведущей научной идеей которого является концепция Е.И. Пассова «Развитие индивидуальности в Диалоге культур». Целью деятельности образовательного холдинга Lingua (Негосударственное образовательное учреждение и ООО Lingua), как научно-практической площадки в Сибири, является собственно определение условий, обеспечивающих эффективность создания и управления инновационным образовательным холдингом. В рамках этой деятельности, на примере развития Lingua-Центра проведено и успешно защищено семь диссертационных исследований в России и две в Швейцарии. В стадии завершения еще четыре диссертационных исследований по вопросам создания **инновационного образовательного продукта и менеджмента образовательных структур**.

Одно из научных исследований, проводимых в настоящее время на базе научно-практической площадки Центра гуманитарного образования «Lingua», посвящено созданию теоретической модели инновационной образовательной структуры. В исследовании выделяется новая функция региональных инновационных учебных заведений — моделирование будущего, проектирование стратегии развития, где ведущим мотивом является гуманитарное (антоним - технократичное) преобразующее влияние человека на окружающий мир.

Речь идет о создании совершенно новой модели образования, в том числе и горизонтальное объединение по ступеням образования: «дошкольное образование – школа – повышение квалификации и переподготовка специалистов», предусматривающей непрерывный многоуровневый, ступенчатый личностный и профессиональный рост посредством накопления гуманитарного капитала.

Чтобы более ясно и конкретнее представить наше видение новой модели структуры образования покажем схему этой модели.

Поясним данную схему.

Нижняя овальная плоскость разделена на четыре сектора: финансовый, научный, подготовки кадров, сектор маркетинга. Эти сектора составляют основу рождения образовательной среды, на что указывают стрелки.

Обратим внимание на ступени процесса образования. Их четыре: дошкольного, общего полного, профессионального, дополнительного. Продвигаясь по этим ступеням человек приобретает человеческий, социальный и культурный капиталы, из которых в конечном счете интегрируется гуманитарный капитал. Он является продуктом института диалога культур. Этот продукт естественно влияет на общество, в котором он используется данный продукт. Смотри стрелки вверх схемы. Но естественно, что и общество влияет на становление человека и рост

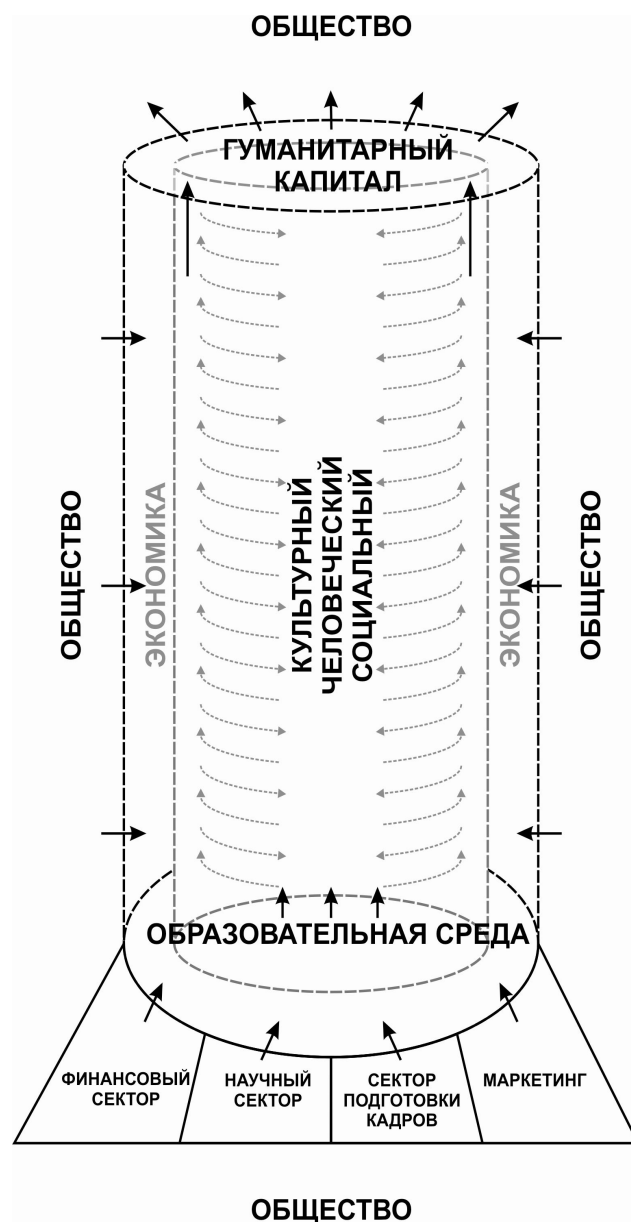


Рис 1. Модель института непрерывного гуманитарного образования.

гуманитарного капитала. Обращаем внимание читателя между обществом и образовательной средой существует взаимосвязь и взаимовлияние, что и обозначает с двух сторон схемы.

В нашем понимании, гуманитарный капитал – есть качество, интегрирующееся из человеческого, социального, культурного капиталов человека. Дополнительное образование есть источник этих капиталов. По прогнозам российских социологов к 2010 году 10-11% работающего населения будут нуждаться в услугах дополнительного профессионального образования. Расходы индустриально развитых стран на последипломное образование постоянно растут и уже сопоставимы с расходами на высшее образование. На переподготовку специалистов отводится до 15-20% рабочего времени. Считается, что за весь период профессиональной деятельности (примерно 40 лет) специалист должен повышать свою квалификацию 5-8 раз. **Непрерывное, особенно гуманитарное, образование** сегодня, думаем, следует рассматривать как пробле-

му общегосударственного уровня, как своеобразную «формулу» устойчивого развития любой социальной системы. Российской моделью непрерывного образования может стать региональный многопрофильный комплекс, объединяющий различные традиционно понимаемые типы образовательных учреждений (дошкольное учреждение, начальная, средняя общеобразовательная школа, вуз, институт повышения квалификации) в единую систему, в котором подготовка специалистов осуществляется в единой образовательной парадигме. Проектируемая модель учреждения нового типа основывается на следующих особенностях:

- осмысление важности диалогического мышления;
- осмысление системной организации мира и необходимости получать информации не только на русском языке;
- понимание многообразия связей с окружающим миром (Россия и мир);
- понимание социально-экономических изменений в обществе;
- расширение потребностей региона в определенных профессиях;
- необходимость использования имеющихся и создании новых методических центров в местах проживания студентов;
- специфика организации образовательного процесса в условиях дифференциации обучения и образования, насыщении образовательного процесса множеством разнообразных программ и форм;
- взаимообучение учащихся.

Обоснованными способами организации инновационных образовательных процессов, обеспечивающих подготовку качественных специалистов, являются:

- опережающий характер цели подготовки;
- гражданское воспитание на гуманистической основе, как фактор, обеспечивающий социальную и политическую стабильность в регионе; гуманитарность образовательного продукта как противостояние технократичности знаний;
- личностно-смысловая организация образовательной деятельности, нацеленная на учет психологических особенностей учащихся и преподавателей, на обеспечение психологического и социального комфорта, толерантность и дружбу между субъектами всех процессов;
- многоуровневость профессиональной подготовки и личностного роста.

В содержании организации и управления региональным инновационным учреждением обозначились следующие тенденции:

- маркетинговый подход к образовательным потребностям взрослого населения и молодежи;
- интеграция различных образовательных услуг и продуктов, сосредоточившихся в одном учебном заведении, что указывает на его многофункциональность, на действующий «принцип достаточного разнообразия».

Последние исследования выявили устремленность молодежи на профессии, способствующие продвижению в элитарные слои, связанные с властью и ресурсами — сферы финансово-контрольных служб, права, государственных органов и информационных технологий. Как правило, внешних условий для разумного выбора профессии, к которым мы относим вышеперечисленные, не достаточно. В связи с этим со стороны родителей старших школьников повысились требования к профориентационной работе школы, к которой мы привлекаем студентов-слушателей из Института дополнительного профессионального образования. Центр гуманитарного образования Lingua считает функцию профессиональной ориентации школьников одной из наиболее важных.

Характеристиками приемов развивающих образовательных технологий Центра гуманитарного образования Lingua являются:

- овладение учеником и учреждением образовательным смыслом и целью;
- подбор образовательных продуктов, адекватных целям;
- системность, последовательность, объемность нового материала;
- учет индивидуальных способностей (индивидуальных — задатков и способностей, субъективных — способов учения, личностных — мировоззренческих и статусных особенностей);
- рефлексия прогресса образования;
- предложения по корректировке программы.

Качество работы персонала обеспечивается системными предложениями по профессиональному и личностному росту со стороны менеджмента по развитию персонала Центра. Сессии повышения профессиональной культуры персонала происходят системно три раза в год внутри учреждения и в текущем режиме - вне учреждения. Такая организация обеспечивает атмосферу непрерывного образования самих сотрудников Lingua-Центра.

Гуманитарная направленность модели учреждения нового типа обеспечивается гуманистическими тенденциями в управлении учреждением. Управление учреждением строится на менеджерском подходе. Первой характеристикой этого подхода является баланс между ориентацией на продуктивность деятельности преподавателей и менеджеров и отслеживание безболезненности протекания бизнес и образовательных процессов, в упрощенном смысле, это постоянный баланс между формализмом и творчеством.

В процессе деятельности НОУ НТ «Лингва» Центр гуманитарного образования разработана нормативная документация, регулирующая деятельность регионального учебного заведения нового типа. Положения об «Академии дошкольника», о «Лицее», об «Институте дополнительного профессионального образования» при Центре гуманитарного образования регламентируют деятельность по ступеням образования: дошкольное, общее среднее (полное), профессиональное.

К сожалению, сфера частного образования в РФ слабо регулируется законодательно. Лицензирование и аккредитация образовательных учреждений со стороны государства и общества проходит стадию становления, не полностью решены вопросы о нестандартных формах и новых типах учреждений и т.д. Чтобы во всем была ясность, видимо, нужен закон «О системе негосударственного образования», возможно на региональном уровне. Представляется разумным, что процедура «рождения» такого законодательного акта была бы организована в диалоге с теми, кто заинтересован в этом законе: ассоциации негосударственных учреждений при ТПП, ассоциации промышленников при торгово-промышленной палате и отдельные предприятия и учреждения.

В практике барьером на пути к правильному определению роли государства в сфере образования является распространенное представление о том, что образование не может быть товаром, услугой. Но такое представление устарело, хотя бы потому, что не согласуется с аксиоматическим положением о рабочей силе и квалификации как товаре, как основной составляющей рабочей силы при рыночной экономике, в которой мы живем сегодня. А если эта квалификация приобретается работником «за свой счет», то она становится предметом купли-продажи на рынке не только труда, но и образовательных услуг. В этом контексте выбирающему профессию, учреждение или программу крайне важно понимать — **что** в результате он получит. Знания не всегда являются капиталом,

т.е. не всегда способны быть ликвидными. Здесь требуются и умения, и социальные навыки и культурные ценности. Но и этого не достаточно - для ликвидности требуется опыт социальных практик взаимодействия с людьми. Образовательным продуктом Lingua-Центра гуманитарного образования является гуманитарный капитал, а результатом образования является готовность к диалогическому взаимодействию с другими людьми и культурами.

Как для отдельного человека образование, квалификация, культура — это основа успешной карьеры, так и для целой

страны ее интеллектуальный, социальный и культурный потенциал, тот уровень образования, который она обеспечивает для своих граждан — условие успешного развития в современном мире. Создать необходимые условия для развития инициативы, в том числе и в сфере образования, которая направлена на решение практических задач, стоящих перед страной — вот тот подход, который, по нашему мнению, должен быть положен сегодня в основу государственной и региональной политики в этой сфере. А в том, что образование — экономическая категория, у нас нет сомнения.

#### Библиографический список

1. Каган, М.С. Человек как проблема современной философии. [\\_http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/man.html](http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/man.html).
2. Каган, М.С. Философия культуры [Текст] / М.С. Каган; С.-Пб., ТОО ТК Петрополис, 1996.
3. Сысоев, П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им.Г.Р. Державина, 2001.
4. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова: методическое пособие для русистов. - СПб.: «Златоуст», 2007.
5. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы. - М.: «Просвещение», 2000.

Статья поступила в редакцию 18.03.09

УДК 37.01:001.8

*Р.В. Опарин, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## КОНЦЕПЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКИХ КАТЕГОРИЙ ОБЩЕГО И ОСОБЕННОГО

В работе рассматриваются теоретико-методологические аспекты построения концепции непрерывного экологического образования, которая имеет общий характер, и определяет логику построения частных концепций экологического образования, учитывающих специфику регионов, но не теряющих при этом концептуальных положений и принципов. Предлагается педагогическая технология непрерывного экологического образования как механизм реализации непрерывного экологического образования.

**Ключевые слова:** непрерывное экологическое образование, педагогическая система, педагогические принципы.

По мнению ведущих исследователей проблема экологического образования [1, 2] должна исследоваться в нескольких аспектах: методологическом, философско-социологическом, естественно-научном, психолого-педагогическом и других. При этом особую роль играют методологические исследования, так как сама методология несет в себе нормативную составляющую и ее важной задачей становится теоретическое осмысление и методологическое обеспечение исследовательской работы. Такого рода научное исследование проблемы носит опережающий характер по отношению к педагогической практике, позволяет преобразовывать и совершенствовать ее. В ходе наших многолетних исследований была разработана и представлена концепция непрерывного экологического образования, имеющая **всеобщий характер**, которая была реализована на примере специфического региона — Республики Алтай. Ее разработка объясняется в работе следующими обстоятельствами.

В связи с тем, что экологическая культура людей в целом в любом государстве, в том числе и в России, неадекватна экологическому состоянию природы, мы считали необходимым работать над собственной концепцией экологического образования, а не просто ссылаться на документы, в которых уже

сформулированы общие теоретические положения и установки. Такое решение можно объяснить следующими обстоятельствами: во-первых, это дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска; во-вторых, отобрать актуальные именно для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты; в-третьих, позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта; в-четвертых, позволяет выяснить, какие аспекты существующей концепции экологического образования требуют совершенствования или коренных изменений; в-пятых, понять, почему, несмотря на то, что учеными-педагогами и практиками доказана целесообразность и необходимость экологического образования, практика его реализации, непосредственно ориентированная на формирование и развитие экологической культуры, находится на неудовлетворительном уровне. Все это вместе открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы.

Таким образом, Концепцию мы представляли как систему идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим ориентиром конкретного поиска, которая, будучи опосредована и проверена



практикой, может превратиться в теорию. Концепция в нашей работе является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности и содержит зерно преобразования — мысли о том, как можно разрешить поставленную в работе проблему. Она содержит методологические установки, положения теории и конструктивную часть — направления и идеи преобразования.

Методологическое знание отличается наиболее высокой степенью обобщенности, устойчивости, нормативной категоричности. И именно поэтому оно очень абстрактно и недостаточно для решения конкретных проблем практики. Влияние методологии (скажем, принципов диалектики, положений синергетики, теории систем) на практику опосредовано положениями конкретной педагогической теории (развивающего обучения, свободного воспитания, социальной педагогики, педагогической психологии, концепции и положений личностно ориентированного, деятельностного и иных подходов). В свою очередь, обобщение практики, извлечение мысли, выведенной из опыта (К.Д. Ушинский), — прерогатива теории, и именно через нее, как правило, методологические положения и установки воздействуют на практику. В конечном счете и методологическое, и теоретическое знание в прикладных исследованиях возвращается в практику, превращается в практические рекомендации, хотя связь методологии с конкретной практикой опосредована теорией, методикой, технологией. Неудачи же практики нередко обусловлены несовершенством или неадекватностью последних и не свидетельствуют о несостоятельности методологии.

Для нас было важно построить такую Концепцию, которая носит общий характер, охватывает основополагающие идеи, чтобы затем методом дедукции можно было выстраивать частные Концепции экологического образования, учитывающие специфику регионов, но не теряющие при этом концептуальные положения и принципы.

Целью Концепции развития непрерывного экологического образования в Республике Алтай (далее «Концепции»), являлась необходимость разработки научно-теоретических основ системы экологического образования в регионе, в условиях которого каждому ее жителю обеспечивается реальная возможность приобщиться к экологической культуре и сформировать знания о законах природы, систему основополагающих понятий о принципах, идеях и процессах в живой природе, что позволит правильно организовать любую деятельность человека, предвидеть результаты воздействия на природу, предотвратить ее деградацию и добиться устойчивого развития природы и общества.

Задачей настоящей концепции является разработка регионального механизма достижения поставленной цели средствами научно обоснованных образовательных технологий, учитывающих региональные культурные, экономические, национальные, экологические, коммуникативные и образовательные особенности Республики Алтай.

Все это определило настоятельную необходимость разработки и реализации Концепции развития непрерывного экологического образования в Республике Алтай.

Данная концепция построена на ряде положений, среди которых наиболее существенными являются следующие.

1. Подход к экологическому образованию как ведущему принципу рассматривается как функциональное и личностное единство всех компонентов системы образования. Реализация экологического образования как принципа предполагает непрерывность и последовательность развития экологической культуры человека, начиная с дошкольного возраста и до завершения периода его гражданского становления.

2. Установка делается не только на сообщение молодым людям соответствующих знаний и умений, но и на формирование у них экологического мировоззрения, нравственной, психологической и практической готовности к экологически целесообразному природопользованию, к сознательным действиям по сохранению среды жизни человека.

3. Краеведческий подход предполагает знакомство с национальными и культурными традициями, природными и социально-экономическими условиями, характерными для региона.

Основными направлениями реализации концепции являются:

- разработка методов, технологий целостного экологического образования детей в учебной и внеучебной деятельности;
- подготовка программ специальных факультативов по углублению знаний и выработке практических навыков учащихся с учетом этнических традиций коренных народов Горного Алтая;
- включение в существующие учебные программы основных элементов целостной программы развития экологической культуры;
- применение новых педагогических технологий и методов обучения в сфере экологического образования, включая дистанционные;
- интеграция научного потенциала Республики Алтай и региональной системы экологического образования;
- создание региональной системы оценки качества экологического образования;
- развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования и научно-педагогических кадров республики по проблемам экологического образования;
- подготовка и издание экологически ориентированных учебников, пособий, научной и методической литературы для обеспечения реализации регионального компонента экологического образования;
- развитие равноправного партнерства системы экологического образования Республики Алтай с системами образования других субъектов Российской Федерации, с системами образования зарубежных стран.

Ожидаемые результаты реализации Концепции:

- развитие системы непрерывного экологического образования Республики Алтай как части системы образования Российской Федерации в интересах личности, общества и государства;
- реализация федерального и национально-регионального компонентов государственных образовательных стандартов и образовательных программ на всех уровнях экологического образования; совершенствование содержания национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов дошкольного, начального, основного и полного (среднего) общего образования; повышение образовательного уровня и профессиональной компетентности педагогических работников в сфере экологического образования;
- оптимизация сети образовательных учреждений Республики Алтай, способствующая повышению качества образования учащихся;
- реализация республиканских, муниципальных (местных) программ экологического образования как составных части Программы;
- создание информационного банка данных о системе непрерывного экологического образования Республики Алтай;
- осуществление мониторинга состояния системы экологического образования Республики Алтай;

– создание единой региональной системы экологического образования, обеспечивающей тесную взаимосвязь и преемственность всех уровней образования: от дошкольного до вузовского и послевузовского.

Особую актуальность данная концепция приобретает после признания Горного Алтая эталоном нетронутой природы планетарного масштаба, когда пять его территорий (Алтайского, Катунского заповедников, Телецкого озера, плато Укок и гора Белуха) вошли в список объектов Всемирного природного наследия ЮНЕСКО «Алтай — Золотые Горы». Это определило необходимость разработки и принятия на республиканском уровне Концепции устойчивого развития Республики Алтай, одним из приоритетов которой является экологическое образование подрастающего поколения. Реальным воплощением данной концепции в системе образования может стать предложенная автором оригинальная концепция развития непрерывного экологического образования в Республике Алтай.

Механизмом реализации непрерывного экологического образования в Республике Алтай является предлагаемая нами технология непрерывного экологического образования.

В широком смысле **основная цель** технологии непрерывного экологического образования состоит в содействии становлению и развитию всесторонне образованной социально активной личности, понимающей новые явления и процессы общественной жизни, владеющей системой взглядов, идейно-нравственных, культурных и этических принципов, норм поведения, обеспечивающих готовность к социально-ответственной деятельности и непрерывному образованию в быстро меняющемся мире.

Технология непрерывного экологического образования призвана:

- выступать в качестве способа сознательной деятельности педагога и обучаемых в реализации Концепции современного образования, которое должно иметь экологический характер;
- отражать научный подход к планированию, разработке, созданию и использованию оптимальной системы экологического образования;
- учитывать дидактические и воспитательные функции принципа экологического образования и обеспечивать эффективность его реализации;
- определять комплекс технологического обеспечения эффективной реализации экологического образования;
- содействовать распространению знаний об окружающей среде и ее состоянии во всех сферах учебной и внеучебной деятельности;
- предоставлять критерии, стандарты, рекомендации по принятию решений в сфере охраны окружающей среды и комплексному решению социальных, экономических экологических проблем;
- демонстрировать возможности развития экономики при сохранении окружающей природной среды;
- повышать значимость экологических традиций и экологически целесообразных приемов хозяйствования разных

народов для воспитания бережного отношения к природно-культурному наследию;

- способствовать личностному росту, саморазвитию, самореализации, самоактуализации учащихся;
- предоставлять возможности для становления и развития личности, ответственной за состояние окружающей среды и проявляющей постоянную заботу о ней во всех видах деятельности;
- формировать бережное отношение к людям, природе, культурным ценностям (активная гражданская позиция; ценностная ориентация и эколого-гуманистическое мировоззрение, основанное на этике ответственности за состояние окружающей среды).

В более специфическом аспекте цель технологии непрерывного экологического образования – в создании механизма непрерывного приобретения знаний, умений, навыков, опыта, развития творческих способностей, самореализации, становления личности учащихся в процессе комплексного решения и предупреждения социальных, экономических, экологических проблем для повышения качества жизни ныне живущих и будущих поколений на основе устойчивого развития.

Основной результат реализации технологии непрерывного экологического образования представляет осознанная социально значимая деятельность, направленная на гармонизацию отношений с окружающей средой. Ближайшим результатом реализации технологии непрерывного экологического образования должно стать понимание необходимости не только экологических, но и социально-экономических перемен управления природопользованием (в масштабе мирового сообщества, отдельных государств, регионов, населенных пунктов, организаций и учебных заведений), строго соответствующих экологическим требованиям. Отдаленный результат – реализация аксиологического основания технологии непрерывного экологического образования – постматериальных ценностей (характеризующих общество, способное придти на смену обществу потребления). Таким образом, технология непрерывного экологического образования реализуется через учебные курсы, их базовый конструктивный компонент. Однако, учитывая, что концепция устойчивого развития способна играть роль системообразующего фактора в системе образования, появляется возможность осуществлять экологическое образование не фрагментарно, а системно. Технология непрерывного экологического образования представляет собой межпредметную область знания (включающую естественнонаучные, социальные, экономические дисциплины, системные науки) и, с другой стороны, – процесс обучения, воспитания, саморазвития, самореализации, самоактуализации, ориентированный на содействие становлению независимых, критически мыслящих, духовно состоятельных, социально активных граждан, основывающихся в своих действиях на принципах экологической этики и постматериальных ценностях, стремящихся к получению знаний об окружающей среде, проявляющих заботу о ее состоянии лично и в сотрудничестве, содействующих решению существующих и предупреждению новых социальных, экономических, экологических проблем.

#### Библиографический список

1. Мамедов, Н. М. Теоретические основы экологического образования / Н.М. Мамедов // Экологическое образование и устойчивое развитие. – М. : Прогресс, 1995.
2. Игнатова, В.А. Формирование экологической культуры учащихся: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : защищена 07.02.1998 : утв. 14.09.1998 / В.А. Игнатова. – Тюмень: ТГУ, 1998.

Статья поступила в редакцию 2.05.09

УДК 378.02:372.8

*И.А. Кольцов, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск*

## МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ГИПЕРТЕКСТОВ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Статья посвящена описанию и классификации методов и приёмов обучения специалистов по межкультурному общению на основе креолизованных гипертекстов, даётся определение и обоснование компетентности по использованию информационно-коммуникационной среды и приводится её структура.

**Ключевые слова:** обучение межкультурному общению, метод обучения, приём обучения, креолизованный гипертекст, компетенция, компетентность, информационно-коммуникационная среда, Интернет, компьютерные технологии.

Обучение иностранному языку в языковом вузе предполагает формирование знаний, умений и навыков аутентичной иноязычной речи и аутентичного поведения в ситуации межкультурного общения, которые по своим качественным характеристикам максимально приближены или идентичны речи и поведению носителей языка. Как показывает практика, формирование умений и навыков аутентичной речи и аутентичного поведения затруднено в виду преобладания в процессе обучения иностранным языкам традиционных методов и приёмов обучения, а недостаточная изученность и разработанность приёмов, основанных на современных информационных технологиях, значительно уменьшают область их возможного применения [1]. Таким образом, необходима детальная разработка методов и приёмов обучения межкультурному общению на основе креолизованных гипертекстов, которые составляют когнитивную базу представления информации и позволяют организовать обучение иноязычному общению в компьютерной среде.

Развитие сети Интернет, а именно зарождение World Wide Web, привело к тому, что самая актуальная информация во всех сферах деятельности человека (наука, культура, образование, повседневная жизнь, технологии и пр.) появляется первым делом в электронном мире. В отличие от других средств массовой коммуникации информация в WWW представлена в разнообразии течений и мнений, из которых можно получить дополнительную информацию по любой теме изучаемых дисциплин. Соответственно, компетенции в сфере телекоммуникаций и компьютерных технологий должны быть включены в обучение иноязычному общению, как необходимые способности его осуществления посредством телекоммуникаций и компьютерных технологий.

Выпускник языкового факультета по специальности «Иностранный язык» должен обладать компетентностями в использовании компьютера как технического инструмента (назовём эту компетенцию инструментально-технической), как источника информации (информационно-техническая компетенция), как технического средства в обмене информации (коммуникативно-техническая компетенция, делится по режиму обмена информации на синхронную и асинхронную), как содержания обучения (техничко-педагогическая компетенция) и как коммуникативного средства обучения (техничко-методическая компетенция). Владение выделенными компетенциями в совокупности обучающимися составляют **компетентность в использовании информационно-коммуникационной среды (ИИКС-компетентность)**. Под **информационно-коммуникационной средой** мы понимаем совокупность компьютерной техники, программного обеспечения, цифровых устройств (проектор, фото- и видеокамера, принтер и т.п., по сути – всё,

что может быть подключено к компьютеру) и средств связи Интернет (все информационные и коммуникационные службы Интернета).

**ИИКС-компетентность мы определяем как профессиональную компетентность преподавателя иностранных языков в использовании информационно-коммуникационных технологий на уровне, достаточном для осуществления межкультурного общения в Интернет-среде, для решения образовательных задач по преподаванию иностранных языков, расширения и обновления содержания обучения, для ведения научных исследований.**

По своей сути ИИКС-компетентность должна способствовать успешной реализации лингвосоциокультурной компетентности в современном информационно-коммуникационном пространстве. Формирование и развитие ИИКС-компетентности в сфере межкультурного иноязычного общения требует разработки новых методов обучения на основе компьютерных технологий, которые реализуются в креолизованных гипертекстах.

Условно разрабатываемые методы мы разделим на 2 группы:

- **методы обучения чтению и ориентации в креолизованном гипертексте, его пониманию и интерпретации и**
- **методы обучения созданию креолизованного гипертекста.**

Рассмотрим первую группу методов. Методы обучения чтению и ориентации в креолизованном гипертексте, его пониманию и интерпретации направлены на совершенствование технико-инструментальной компетенции (формирование данной компетенции является задачей школьного курса информатики, в вузе же студентам необходимо показать, как использовать полученные ранее знания, умения и навыки для решения профессиональных задач), на формирование и развитие информационно-технической компетенции.

Одним из наиболее эффективных методов формирования информационно-технической компетенции является так называемый **метод когнитивного картографирования**, суть которого состоит в создании читательской проекции гипертекста, отображении системы гипотекстов и их связей и определении системы координат в сознании читателя-пользователя [2].

Когнитивное картографирование даёт возможность представить информацию намного нагляднее, чем при её традиционном линейно-списочном размещении. Благодаря «карте» читатель-пользователь может одним взглядом окинуть огромное информационное поле [3]. Метод когнитивного картографирования можно определить как создание проекции гипертекста в сознании читателя с целью обеспечения эффективной ориентации (навигации) в нём. Задания на основе этого метода для занятий по иностранному языку базируются на

переносе проекции гипертекста из сознания в визуальную форму, имеющей вид разветвленной схемы с отображением связей между блоками.

**Метод интерпретации исходной и полученной информации** нацелен на обучение умениям адекватной интерпретации креолизованных гипертекстов. Он включает в себя следующие приёмы:

– **Приём ранжирования информации** – анализ и классификация информации по следующим критериям: а) *по критерию полезности информации для пользователя*; б) *по критерию языкового содержания*.

– **Приём композиционного анализа гипотекстов** – анализируются гипотексты, входящие в креолизованный гипертекст, их схожесть и различия, и производится их грация по схожим признакам (стиль представления информации, форма визуализации, оформление).

– **Приём анализа полноты и точности содержания информации** – анализ содержания гипертекста, его соответствие теме и ожиданиям запроса.

– **Приём ситуативного анализа экстралингвистической информации** (участники, место, время, средство, субъект, объект) – анализируется автор гипертекста, время, место и цели его создания.

– **Приём содержательной реконструкции информации по фрагменту или слову** – на основе фрагмента гипертекста даётся предположение, какая информация может содержаться в других гипотекстах. Таким образом, совершенствуются умения упорядочивания и организации информации в зависимости от цели.

#### **Методы обучения созданию креолизованного гипертекста**

Методы обучения созданию креолизованного гипертекста направлены на развитие всех видов компетенций ИИТК-компетентности. Они основываются на уже сформированных умениях чтения гипертекстов, поиска информации в гипертексте, и предполагают формирование когнитивных и технических умений по созданию новых собственных гипертекстов.

**Метод кластерного расширения исходного гипотекста в самостоятельный гипертекст** является процессом дополнения исходного языкового или коммуникативного явления на основе приёмов логической связности [3]. Метод кластерного расширения исходного гипотекста в гипертекст основывается на уже сформированных умениях когнитивного картографирования, понимания и создания креолизованного гипертекста. Его применение направлено на формирование и развитие коммуникативно-технической компетенции в асинхронном обмене информацией. Реализация приёмов логической связности, входящих в данный метод, различна на языковом (лексические единицы, грамматические явления, стилистические приёмы) и коммуникативном (высказывания, ситуации, тексты) уровнях. Метод кластерного расширения включает в себя следующие приёмы: **приём отрицания** заключается в отрицании исходного гипотекста; **приём импликации** означает восстановление причинно-следственных связей по принципу «если..., то...»; **приём конъюнкции или объединения** означает изменение исходного гипотекста через расширение описания; **приём дизъюнкции или сложения** заключается в дополнении исходного гипотекста; **приём эквивалентности или тождества** заключается в сравнении исходного гипотекста с аналогичными; **приём допущения** предполагает предположение с целью проверки на правильность по принципу «а что, если...»; **приём вывода** подразумевает умозаключение после применения других логических приёмов, направлен на подтверждение, уточнение или опровержение исходного гипотекста.

В зависимости от использованного приёма различны ссылки создаваемого методом кластерного расширения гипертекста. Для любого приёма характерен исходный гипотекст, к которому присоединяются последующие.

**Метод конструирования гипертекста** охватывает следующие приёмы:

– **технологические приёмы** – а) распределение информации по файлам (гипотекстам), б) реализация форм имплицитных (интертекстуальных) и эксплицитных (гиперссылки) связей между гипотекстами

– **содержательные приёмы**: а) ретроспективный анализ смыслового содержания определённых тем или проблем (пространственно-временные связи, история вопроса) б) межуровневая концентрация информации (из разных жанров, тем, наук).

**Метод ассоциативного комбинирования информации** включает в себя следующие последовательные приёмы:

1) **Приём аналитического поиска информации** – поиск информации по теме или проблеме с целью дальнейшей её трансформации в собственный гипертекст.

2-3) **Приём когнитивного картографирования**, как основы для создания навигационных схем формируемого картографирования. В отличие от одноименного метода, рассмотренного ранее, приём когнитивного картографирования предполагает анализ полученной информации, членение полученной темы или проблемы на взаимосвязанные блоки.

2-3) **Приём содержательного структурирования информации**, т.е. формирование гипотекстов. Приём когнитивного картографирования может либо предшествовать содержательному структурированию, либо применяться после. Последовательность использования приёмов в данном случае зависит от выбора собственной стратегии построения гипертекста: а) пользователь разбивает тему на блоки, формирует связи между ними и затем наполняет их содержанием; б) пользователь содержательно разбивает информацию на смысловые блоки, а затем пытается их связать системой ссылок и строит когнитивную карту как основу навигации в полученном гипертексте.

4) **Приёмы содержательного редактирования** включают в себя углубление, детализацию представленной информации, стилистическую коррекцию, создание смысловых переходов между гипотекстами, дополнение гипотекстов недостающей информацией.

5) **Приёмы технического редактирования** подразумевают окончательное оформление композиции гипертекста, стандартизацию оформления гипотекстов на техническом уровне. На данном этапе создание гипертекста завершено.

6) **Приём презентации информации** – создание визуальной компьютерной презентации и комментирующего доклада с последующим выступлением является одним из результатов работы с информацией по обобщению и оформлению её содержания.

7) **Приём дискуссии и коррекции** направлен на обсуждение положительных и отрицательных сторон созданных гипертекстов и представленных презентаций. На основе критических замечаний происходит обмен опытом, анализ способов создания более эффективных гипертекстов, визуальных презентаций. Докладчики анализируют своё поведение во время выступления. Данный приём является необходимым для совершенствования всей информационно-технической компетенции в целом.

#### **Метод гипертекстовых проектов**

Е.С. Полат [4] рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое сред-

ство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств студентов в процессе создания конкретного продукта.

Благодаря проектной методике повышается мотивация в изучении иностранного языка, партнерское сотрудничество между преподавателями и студентами, деятельностный характер обучения иностранному языку. Метод проектов обладает большими возможностями для формирования и совершенствования навыков и умений говорения, чтения, аудирования и письма в других видах деятельности, которые часто имитируют будущую профессиональную, социокультурную, бытовую деятельность, заставляя студентов воспроизводить модели социального поведения [5].

Современные телекоммуникационные технологии позволяют перенести метод проектов из гипотетической сферы – в реальную и практически осуществляемую. Так, при изучении темы «Германия и ЕС» студенты могут разработать в качестве проекта план предполагаемого путешествия по Европе. При использовании гипертекстовой Интернет-среды студенты находят и анализируют достопримечательности немецких городов, выбирают те города, которые их заинтересовали, определяют возможности путешествия из одного региона в другой, от одного города до другого, анализируют сроки и реальные цены путешествия, связанные с различными видами транспорта и проживанием в гостинице. Такой проект отличается максимальной конкретизацией вплоть до точного времени пересадки с одного автобуса (поезда) на другой, цен на посещение каждого музея и многое другое. Интернет-технологии позволяют перенести разрабатываемые в группе проекты из гипотетической модели в реально-действующий международный проект. Разработка молодежных, социально-значимых проектов для повышения значимости и мотивации изучения иностранного языка и культуры должна сопровождаться заданиями поиска, нахождения и использования путей их реализации.

Частными вариантами проектов могут быть, например: проект социально значимых мероприятий; проект научного исследования и научного взаимодействия; проект молодежного обмена; информационный проект – создание собственных личных страниц, форумов, личного «Интернет-мира»; справочный проект – наведение справок в различных организациях по той или иной проблеме и презентация анализа полученной информации; участие в творческих конкурсах (конкурсы фотографий, сочинений, отзывов); проект создания организации, объединения и т. д. Занятия подобного типа позволяют не только применить речевые навыки и умения на практике, но и извлечь новую информацию по теме. Приведем серию

заданий по осуществлению проекта, на примере которой видна разница между традиционным проектом в обучении иностранному языку и проектом с использованием гипертекстовой Интернет-среды:

1. Recherchieren Sie im Internet, welche sozialen Probleme die Jugendlichen in Deutschland und in Russland haben. Bestimmen Sie, welche von diesen Problemen für Sie persönlich wichtig sind.
  2. Analysieren Sie, welche ähnlichen Probleme Deutschland und Russland haben.
  3. Wählen Sie das Problem, dessen Lösung für Sie interessant wäre.
  4. Finden Sie im Internet, welche Versuche und Methoden der Lösung dieses Problems schon unternommen wurden.
  5. Arbeiten Sie ein Projekt der effektiven Lösung dieses Problems aus. Präsentieren Sie Ihren Projektentwurf in der Gruppe.
  6. Geben Sie den anderen Teilnehmern der Projektausarbeitung Ratschläge und Empfehlungen für die Optimierung und Verbesserung ihrer Projekte.
- Данный этап включает традиционные стадии проектных заданий. Дальнейшие задания являются специфическими и возможны только благодаря современным телекоммуникационным технологиям.
7. Suchen Sie im Internet Organisationen bzw. Jugendgruppen, die sich mit den ähnlichen Projekten beschäftigen. Knüpfen Sie Kontakte mit ihnen an, und entwerfen Sie ein gemeinsames internationales Projekt zu irgendeinem Problem.
  8. Finden Sie die Stiftungen, die Ihr Projekt finanzieren können.
  9. Machen Sie eine Bewerbung für die Finanzierung Ihres gemeinsamen Projekts.
  10. Bestimmen Sie die Etappen der möglichen Realisierung Ihres Projekts.
  11. Realisieren Sie Ihr Projekt (freiwillig).

На примере данных заданий видно, что студенты должны не только разработать гипотетический проект для отчета перед преподавателем, но и создать гипотетическую модель, алгоритм конкретных действий, осуществимых в дальнейшем при благоприятных условиях.

Таким образом, метод проектов развивает лингвосоциокультурную компетенцию специалиста по межкультурному общению посредством реализации компетентности по использованию информационно-коммуникационной среды.

Комплексное использование методов обучения чтению и ориентации в креолизованном гипертексте и методов обучения созданию креолизованного гипертекста формирует компетентности специалиста, способного осуществлять качественное самостоятельное межкультурное общение в современной телекоммуникационной среде, выполнять информационно-коммуникативные задачи образовательного процесса.

#### Библиографический список

1. Глухова, Т.П. Эффективность мотивационного программно-целевого обеспечения кинесиологических приемов обучения иностранному языку / Т.П. Глухова. Дис.... канд. пед. наук: Барнаул, 2003.
2. Horn, R.E. Mapping Hypertext: Analysis, Linkage, and Display of Knowledge for the Next Generation of On-Line Text and Graphics. / R.E. Horn. The Lexington Institute, 1989.
3. Рязанцева, Т.И. Теория и практика работы с гипертекстом (на материале английского языка): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И. Рязанцева. – М.: «Академия», 2008.
4. Жолковский, А.К. Структурная поэтика — порождающая поэтика / А.К. Жолковский, Ю.К. Щеглов // Вопросы литературы. - 1967.
5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000.
6. Андронкина, Н.М. Когнитивно-деятельностный подход в обучении иностранному языку как специальности / Н.М. Андронкина – Горно-Алтайск, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.04.09

УДК 159.9

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. НГПУ, академик Международной академии энерго-информационных наук, член Союза журналистов России, г. Новосибирск

**А.С. Потапов**, д-р пед. наук, проф. НГПУ, член-корреспондент МАНПО, академик Международной педагогической академии А.С. Потапова, г. Новосибирск

**В.В. Гафаров**, д-р мед. наук, проф. Новосибирского центра высшего спортивного мастерства, академик Российской Академии естественных наук, Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека, г. Новосибирск

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций, докторант кафедры общей психологии, истории психологии НГПУ, г. Новосибирск

**Н.И. Морозова**, канд. пед. наук, декан социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета, докторант НГПУ, г. Новосибирск

## ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ

Изучены объективные и субъективные характеристики образа жизни молодого поколения, а именно уровень физической активности и потребление психоактивных препаратов. Показано, что уровень физической активности студентов недостаточный. Большинство студентов подвержены гиподинамии. Потребление психоактивных препаратов, алкоголя, табака более всего выражено в группе студентов с низкой физической активностью. Показана роль образовательного процесса в формировании здорового образа жизни. Анализируется поиск путей по улучшению существующей ситуации.

**Ключевые слова:** физическая активность, потребление психоактивных препаратов, аддиктивное поведение, поиск новых ощущений, образовательный процесс, здоровый образ жизни.

Проблема здорового образа жизни приобретает все большую актуальность не только в зарубежных странах, но и в России. Призыв к здоровому образу жизни как высшей общечеловеческой ценности чаще всего оказывается пустой декларацией, поскольку человек своим образом жизни зачастую вступает в противоречие с этой точкой зрения. Для того, чтобы вести здоровый образ жизни, необходимы не только знания об особенностях и закономерностях функционирования человеческого организма, что уже немало, но и мотивация на сохранение здоровья. Люди очень редко допускают мысль о том, что нечто, доставляющее им непосредственное приятное ощущение, например, пассивный малоподвижный отдых или вкусная еда, может вызвать заболевание или сократить сроки жизни. Объяснение такого парадоксального поведения связано с противоречивой природой человеческих потребностей, которым, по мнению С.Л. Рубинштейна, присущ пассивно-активный характер, а также со спецификой мотивационной сферы личности в целом, определяющей отношение человека к здоровью [1]. Это явление давно известно и в настоящее время приобретает большое значение, потому что повышение экономического уровня предоставляет все большее число людей такие возможности: испытать приятные ощущения от всевозможных гедонических стимулов, которые могут непосредственно или в конечном итоге вести к расстройству здоровья или полностью его разрушать.

Образ жизни человека претерпевают все более обширные негативные изменения, характеризующиеся все большим уменьшением его физической активности как в процессе труда, так и в других сферах деятельности.

По расчетам академика А.И. Берга, доля физической активности в течение жизни человека за последние 100 лет снизилась с 95% до 5-6% [2], при этом его физиологическое устройство осталось прежним, таким, как было у первобытного человека. Сегодня, вступив в эпоху нового тысячелетия, жители крупного промышленного города, вынуждены приспособ-

ляться к его ритму с практически полным избавлением от необходимости физической активности (по нашим данным – низкая физическая активность – до 4 МЕТ – у 65% населения г. Новосибирска), тогда как еще их деды имели физическую активность, гипотетически, не менее 8 МЕТ – в два раза больше. При этом человек не осознает и, вероятно, не чувствует, что живет неправильно. Современное общество не удивляет и не устрашает, что в мире и в России в частност нарастает психосоматическая патология, потребление психоактивных препаратов, избыточный вес и другие «болезни цивилизации».

Двигательная функция нервно-мышечного аппарата в течение всей истории развития человека как биологического вида была основной функцией, формировавшей организм и игравшей важную роль в обеспечении адекватной жизни человека на Земле. Потребность в двигательной активности, её объем, и характер закрепились в процессе длительного эволюционного развития человека. Двигательная активность – необходимое условие самой жизни. Ход эволюционного развития человека предопределил нормальное функционирование всех органов и систем в условиях высокой двигательной активности. По мнению Г. Селье (1979), «наша психическая организация рассчитана на суровый физический труд...». По данным ряда авторов [3; 4], у школьников и студентов, занимающихся физкультурой и спортом регулярно, не исключая и период сессии, в момент экзаменов менее выражены вегетативные сдвиги и выше средний балл успеваемости. Занятия физкультурой способствуют развитию более слаженной деятельности коры больших полушарий и совершенствованию регуляторных механизмов центральной нервной системы, повышающих функциональные возможности организма и эмоциональную устойчивость к экзаменационным стрессам.

С началом системного обучения детей в школе их суточная двигательная активность снижается на 50% [5; 6], а период обучения в ВУЗе характеризуется отрывочным и фрагментарным обучением двигательным навыкам и еще большим

уменьшением физических тренировок у большинства студентов [7; 8]. Что касается правильного питания, то ни школьный режим, ни режим обучения в ВУЗе не способствуют его обеспечению, что приводит к нарушению различных аспектов здоровья, вытекающих из неправильного питания – заболевания желудочно-кишечного тракта, обмена веществ, снижения иммунитета и др.

Многие исследователи [9; 10] считают, что физическая культура и спорт оказывают существенное влияние на специфическую резистентность организма человека, способствуют поддержанию здоровья и повышению физической работоспособности, имеют значение в профилактике заболеваний. По мнению С.Г. Ахмеровой [11], заболеваемость школьников и студентов находится в тесной связи с длительностью и регулярностью занятий физической культурой и спортом. Можно предполагать, что низкая двигательная активность снижает функциональные резервы и защитные силы организма, повышает утомляемость и, как следствие, ведет к невозможности полноценной реализации интеллектуального потенциала человека, снижает общую активность, создает стремление к пассивному отдыху.

**Цель исследования.** Проблема здорового образа жизни является актуальной не только в плане сохранения здоровья населения, но и как научная проблема, направленная на раскрытие механизмов нормальной жизнедеятельности, причин формирования некоторых видов нарушения здоровья, таких, как потребление психоактивных препаратов; а также на раскрытие механизмов использования функциональных резервов в спортивной деятельности. Поэтому целью исследования явилось изучение образа жизни молодого поколения, его объективных и субъективных характеристик, включающих уровень физической активности и потребление психоактивных препаратов, а также поиск путей по улучшению существующей ситуации.

**Материал и методы исследования.** Для того, чтобы получить общую картину в отношении образа жизни, потребления психоактивных препаратов, мотивационной направленности, двигательной активности у молодежи промышленных мегаполисов, нами были обследованы студенты новосибирских и кемеровских ВУЗов (НГПУ, СибГУТИ, НГТУ, КемГУ), всего 586 человек обоего пола, студенты 1-5 курсов, из них 256 человек - студенты гуманитарных факультетов, 330 человек - студенты технических факультетов, 308 девушек и 278 юношей. Возраст испытуемых 17-25 лет, из них 86% в возрасте 18-20 лет. Предполагалось, что люди, получающие высшее образование, будущая интеллектуальная элита общества, хорошо осведомлены о необходимости ведения здорового образа жизни и соблюдают его.

**Оценка физической активности (ФА)** проводилась с помощью специально составленного опросника, который предполагал изучение ФА в течение 12 месяцев, предшествующих обследованию, и включал следующие основные разделы: профессиональная ФА (работа сидя или стоя, ходьба, легкий и тяжелый физический труд); ФА по пути на работу или за покупками; ходьба на досуге или как упражнение; энергичная домашняя физическая работа; занятия садоводством, спортом, физическими тренировками, упражнениями. Учитывались частота, продолжительность и интенсивность как профессиональной ФА, так и ФА в свободное от профессиональной работы время (табл. 1). Гиподинамию фиксировали, если 50% дневного времени (5 часов и более) приходилось на занятия в положении сидя, при этом физическая активность вне рабочего времени составляла менее 10 часов в неделю. «Высокоинтенсивной» считалась активность с уровнем энергозатрат

6,0 MET и выше, среднеинтенсивной – при уровне энергозатрат от 4,5 до 5,5 MET, низкоинтенсивной – до 4,0 MET.

Кроме вопросов, касающихся фактической физической активности, были включены утверждения по самооценке физической активности – мнение респондента о том, насколько интенсивна и достаточна ли его физическая активность. Полученные сведения были сравнены с фактической физической активностью. Для целей данной работы использовался расчетный показатель - индекс массы тела, определяемый как отношение массы тела к квадрату роста и выражаемый в кг/м<sup>2</sup> [12] (таблица 1)

Таблица 1

Виды физической активности  
и их энергетическая оценка в MET

Группы активности и примеры	METs
Высокоинтенсивная домашняя работа (например, чистка снега, перенос или подъем тяжелых предметов [ $>9$ кг], колка дров)	6,0
Высокоинтенсивная производственная деятельность (например, перенос или подъем тяжелых грузов [ $>9$ кг], копка котлованов, тяжелые плотничьи работы, тяжелые механические работы, тяжелые сельскохозяйственные работы [например, ирригационные работы])	8,0
Бег трусцой, спортивный бег, быстрая ходьба, бег на лыжах по пересеченной местности	8,0
Интенсивные спортивные игры с ракеткой	8,0
Быстрая езда на велосипеде ( $>16$ км/час), гребля, прыжки со скакалкой	8,0
Плавание, другие интенсивные виды активности на воде (например, водные лыжи)	6,0
Другие интенсивные спортивные упражнения, акробатические танцы, быстрые танцы	6,0
Другие требующие больших энергозатрат спортивные упражнения (например, скоростной спуск на лыжах, езда на лыжероллерах, футбол, баскетбол)	7,0
Интенсивная тренирующая упражнения (например, интенсивная гимнастика, универсальная тренировка, тяжелая атлетика)	6,0
Малоинтенсивная домашняя работа, работа в саду	5,0
Работа по дому (например, окраска, чистка ванной), уход за ребенком	4,5
Малоинтенсивная работа (например, официант, медсестра, поднимание, перенос груза $>9$ кг)	4,5
Малоинтенсивные домашние физические упражнения, гимнастика	4,0
Малоинтенсивные спортивные занятия (например, стрельба, бадминтон)	4,0
Боулинг, гольф	3,5
Другие виды ходьбы (не включенные в предыдущие пункты), пеший туризм	4,0

**Изучение проблемы потребления психоактивных препаратов и потребности в поиске острых ощущений.** Потребление психоактивных препаратов широко распространено в молодежной среде [13; 14; 15]. Побуждения обусловлены потребностями, которые могут быть биологическими и социальными, осознаваемыми и неосознаваемыми. По нашему мнению, естественная потребность в отдыхе, смене деятельности может быть неправильно интерпретирована человеком и представляться как желание «расслабиться» с помощью алкоголя. Любые потребности связаны с возбуждением определенных чувствительных центров головного мозга, центров эмоций, с возникновением временного или постоянного (как в случае с аддиктивным поведением) доминантного очага возбуждения, также связанного с центром эмоций. Потребность

вызывает внутреннее напряжение и стремление, желание устранить напряжение. Удовлетворение потребности по механизму обратной связи напрямую возвращается к эмоциям – это подкрепление, положительное или отрицательное, которое позволит в дальнейшем поддерживать эту потребность или забыть о ней.

Все аддитивные агенты - алкоголь, наркотики, пища, табак, секс и др., сами по себе имея право на существование и приносящие в ряде случаев неоспоримую пользу, у аддикта удовлетворяют одну потребность – потребность в приятных ощущениях, переживаниях, в изменении своего состояния, своего сознания, получении новых впечатлений, стимуляции чувств, эмоций, что в целом обеспечивает более яркое, образное и холистическое восприятие мира. (Заметим, что эти функции несет правое полушарие мозга, которое недостаточно активируется при низкой физической активности и как следствие вступает в депрессию. Дефицит концентрированной мысли, конкретных планов, а, следовательно, и целеполагания на деятельность порождает ведет к углублению аддикции. И как результат, мир суживается до размера бутылки или колоды карт. Человек входит в радужно – иллюзорное психическое состояние, сущность которого в обманчивом ощущении мотива потребления, положительной роль для субъекта в решении каких-то его проблем, удовлетворении каких-то потребностей.

Таким образом, мы сочли необходимым анализировать не отдельные мотивы потребления психоактивных препаратов, а выявлять психологическую сущность общей мотивационной направленности личности, связанную именно с личностными диспозициями – установками, склонностями, интересами, влечениями, желаниями, перерастающими в потребности, – в частности, связанные с поиском новых впечатлений, ощущений, чувств и эмоций. Наиболее подходящим инструментом для решения этой задачи мы посчитали методику М. Цукермана «Стремление субъекта к самостимуляции», в модификации Е.П. Ильина – тест «Диагностика потребности в поисках ощущений». Тест выделяет субъектов с повышенным стремлением к самостимуляции, поиску новых впечатлений, авантюрам, со склонностью к изменению своего сознания, позволяет выявить общую мотивационную направленность испытуемых.

При анализе теста Цукермана мы учитывали, что низкий уровень потребности в ощущениях (0-5 баллов) означает присутствие предусмотрительности и осторожности в ущерб получению новых впечатлений и информации, отсутствие стремления к новым впечатлениям и ощущениям. Респонденты с такими показателями предпочитают стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному, это спокойные, уравновешенные люди, которые живут по строго упорядоченному графику. Напротив, высокий уровень потребности в ощущениях (11-16 баллов) выявляет личность с постоянной неудовлетворенностью в своих впечатлениях, ощущениях, и означает наличие влечения, возможно бесконтрольного, к новым «щекочущим нервы» впечатлениям, что часто может провоцировать субъекта на участие в рискованных мероприятиях и авантюрах, в том числе вызывать стремление к поведению, которое впоследствии перерастает в аддитивное. Средний уровень потребности в ощущениях (6-10 баллов) характеризует человека гармоничного, и свидетельствует об умении контролировать эту потребность, об умеренности в ее удовлетворении, т. е., с одной стороны — об открытости новому опыту, с другой — о сдержанности и рассудительности в определенных моменты жизни, о разумности риска.

Для выявления потребления психоактивных препаратов (табака, алкоголя, наркотиков) применялся специально разра-

ботанный опросник, включающий вопросы по изучению употребления табака, алкоголя и наркотиков. Опрос был анонимный, беседа проводилась психологом наедине со студентом с гарантией неразглашения сведений. Опросник позволил выявить количество испытуемых в выборке, употребляющих химические аддитивные агенты. Последующая беседа с испытуемым и обсуждение отдельных пунктов опросника позволило сделать вывод о склонности испытуемого к аддитивному поведению и аддитивным реализациям.

### Результаты.

**Употребление психоактивных веществ студентами ВУЗов.** На психологическую готовность к употреблению алкоголя молодежью влияют установки, приобретенные в период жизни: спиртное употребляется на праздниках, похоронах, для поднятия настроения и т.п., данные стереотипы внедряются в подсознание больше, чем последующие рациональные умопостроения, поэтому анализ знакомства со спиртным у молодежи является отражением питейных традиций взрослого населения изначально на уровне подражания, потом на уровне время проведения, развлечения, затем обыденной привычки, и на конец на уровне психологической зависимости. Что касается употребления молодежью других психоактивных препаратов, то это прерогатива чисто молодежной среды, традиции и установки формируются не всегда одинаково и не всегда поддаются учету.

Мотивацией к употреблению алкоголя и наркотиков в среде молодежи, по результатам опроса, в первую очередь является потребность в развлечениях. Студенты приходят на дискотеку, в клуб чтобы «покайфовать», при этом для расслабления и облегчения контактов принимаются алкоголь и наркотики, в зависимости от ситуации. Во-вторую очередь, мотивацией для употребления алкоголя и наркотиков является потребность «быть такими, как все», не выходить за рамки групповых норм, просто «за компанию», чтобы не быть «слабаками», в третью - конфликты с взрослыми, родителями, сверстниками, безответная любовь, чтобы снять напряжение, забыть свои проблемы. Для девушек употребление алкоголя и наркотиков имеет тесную связь с любовными увлечениями, влиянием старших приятелей.

При обследовании студентов получены следующие результаты. Возраст начала курения табака у юношей от 7 до 17 лет, в среднем  $14,3 \pm 2,46$ , у девушек от 14 до 17 лет, в среднем  $15,3 \pm 1,77$ ; на момент опроса ежедневно курили 46% юношей и 33% девушек, количество выкуриваемых сигарет от 1-2 до 10-12, в среднем  $6,8 \pm 2,1$  у юношей и  $5,4 \pm 2,3$  у девушек. Эпизодическое курение признают 88,6% юношей (242 чел.) и 56,3% девушек (172 чел.). Интересно, что «бросили» курить 15% всех опрошенных. Основной мотивацией начала курения респонденты отмечают «желание почувствовать себя взрослым» и «любопытство».

Возраст первичного знакомства с алкоголем  $11,3 \pm 1,8$  лет у юношей и  $12,6 \pm 1,1$  у девушек, впервые испытали состояние алкогольного опьянения - юноши в возрасте  $14,6 \pm 2,4$  лет, девушки в возрасте  $15,3 \pm 2,1$  лет. Если у юношей инициаторами выпивки чаще всего были родители, затем другие родственники, затем ровесники, то у девушек - чаще всего - старшие приятели, затем другие родственники, затем родители и ровесники. В настоящее время считают, что употребляют алкоголь сравнительно регулярно 68% юношей и 65% девушек, из них несколько раз в году - 33%, ежемесячно - 56%, еженедельно - 10%, чаще 1 раза в неделю - 1%. Рвоту и другие неприятные соматические явления после выпивок отметили 49% юношей и 31% девушек. Поступки в состоянии опьянения, о которых потом приходилось сожалеть, отметили 36% юношей



и 42% девушек. Если в отношении табака и алкоголя у «гуманитариев» и «технарей» картина примерно одинаковая, то в отношении наркотиков имеются различия. Наркотики приходилось употреблять «гуманитариям» - 65%, «технарям» - 52%. Самыми популярными были препараты индийской конопли - 68%, затем производные мака - 21%; другие наркотики, которые упоминались - 11% - это героин, кокаин, ЛСД, экстази, 86% респондентов отмечают только одноразовое или эпизодическое употребление наркотиков. Основные мотивации наркотизации - это желание испытать что-то новое (56%), испытать приятные ощущения (55%), расслабиться (46%), «оттянуться» (33%), любопытство (53%), назло близким (15%) и др. За легализацию наркотиков высказались 18% респондентов. Таким образом, 52-65% опрошенных студентов в возрасте 18-25 лет пробовали употреблять наркотики или употребляют их от случая к случаю. Абсолютное число их составило 338 человек, из них 258 юношей (76,3%) и 80 девушек (23,7%).

По данным анкетирования, 338 человек из общей выборки пробовали различные наркотические препараты или употребляют их эпизодически, а также признают систематическое или эпизодическое употребление алкоголя и табака, 248 человек отрицают достаточно систематическое употребление алкоголя, табака и наркотиков. Таким образом, выборка разделилась на две полярные группы: 1 группа - употребляющие аддитивные химические агенты (338 человек) и 2 группа - не употребляющие аддитивные химические агенты (248 человек). В каждой из этих двух групп анализировался уровень потребности в ощущениях.

Известно, что скука, депрессия, желание «пощекотать себе нервы» появляются у человека независимо от его материального положения и общественного статуса. Высокий уровень потребности в ощущениях (11-16 баллов) означает наличие влечения, которое в данном случае трудно контролируется, к новым впечатлениям, что часто может провоцировать субъекта на участие в рискованных мероприятиях и авантюрах. Неумение современной молодежи развивать свой мыслительный процесс, анализировать ситуации, прогнозировать и логически выстраивать информацию приводит к недостатку конструктивного общения и замене его суррогатами. Наиболее доступный способ испытать новые ощущения – изменить свое состояние с помощью химических агентов.

Средний уровень потребности в ощущениях (6-10 баллов) свидетельствует об умении контролировать эту потребность, об умеренности в ее удовлетворении, т. е., с одной стороны — об открытости новому опыту, с другой — о сдержанности и рассудительности в определенных моменты жизни. Очевидно, что данную группу составляют субъекты наиболее зрелые как в эмоциональном состоянии, так и в достаточной мере владеющие способностью проблемно рассматривать информацию, способные контролировать чувственно-эмоциональную сферу.

Низкий уровень потребности в ощущениях (0-5 баллов) означает присутствие предусмотрительности и осторожности в ущерб получению новых впечатлений и информации. Человек с таким показателем предпочитает стабильность и упорядоченность неизвестному и неожиданному. Несмотря на кажущееся благополучие данной группы, это тип обывателей, людей недостаточно творческих, с трудом адаптирующихся, и не всегда адекватно реагирующих на ситуацию.

Уровень потребности в новых ощущениях и впечатлениях у испытуемых, которые с разной степенью активности проявляют признаки аддитивного поведения, приведены в таблице (таблица 2).

Таблица 2

Уровни потребности в новых ощущениях у студентов ВУЗов

Группы	Высокий абс.(%)	Средний абс.(%)	Низкий абс.(%)
1 группа (338 чел.)	233 (69%)	98 (29%)	7 (2%)
2 группа (248 чел.)	72 (29%)	126 (51%)	50 (20%)
Всего 586 чел.	305 (52%)	224 (38%)	57(10%)

Таким образом, больше половины студентов (52%) имеют высокую потребность в поиске и ощущении новых впечатлений. Это нормальное распределение для молодой популяции. Однако, при сравнении с уровнем потребления психоактивных препаратов, в частности, наркотиков, выявлено, что высокая поисковая активность может обернуться негативной стороной. Результаты, приведенные в таблице 2, показывают, что студентам, употребляющим аддитивные агенты, присущ достоверно более высокий уровень потребности в ощущениях – более, чем в 2 раза, чем у студентов без признаков употребления алкоголя, табака, наркотиков.

*Физическая активность обследованной группы студентов.* Получены сведения по физической активности 586 обследованных студентов, которые, в зависимости от ее интенсивности, выраженной в МЕТ, были разделены на 3 группы. Данные приведены в таблице (таблица 3).

Таблица 3

Физическая активность студентов (586 чел.)

Пол	Уровни физической активности, МЕТ		
	Высокий >6 МЕТ	Средний 4,5-5,5 МЕТ	Низкий до 4,0 МЕТ
Мужской 278 чел. (47,5%)	48 чел. (17,3%)	84 чел. (30,2%)	146 чел. (52,5%)
Женский 308 чел. (52,5%)	24 чел. (7,8%)	82 чел. (26,6%)	202 чел. (65,6%)
Всего 586 чел. (100%)	72 чел. (12,3%)	166 чел. (28,3%)	348 чел. (59,4%)

Из табл. 3 следует, что почти 60% обследованных студентов имеют низкую физическую активность, а 40% - среднюю и высокую, причем среди мужчин средняя и высокая физическая активность встречается достоверно чаще, чем у женщин – в 47,5% против 34,4% ( $p < 0,005$ ).

Исследование выявило интересный феномен: самооценка физической активности (рис. 1) превышает фактическую ФА (рис. 2). Причем женщины оказались более объективны, чем мужчины, и более правильно оценивали свою двигательную активность.

Несмотря на выявленную низкую физическую активность, избыточную массу тела имели немногие студенты. Дефицит массы тела выявлен у 34 человек (4%), нормальный индекс массы тела имели 86% обследованных (728 чел.), избыточную массу тела – 85 человек или 10%, причем морбидное ожирение выявлено всего у 4 студентов (0,5%). Образ жизни любого студента содержит больше единиц движения, да и потребность

Таблица 4

Потребность в поиске новых ощущений и потребление психоактивных препаратов в связи с уровнем физической активности у студентов ВУЗов

	Уровни физической активности, MET		
	Высокий >6 MET, 72 чел.	Средний 4,5-5,5 MET, 166 чел.	Низкий до 4,0 MET, 348 чел.
Потребность в поиске острых ощущений: Высокая – 11-16 бал., всего 305 чел. Средняя – 6-10 бал., всего 224 чел. Низкая – 0-5 бал., 57 чел.	50 – 69,4% 12 – 16,7% 10 – 13,9%	66 – 39,8% 84 – 50,6% 16 – 9,6%	189 – 54,3% 128 – 36,8% 31 – 8,9%
Потребление психоактивных препаратов: Курение, в том числе эпизодическое Всего 414 чел.	18 12	110 116	266 229
Алкоголь, всего 389 чел.	4	112	
Наркотики, в том числе однократно, всего 338 чел.			222
Всего 586 чел. (100%)	72 чел. (12,3%)	166 чел. (28,3%)	348 чел. (59,4%)

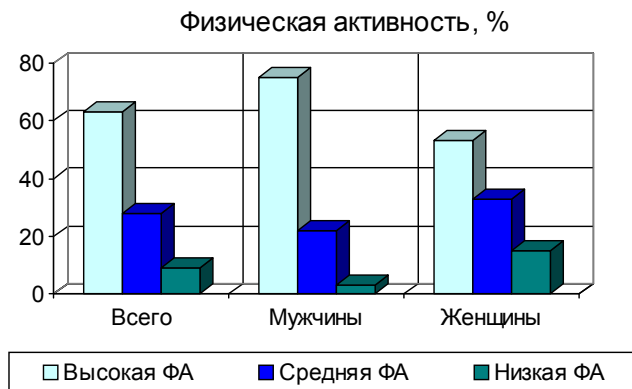


Рис. 1. Самооценка физической активности студентов

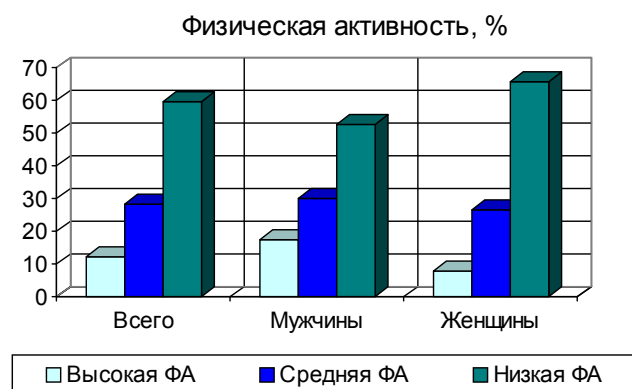


Рис. 2. Фактическая физическая активность студентов

в движении у молодежи выше, чем у лиц зрелого возраста и пожилых. Избыточная масса тела у каждого десятого молодого человека – это много или мало? Можно ли считать этих молодых людей будущими пациентами психосоматических клиник? Ответить на эти вопросы трудно. Известно, что в нашей стране отсутствует мода на здоровье. Так, физический имидж человека среди важнейших личностных показателей назвали 85% респондентов в США и лишь 25% мужчин и менее 40% женщин в России. У американских студентов при ранжировании 17 жизненных ценностей здоровье заняло первое место, а у российских – девятое [9]. Этот тезис косвенно подтверждается анализом фактической физической активности новосибирских студентов и их самоудовлетворенностью в отношении образа жизни.

**Физическая активность, потребность в острых ощущениях и потребление психоактивных препаратов.** Проведено сравнительное изучение уровней потребности в острых ощущениях (мотивационной направленности испытуемых) в связи с их физической активностью и потреблением психоактивных препаратов (табл. 4). Анализировались три группы студентов: с высокой, средней и низкой физической активностью.

Полученные результаты свидетельствуют, что большая часть студентов, имеющих высокую потребность в поиске новых ощущений, имеет также высокую физическую активность, за счет которой, судя по всему, и удовлетворяется их высокая потребность в ощущениях (ПО). Однако большая часть студентов с высоким ПО имеет среднюю и низкую физическую активность. Потребление психоактивных препаратов, алкоголя, табака более всего выражено в группе студентов с низкой физической активностью. Разница статистически достоверна при  $p < 0,05$ .

**Обсуждение результатов.** Уровень физической активности студентов оставляет желать много лучшего. Занятия большую часть времени в образовательном процессе в принципе не предусматривают высокую физическую активность, поэтому физкультура и спорт должны являться потребностью организма, чего мы, к сожалению не наблюдали. Большинство студентов подвержены гиподинамии. Хотя сами студенты в большинстве случаев считают, что их физическая активность достаточная и даже высокая. Следует заметить, что насыщение информацией при обучении в ВУЗах до сих пор является основной целью, в меньшей степени формируются умения и навыки опираясь на полученные знания анализировать ситуации, делать обобщения, сравнения, выводы, прогнозировать, логически выстраивать доказательства, проблемно рассматривать информацию и интерпретировать ее. Развивать и совершенствовать функциональную специализацию правого полушария и левого полушария и одновременно способствовать процессу приобретения существенных характеристик правого полушария для субъектов с доминантой левого полушария и соответственно левого полушария для субъектов с доминантой правого полушария головного мозга (одним словом, развивать рефлексию учащихся – функцию правого полушария и формировать способности левополушарного выполнить эту рефлексию за счет приобретенных навыков правого полушария). Не секрет, что студенты слабо владеют указанными мыслительными процессами. Недооценка физиологической, морфологической, химико-биологической, психической основы развития психических познавательных процессов (восприятия, внимания, воображения, мышления и т. д.) с учетом функциональной специализации полушарий головного мозга как психофизиологической закономерности жизнедеятельности мозга при-

вела к механическому развитию речи, памяти (левое полушарие), и не развитию сознания (правое полушарие) и сопровождению его положительными эмоциями в процессе усвоения информации [16]. Информация становится «субъектом» образовательного процесса, а учащийся – придатком к ней. Нарушается баланс воздействия на левое полушарие, ответственное за переработку текстов, и возникает «недобор» конструктивных, создающих эмоций и чувств. Недостаток наблюдается также в коммуникативных связях, общении, полезной информации. Неумение осмыслить происходящее самостоятельно создает отрицательные условия для искажения, как информации, так и нравственных ценностей. Студентам не хватает эмоционального оформления жизнедеятельности, в физиологическом смысле – не хватает выработки эндорфинов и связанного с ними гедонического ощущения. Эти недостающие ощущения легко могли бы возникнуть в процессе физической активности, но возникают они после приема пищи, или – что более страшно – приема психотропных препаратов – табака, алкоголя, наркотиков, а также в процессе противоестественной активности – компьютерных игр, развлекательных телевизионных передач. Субъекты, с доминантой правого полушария не приобретают сущностные характеристики левого полушария не имеют интеллектуального навыка выстраивать мысли по законам однозначной логики и как результат при попытке выразить свои мысли уже на первых словах своей фразы утонут в бурно развивающихся эмоциях, чувствах, внутренних переживаниях переходящих в волнения и психические стрессы. Они сами признаются в том, что мысли есть, а слов не хватает. К глубокому сожалению у них не многого: логики, доказательности, аргументации и т. д. Вышеперечисленные проблемы – одна из главенствующих психологических основ стрессов, депрессий, адикций и т.д. Главнейшая первопричина психофизиологической деструкции – внутренних психологических качеств субъекта как личности. Первопричина разочарований, недооценки себя, снижения своей социальной роли, социальной активности, социальной значимости, социального статуса, своего девиантного поведения и аддикции. Недооценка целенаправленного и систематического воспитания эмоционально-чувственной сферы учащихся показывает главную слабую сторону учебного процесса. Отсутствие высоких чувств и добрых эмоций порождает готовность к наркотизации, суициду и преступности. Невозможно воспитывать чувства только словами и текстами, необходимо невербальное воспитание, направленное на живое переживание этих чувств, их онтогенетического опыта, что оптимально происходит при чередовании интеллектуальных и физических нагрузок. Сила любого образовательного процесса должна проявляться не в перегрузках детей информационными технологиями, а в гармоничном развитии физической и чувственно-эмоциональной сферы. Когнитивный стресс приводит к снижению уровня культуры вообще, к агрессии, отчуждению и психосоматической патологии. Невозможность справиться с неконструктивными состояниями приводит к применению химических релаксирующих средств и других аддиктивных агентов. Не соответствующий нормальной физиологии человека образовательный процесс стимулирует глубинные процессы разрушения здоровья.

Образовательный процесс строится на вербальном монологе, текстах и средствах, сориентированных на обучающихся с доминантой левого полушария головного мозга, при этом остается почти не задействовано правое полушарие, ответ-

ственное за эстетическое восприятие мира, за развитие образного мышления и эмоциональную окрашенность и насыщенность. Отсутствие гармоничного и равноправного развития двух сфер личности студента – сознания и чувств – нарушает принцип природной целесообразности. Так качество образовательного процесса влияет на сферу поведения субъекта обучения. Такая особенность образовательного процесса может приводить к разбалансировке согласованной деятельности полушарий головного мозга со всеми вытекающими негативными последствиями. В учебном процессе недостаточно полно используются индивидуальные особенности проявления познавательных способностей, и вообще не исследована проблема оптимизации взаимодействий субъектов учебного процесса с учетом функциональной специализации полушарий головного мозга.

Итак, в обществе с высокой степенью технического развития и цивилизации, к которому принадлежат обследованные нами студенты, а также в образе жизни, которого общество требует и к которому побуждает, наряду со многими хорошо известными преимуществами проявляются и такие сопутствующие отрицательные явления, как снижение естественных требований к физической активности, развитию физической силы и общей физической выносливости; значительное повышение требований, предъявляемых к нервной и психической устойчивости и работоспособности вследствие воздействия огромного количества раздражителей и поступающей информации, повышение уровня социального взаимодействия и возросшая сложность решаемых задач; поощрение потребительского образа жизни. Исходя из полученных нами данным об образе жизни студентов, можно сделать общий вывод, что человек в процессе развития как общественное существо в определенной степени утратил инстинктивное ощущение того, что является необходимым и полезным для его организма с точки зрения здоровья, и внес в область удовлетворения своих биологических потребностей ряд искусственных факторов, например, психоактивные вещества, что не только может поставить, но и уже ставит под угрозу его дальнейшее существование.

Студентов следовало бы не только как можно больше информировать о серьезности последствий ошибок, допускаемых им в формировании своего образа жизни, но и чаще пробуждать их, предоставляя им больше случаев убедиться в конечных результатах своего равнодушия, небрежности и безответственности по отношению к защите своего собственного здоровья и жизни, а также здоровья и жизни других людей. Необходимо доказать человеку обманчивость ощущения, что лично его эти проблемы не касаются.

#### Выводы

1. У молодых людей 17-25 лет городской популяции (студентов ВУЗов) в 60% случаев наблюдается низкая физическая активность и в 10-12% случаев – избыточная масса тела.
2. Самооценка физической активности существенно превышает реальную физическую активность студентов.
3. Студенты с низкой физической активностью достоверно чаще потребляют психоактивные препараты (алкоголь, табак, наркотики).
4. Образовательный процесс в ВУЗе не благоприятствует здоровому образу жизни. Необходима широкая, адресная и агрессивная пропаганда здорового образа жизни среди студентов, более разумного отношения к своему здоровью.

#### Библиографический список

1. Журавлева, И.В. Отношение к здоровью как социокультурный феномен. Автореф. дисс. ... д-ра социол. наук. М., 2006.
2. Апанасенко, Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г.Л. Апанасенко. – СПб. : МГП «Петрополис», 1992.

3. Мурсалбекова, Л.В. Динамика изменения психического состояния студентов под влиянием экзаменационной тревожности / Л.В. Мурсалбекова // Личность, спорт и окружающая среда: материалы всероссийской конфю с междунар.участием, Новосибирск, 2008. – Новосибирск, 000 «Альфа Виста», 2008.
4. Головин, О.В. К вопросу об организации мониторинга физического здоровья детей и подростков в условиях учебно-тренировочного процесса / О.В. Головин // Личность, спорт и окружающая среда: материалы всероссийской конф. с междунар.участием, Новосибирск, 2008. – Новосибирск: 000 «Альфа Виста», 2008.
5. Лурье, С.Б. Физиологическая адаптация и прогнозирование успешности обучения первоклассников / С.Б. Лурье, Е.А. Анисова // Валеология, 2004. - №4.
6. Mendelson R. Think tank on school-aged children: nutrition and physical activity to prevent the rise in obesity. Appl Physiol Nutr Metab. 2007 Jun; 32(3):495-499.
7. Александрова, А.В. Молодежь и здоровье: ценностно-установочное взаимодействие / А.В. Александрова // Здоровье человека: социогуманитарные и медико-биологические аспекты. - М.: ИС РАН, 2003.
8. Fujii T, Ohsawa I, Nozawa A, Mori K, Kagaya M, Kajioka T, Oshida Y, Sato Y. The association of physical activity level characteristics and other lifestyles with obesity in Nagoya University alumni, Japan. Scand J Med Sci Sports. 1998 Feb;8(1):57-62. Links
9. Головин, О.В. Влияние нормированной физической нагрузки на психофизиологическое развитие дошкольника / О.В. Головин, Р.И. Айзман // Валеология, 1999. - №1.
10. Волкова, Л.Ю. Физическое развитие школьников Москвы: современное состояние и методы оценки / Л.Ю. Волкова, М.В. Копытько, И.Я. Конь, М., 2004.
11. Ахмерова, С.Г. Здоровый образ жизни и его формирование в процессе обучения // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья / С.Г. Ахмерова, 2001. - № 2.
12. World Health Organization Expert Committee. The Use and Interpretation of Anthropometry, WHO Tech. Rep. Ser. no. 854, 1995.
13. Басов, А.В. Отношение к здоровью среди подростков и образ жизни / А.В. Басов // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. - 2002. - № 1.
14. Шилова, Л.С. Подростки и молодежь в России - перспективная группа распространения социальных заболеваний / Л.С. Шилова // Здоровье и здравоохранение в условиях рыночной экономики. - М.: ИС РАН, 2000.
15. Clark C, Haines MM, Head J, Klineberg E, Arephin M, Viner R, Taylor SJ, Booy R, Bhui K, Stansfeld SA. Psychological symptoms and physical health and health behaviours in adolescents: a prospective 2-year study in East London. Addiction. 2007 Jan;102(1):126-35.
16. Потапов А.С. Нейропедагогическое обоснование комфортного обучения ребенка: Монография /А.С. Потапов. Научный ред. В.М. Монахов. 2 Е ИЗД. - Новосибирск: Изд. - во НИПК и ПРО, 2004.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 152.32+ 378.14

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций, докторант кафедры общей психологии, истории психологии НГПУ, г. Новосибирск  
**О.А. Белобрыкина**, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г.Новосибирск

## ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СПОРТСМЕНА

Статья посвящена выявлению закономерностей профессионального развития спортсменов. Показано, как в процессе становления спортсмена-профессионала развитие личности происходит внутри когнитивной перестройки сознания, формирования типов мотивационного поведения, осознания необходимости профессионального поведения и совершенствования, самоопределения в спортивной специализации, интеграции в профессиональную общность, персонализации, в которых перестраивается структура качеств и идет самореализация и осознание себя как профессионала.

**Ключевые слова:** спортивная психология, спортивная мотивация, профессионализация, личность спортсмена, трансформация личности.

В условиях возрастания социальных требований к деятельности спортсмена как представителя государства отсутствуют комплексные исследования профессионализации в спорте от момента выбора спортивной специализации и в дальнейшей профессиональной спортивной деятельности. В системе современной подготовки спортсменов большое внимание уделяется физической стороне деятельности, но, вместе с тем, недостаточно учитываются психологические факторы и закономерности профессионального развития спортсмена, что зачастую приводит к формированию профессиональной и личностной дезадаптации в стрессогенных условиях спортивной деятельности. Недостаточный учет индивидуально-психологических особенностей, механизмов и стратегий развития личности в социальном пространстве высших спортивных достижений уменьшает возможности для полноценной реализации спортивного потенциала и не способствует сохранению и ук-

реплению психического здоровья спортсмена, особенно в период завершения его спортивной карьеры. Все это актуализирует необходимость поиска наиболее оптимальных средств профессионализации спортсменов с целью обеспечения системной и предельно эффективной подготовки субъекта к профессиональной спортивной деятельности. Профессионализация личности в психологической науке рассматривается как неравномерное гетерархическое развитие индивида как субъекта профессиональных отношений, наделенного генетическими свойствами и приобретенными психологическими качествами, способного к активной саморегуляции поведения и саморазвитию способностей, что в совокупности позволяет успешно овладевать знаниями, умениями и навыками для реализации себя в профессии [1]. Необходимость соответствия требованиям профессии индивидуальных психологических качеств человека, согласование структуры личности и структуры про-

фессиональных требований является одним из принципов и предпосылок успешной спортивной карьеры [2]. Профессионализация рассматривается как форма социализации и индивидуализации личности, как форма активности, охватывающая разные этапы профессионального пути. Сущностью профессионального становления является целостный непрерывный процесс, в основе которого лежит комплекс развивающихся, взаимодействующих и последовательно сменяющих друг друга механизмов, связанных с возникающей ситуацией [3]. Как отмечает Л.А. Зайцева, психологическое содержание понятия «профессионализация» включает в себя компонент отражения и компонент реагирования, и основывается, прежде всего, на том, что личностные профессионально-важные качества изменчивы во времени и имеют своеобразную динамику изменения и превращения психических процессов через состояния в устойчивые профессиональные свойства в процессе овладения профессией [4].

Сложность проблемы профессионализации спортсмена обусловлена, в первую очередь, тем, что этап первичной подготовки (когда выявляются психофизические предпосылки для успеха в спорте), от содержания которого во многом зависит «превращение» школьника в спортсмена-профессионала, является малоизученным процессом. Спортивная деятельность, с точки зрения психологического содержания, вообще является сложным процессом, влияющим на все системы организма, она имеет свои специфические особенности, кризисы развития, спады и подъемы. В процессе подготовки личность спортсмена сталкивается не только с максимально возможными для организма специфическими физическими нагрузками, нередко односторонними, но и с рядом психологических стрессов и преодолений, связанных как с внутренними трансформациями личности, так и с межличностными взаимодействиями. В психологии спортивной деятельности остро стоят вопросы восприятия информации, проблемы мотивации, готовности к коллективной деятельности, влияния перцептивных, физических, эмоциональных нагрузок и условий тренировок на обеспечение эффективности и успешности в спорте.

Отсутствие психологических критериев оценки динамики профессионального становления спортсменов приводит к искусственному разделению на внешние и внутренние стороны профессионализации личности. Совершенно очевидно, что достижение психологического комфорта невозможно за счет совершенствования только физической подготовки (обучения и тренировок) и повышения уровня спортивных достижений субъекта, без учета его морально-психологической составляющей. Большинство спортсменов интуитивно улавливают связь между своим профессиональным развитием в спорте и стихийным личностным ростом, но зачастую не видят возможностей оптимизации этого процесса и актуализации его ресурсного потенциала.

Наличие дисгармоничных и деформирующих компонентов «тренировочного пространства» в спортивной среде, отрицательно влияющих на психику спортсмена, приводит к формированию дезадаптивного поведения и кризисам профессионального развития, профессиональной дискриминации, деформации развития личности, снижению продуктивности в спорте и преждевременному завершению спортивной карьеры. Отсюда очевидна необходимость психологической поддержки и сопровождения всего пути профессионального становления спортсмена. Это актуально еще потому, что деятельность спортсмена по содержанию является экстремальной, поскольку приходится существовать в постоянном напряжении своих физических, моральных и эмоциональных сил. В короткие сроки необходимо адаптироваться в новых климатогеографи-

ческих условиях на сборах, соревнованиях и т.д., вырабатывать новые способы самообучения, профессионального и эмоционального поведения. Как следствие, возникают ситуации, вызывающие дезорганизацию психики в целом, что несомненно может самым неблагоприятным образом отразиться на конечных результатах спортивной деятельности субъекта. Период профпригодности в том или ином виде спорта ограничивает сроки профессионального становления личности. Поэтому проблема психологического управления процессом профессионального совершенствования в период подготовки спортсменов является сложной, требующей междисциплинарного подхода и интеграции системы наук, занимающихся человеческим фактором. Отсюда очевидна необходимость научной разработки концепции, базирующейся на интеграции методологии психологии, физиологии, психофизиологии, психологии профессиональной деятельности, психотерапии и организационной психологии для выявления механизмов и закономерностей протекания профессионального развития личности, позволяющей обосновать стратегию психологического обеспечения профессионализации спортсмена в период его становления. Разработка психологической концепции профессионализации спортсменов позволит переориентировать стихийность развития в осознанный и управляемый процесс.

Исходя из актуальности обозначенной проблемы, **цель исследования** состоит в выявлении закономерностей профессионального становления спортсменов и обосновании психологической концепции профессионализации личности в спорте.

**Методологической основой** исследования являются базовые теории отечественной психологии: теория деятельности А.Н. Леонтьева; субъектно-деятельностный подход Е.А. Климова; теория функциональных систем П.К. Анохина; теория адаптации Ф.З. Меерсона; теория индивидуальных различий и способностей Б.М. Теплова, Э.А. Голубевой, К.М. Гуревича; концепции системогенеза В.Д. Шадрикова и профессиогенеза В.А. Бодрова, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Н.С. Пряжникова; теории функциональных состояний и функционального комфорта В.И. Медведева, А.Л. Леоновой, Л.Г. Дикой, Л.Д. Чайновой; психологии состояний А.О. Прохорова, а так же ведущие принципы психологии – принцип детерминизма, системности, единства сознания и деятельности, единства теории и практики.

Объектом исследования выступает динамика профессионального становления личности спортсмена. Предметом исследования являются психологические закономерности профессионализации спортсмена в процессе первичной подготовки и средства повышения ее эффективности.

**Материал и методы исследования.** Основные исследования проводились с 2005 года по 2008 год. Основную часть выборки составили студенты факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета (500 испытуемых, мужчины и женщины в возрасте 18-25 лет), имеющие высокие спортивные достижения, 1-3 спортивные разряды, «кандидат в мастера», «мастер» спорта. Формирование экспериментальной группы осуществлялось на основе принципа добровольного участия в обследовании и однородности выборочной совокупности. Унифицирующими признаками выступали категории возраста, образования и спортивного опыта. В зависимости от исследовательских задач в группах применялся комплекс диагностических методик для оценки психофизиологических параметров, личностных особенностей, спортивной мотивации и профессионально важных качеств.

Эмпирические данные подвергались сравнительно-сопоставительному анализу. Основным независимым внешним кри-

терием выступал показатель спортивных достижений испытуемых. В качестве дополнительных аналитических показателей эффективности деятельности использовались параметры уровня адаптированности испытуемого к спортивной деятельности и психофизиологических характеристик профессиональных способностей в выбранном виде спорта.

Для исследования успешности профессионального становления спортсменов использовались экспертные оценки, проводимые тренерами и арбитрами. Для экспертной оценки использовалась десятибалльная шкала оценок успешности спортивной деятельности. На основании полученных результатов спортсмены ранжировались по «внешнему критерию», т.е. успешности профессионального становления. В результате обследования были выделены две группы: с высоким профессиональным потенциалом (экспертная оценка 6-10 баллов), и с низким профессиональным потенциалом (экспертная оценка 1-5 баллов). Критерии эффективности деятельности спортсмена позволили сформировать полярные группы «успешных» и «малоуспешных», в рамках которых производилось сравнение изучаемых характеристик.

Обследование студентов проводилось с использованием методик, применяемых в психологии, физиологии, психофизиологии, психотерапии и психологическом консультировании. Основу исследований составил лонгитюдный метод, сравнительный метод «поперечных» срезов, приемы сопоставления параметров полученных в группе «успешных» и «малоуспешных» спортсменов на разных этапах.

Обработка первичных данных проводилась с использованием статистической программы SPSS.

### Результаты

Получены эмпирические данные, характеризующие спортивную мотивацию, профессионально важные психофизические качества, свойства личности и их динамику в процессе профессионализации. Исследования мотивации профессионального становления показали, что спортивная деятельность привлекает общественной значимостью всеобщего признания, славы и известности, физического совершенства и материального благополучия. Одновременно спортсмены демонстрируют реалистические ожидания будущего, только 32% связывают свое ближайшее будущее с большим спортом, а 68% планируют заниматься тренерской или другой, связанной или не связанной со спортом деятельностью. Существенно отличаются спортсмены по срокам самоопределения в спортивной деятельности. С раннего детства мечтали стать спортсменами 15% респондентов, 32% определились в выборе спорта во время учебы в школе, 36% после окончания школы, и не определились или сомневаются в правильности выбора 17% респондентов. Спортсмены с высоким уровнем профессиональной направленности достоверно отличаются от спортсменов с недостаточной мотивацией более высоким уровнем сформированности концептуальной модели профессиональной деятельности, когнитивной готовностью к трудностям, более низкими уровнями эмоционального напряжения и способностью к самоотверженным жертвам ради достижения цели.

Профессионализация личности начинается с когнитивной перестройки сознания, формирования мотивации и создания усло-

вий для реализации цели. Адекватность информационной модели определяет активность личности, стратегию поведения и успешность профессионализации в процессе становления спортсмена. По стратегии мотивационного поведения выявлены три типа спортсменов: положительно мотивированные активные спортсмены (32%), морально и физически готовые к напряженной спортивной деятельности и переходу в новую социальную общность «большого спорта»; пассивно мотивированные спортсмены, в значительной степени зависящие от стимуляции их тренером – «мотивируемые» (56%); и сопротивляющийся тип мотивационного поведения, характерный для спортсменов, которые не осознают своего призвания и своих способностей (12%). Они не стремятся к совершенствованию своего мастерства и остаются в спорте за счет выдающихся физических данных, не считают спорт своим призванием, а только определенным престижным времяпровождением. Корреляционный и факторный анализ личностных качеств показал, что большая часть спортсменов формирует гиперстеническую стратегию саморегуляции поведения, сопровождающуюся высокой тревожностью (48% испытуемых). Следующей по значимости является пассивно-ответственная стратегия, основанная на опоре на тренера и доверии ему, демонстрирующая недостаточную уверенность и самостоятельность (28%). Стратегия стеничности-ригидности, характеризующаяся проявлением старых способов поведения, затрудняющих профессиональное становление (12%), пассивно-безответственная стратегия, без определенной опоры и цели (12%). Все эти способы саморегуляции несут отпечаток сформированной психологической защиты своей личности и обусловлены как мотивацией, так и динамическими стереотипами поведения. Основная цель стратегий: с минимальными потерями для личности достичь положительного результата.

В результате факторного анализа выделено по 6 личностных факторов для каждой стратегии саморегуляции поведения, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура личностных факторов в профессиональном становлении спортсменов  
(вклад фактора в общую дисперсию)

Гиперстеническая стратегия	Пассивно-ответственная стратегия	Стратегия стеничности-ригидности	Пассивно-безответственная стратегия
Невротического конфликта и эмоционального напряжения (31%)	Эмоционально-волевой неустойчивости (33%)	Поиска источника психического напряжения (26%)	Недовольства собой и окружением (26%)
Эмоциональной гиперактивности личности (26%)	Ожидания удовлетворения потребностей (21%)	Переживания блокированных профессиональных ожиданий (18%)	Эмоционального перенапряжения и незавершенной перестройки (25%)
Неустойчивого экзальтированного поведения (16%)	Избегания трудностей и неудач обучения (15%)	Эмоциональной неустойчивости и тревожности (11%)	Отказ от групповых норм и ориентации на себя (13%)
Напряженного беспокойства (12%)	Эмоциональной неустойчивости (13%)	Недовольства групповыми установками (10%)	Тревоги не сбывшихся надежд (11%)
Неудовлетворенности профессиональных ожиданий (9%)	Неустойчивого поведения (11%)	Неудовлетворенности успеваемостью (12%)	Эмоциональной неустойчивости (11%)
Психическая напряженность и конфликты (8%)	Демонстрации регрессивных форм поведения (12%)	Самоутверждения и конфликтов (11%)	Демонстративной гипертимности (10%)

Когда ведущей становится спортивно-профессиональная деятельность, направленная на постоянное совершенствование навыков, то пассивные и сопротивляющиеся спортсмены не готовы к практическим действиям, в результате нарастает психическая напряженность, появляются конфликты с тренерами и с активными спортсменами, и развивается кризис идентификации. Стимулом активности к изменению личности является наличие в спортивных группах конкурентного соперничества как источника развития и формирование профессионального мотива. Это соперничество проявляется в агрессивном поведении. Поначалу конкуренция обусловлена стремлением к демонстрации накопленных навыков и направлена на установление структуры лидерства внутри спортивных групп, затем конкуренция проявляется как самоутверждение по отношению к стратегиям профессионального поведения в процессе самосовершенствования. Следующим этапом конкуренция приводит к осознанию противоречий профессионального развития, происходит переоценка отношения к спорту. Снова возникают конфликты и разочарование полученными успехами. Это начало кризиса деятельности спортсмена. Кризис стимулирует профессиональную перестройку личности, осознание своей малой перспективности, а отсюда повышение возбуждения, агрессивность, раздражительность и неустойчивость поведения. Спортсмены впервые задумываются о пользе потраченного в спорте времени, возникает комплекс самообвинения и сожаления о прошлом. Экстрапунитивная и интрапунитивная направленность реакций спортсменов формирует две стратегии психологической защиты. Первая характеризуется обвинением во всем окружающих с ориентацией на избегание негативных оценок со стороны авторитетных спортсменов и тренеров и поиск поддержки в группе. Характерной особенностью второй стратегии является самообвинение и самобичевание. Неудовлетворенность профессиональным становлением приводит к формированию ведущей стратегии поведения - интрапунитивной скрытой агрессивности с чувством неполноценности и обиды за «бесцельно проведенные годы».

Факторный анализ показывает, что развитие личности в процессе спортивной деятельности ведет к формированию психических новообразований: профессиональной мотивации, надситуативной конкурентной активности, способности к профессиональному целеполаганию и устойчивости к фрустрации в профессиональной деятельности. Перестройка структуры личности, интенсивное усвоение профессиональных способов поведения, мышления, изменение структуры ценностных ориентаций через подражание авторитетным спортсменам, формируют профессиональные стереотипы поведения.

На основании экспериментального исследования вклада качеств в структуру личностного развития разработана модель прогноза успешности спортсменов с использованием значимых переменных, от которых зависит эффективность спортивной деятельности.

Полученное уравнение множественной регрессии психолого-физиологического прогноза профессионализации спортсменов (ПФППС) имеет вид:

$$\text{ПФППС} = 7,21 + (0,15 \times \text{СМ}) + (0,28 \times \text{ТТ}) + (0,21 \times \text{ИБ}) + (0,11 \times \text{С}) + (0,22 \times \text{Н}) + (0,31 \times \text{Q3}) + (0,33 \times \text{ОП}) + (0,29 \times \text{МУ}) + (0,18 \times \text{ФП});$$

Где: 7,21 – свободный член;

СМ – спортивная мотивация;

ТТ – тревожность по Тейлор;

ИБ (индекс Богомазова) показатель функционального состояния кардиореспираторной системы;

С – фактор эмоциональной устойчивости опросника Кеттелла;

Н – фактор решительности опросника Кеттелла;

Q3 – фактор импульсивности опросника Кеттелла;

ОП – ориентация на процесс;

МУ – мотивация на успех;

ФП – фактор перспективности по оценке тренера.

Все показатели рассчитывались в 10-ти бальной шкале стенов. При ПФППС > 0 характерна высокая степень успешности профессионализации, при ПФППС < 0 характерны низкие показатели профессионализации. Прогностическое значение уравнения регрессии для успешности профессионального становления спортсмена составляет 89%. Полученная математическая модель имеет высокую значимость (t-критерий Стьюдента = 4,87,  $p < 0,001$ ).

Профессиональный потенциал развития спортсмена включает: направленность личности, знания, умения и навыки, общие и специальные способности, профессионально важные качества, способности к саморегуляции поведения. В ходе профессионального совершенствования происходит стихийная интеграция компонентов потенциала профессионального развития в профессионально ориентированную структуру личности, при этом источником развития являются: ведущая деятельность, межличностные и внутриличностные противоречия между сформированной концепцией Я-настоящее и Я-будущее, зависящие от системы отношений, складывающихся в процессе профессионального становления. Переживание этих противоречий побуждает спортсменов к поиску новых способов самоосуществления, вызывает новые ресурсы развития личности и новые стратегии поведения, которые могут быть направлены как на уменьшение уровня требований к результатам деятельности ценой снижения эффективности тренировок, так и на достижение результата за счет роста внутренней напряженности и тревожности. Все эти стратегии поведения отличаются различными уровнями расходования внутренних ресурсов как психических, так и физиологических.

Таким образом, профессионализация спортсмена выполняет тройственную функцию: оптимизация процесса саморегуляции; развитие личностных образований и формирование адекватных функциональных состояний.

Включение личности в новую систему отношений, при способление к новым условиям жизнедеятельности создает такое переплетение профессиональных требований (внешние условия) и формирующегося профессионализма (внутренние условия), которое преломляясь через сознание формирует новые функциональные системы поведения, установки, концептуальную модель поведения, черты личности, т.е. вызывает перестройку самой личности.

Между профессионализацией спортсмена и спортивной деятельностью существует сложная диалектическая взаимосвязь: возникая и развиваясь в деятельности, профессионализация оказывает определяющее влияние на характеристики деятельности, вырабатывая индивидуальный стиль ее выполнения, тесно связанный с психофизиологическими качествами личности. Ключевыми системообразующими факторами трансформации личности выступают: эмоциональность, активность, саморегуляция и направленность. Эмоциональность проявляется в совокупности реактивности и переживаний личности, определяющих динамику возникновения, протекания и прекращения адекватных эмоциональных состояний. Активность характеризует стремление продолжительно поддерживать выполнение профессиональной деятельности, поиск путей совершенствования. Саморегуляция отражает способность личности к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, ее адаптивности, и проявляется в намеренной, произвольной регуляции личностью парамет-

ров состояния и поведения для эффективного функционирования. Направленность проявляется в системе устойчивых мотивов личности, ориентированной на развитие способностей и задающих главные тенденции профессионального поведения. Важным регулятором профессионального развития личности является Я-концепция - совокупность представлений человека о себе в профессии, взаимосвязанных с самооценкой. Я-концепция играет тройственную роль: способствует достижению внутренней согласованности требований личности и профессии; определяет характер и особенности интерпретации приобретенного профессионального опыта в виде положительных и отрицательных переживаний; служит источником активности относительно собственного поведения для самоактуализации в профессиональной спортивной деятельности. Профессиональное спортивное становление должно перейти от принуждения к системе поддержки саморазвития и повышения чувства собственного достоинства.

Психические процессы и функциональные состояния в обеспечении эффективности спортивной деятельности неразрывно связаны, как ни в одной другой деятельности, при этом функциональные состояния становятся источником активности спортсмена, его целью и основной заботой, а уменьшение или увеличение, в зависимости от вида спорта, психоэмоционального напряжения по субъективному ощущению – основной его деятельности для правильного распределения своих психофизиологических ресурсов и их восстановления. Профессиональное самосознание и самооценка обеспечивают субъективную оценку самопрезентации личности в спорте, формирующую оптимальные уровни тревоги и фрустрированности, склонность к риску, находящиеся в гармонии с личной

ответственностью, определенные уровни агрессивности, проявляющиеся по отношению к происходящим спортивным событиям. Это сфера управления свойствами личности, обуславливающими сопричастность к воздействию профессионального спортивного мира. Это способность познания себя как внутреннего источника развития, как средство раскрытия своего «Я» для установления отношений с этим профессиональным миром. Профессиональное самосознание связано с осознанием полезности своей деятельности для реализации себя через постоянное самосовершенствование в процессе тренировок и соревнований.

**Заключение.** Исследование позволило выявить закономерности профессионального становления, обосновать принципы профессионализации, выявить основные направления деятельности по оптимизации профессионального развития спортсменов. В процессе становления спортсмена как профессионала развитие личности происходит внутри когнитивной перестройки сознания, формирования типов мотивационного поведения, осознания необходимости профессионального поведения и совершенствования, самоопределения в спортивной специализации, интеграции в профессиональную общность, персонализации, в которых перестраивается структура качеств и идет самореализация и осознание себя как профессионала. Результаты исследования показали, что помимо специальных умений и навыков современный спортсмен должен развивать профессионально ориентированную структуру личности, способности к саморегуляции неадекватных функциональных состояний и психологическую компетентность при решении проблемных ситуаций профессиональной спортивной деятельности.

#### Библиографический список

1. Глушко, А.Н. Формирование профессиональной психологической пригодности в период обучения /А.Н.Глушко //Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. – Тверь, 2005. – № 4.
2. Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры: учебное пособие / Н.Б. Стамбулова. – СПб.: Центр Карьеры, 1999.
3. Джанейрян, С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ /С.Т.Джанейрян. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 2004.
4. Зайцева, Л.А. Характеристики и факторы выбора карьеры в связи с индивидуально-психологическими особенностями и этапами профессионального становления субъектов. Автореф. ... канд.психол.наук / Л.А. Зайцева. – Ростов-н/Д., 2006.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 616.8(075)

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций, докторант кафедры общей психологии, истории психологии НГПУ, г. Новосибирск

## УСПЕШНОСТЬ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ ГОЛОВНОГО МОЗГА

Проводится анализ нейropsychологической обусловленности эффективной спортивной деятельности и приводятся данные, подтверждающие значимость функциональной асимметрии головного мозга для того или иного вида спорта. На большом экспериментальном материале рассматриваются особенности функциональной асимметрии головного мозга у спортсменов в зависимости от характера двигательной активности и анализируется значимость учета функциональной асимметрии головного мозга при обучающем тренировочном процессе для того или иного вида спорта.

**Ключевые слова:** спортивная психология, функциональная асимметрия головного мозга.

Большой спорт в настоящее время является одним из видов профессиональной деятельности, эффективность которой зависит не только от мотивационной направленности личности, желания бороться и побеждать, но и от нейropsychологических и физиологических особенностей, облегчающих вы-

полнение тех или иных задач спортивного мастерства. Поиск психологических средств управления и мобилизации резервов спортсмена является важной и интересной задачей. Изучение нейropsychологических и психофизиологических особенностей человека, способных повлиять на результаты спортивной



деятельности, давно привлекает внимание исследователей [1; 2; 3; 5; 6]. Одним из наиболее важных психофизиологических факторов, влияющих на успешность спортивной деятельности, является индивидуальный характер функциональной асимметрии (ФА) головного мозга [4; 7].

Согласно современным представлениям о системном строении и системной мозговой организации высших психических функций, двигательные функции подчиняются тем же закономерностям формирования и распада и могут изучаться с позиций «синдромного анализа», разработанного в клинической нейропсихологии А.Р. Лурия [8]. Он может быть использован для выявления таких сочетаний психических качеств, функций и состояний, которые прогностически важны для спорта, т.е. наиболее соответствуют тому или иному виду спортивной деятельности. Тип межполушарной асимметрии, т.е. профиль латеральной организации (ПЛО) мозга, может рассматриваться как фактор, обуславливающий специфику протекания высших психических процессов, включая и двигательные функции, типы ПЛО закономерно связаны с динамическими характеристиками двигательных функций (руки, глаза) - временными и регуляторными параметрами [9].

Вполне возможно, что существует непосредственная связь между особенностями межполушарной организации моторных и сенсорных функций и теми требованиями к двигательной и эмоционально-личностной сфере, которые предъявляют те или другие виды спортивной деятельности. По данным Е.Д. Хомской (2005) [9], лучшие показатели становой силы (противодействие внешнему сопротивлению посредством мышечных напряжений) наблюдались у лиц с левосторонним типом ПЛО, то есть когда ведущая левая рука сочеталась с симметрией и асимметрией слухоречевых и зрительных функций. У этой же группы испытуемых были и лучшие показатели выносливости (способности организма длительное время выполнять механическую работу и противостоять утомлению), которая определялась по тесту Купера [9]. Как известно, люди с парциальным доминированием функций более устойчивы к воздействию предельных нагрузок, и утомление у них наступает позже, чем у людей с односторонним типом доминирования [4]. Этим, видимо, объясняются и лучшие показатели вышеперечисленных физических качеств у людей с неярко выраженной латерализацией функций.

С другой стороны, проявление способностей человека выполнять движения за максимально короткий отрезок времени (физическое качество - быстрота) лучше выражено у праворуких при сочетании с правосторонней латерализацией слухоречевых функций. По мере накопления левых признаков функциональной асимметрии ухудшаются показатели любой деятельности, когда необходимо быстрее реагировать на очень быстро меняющиеся ситуации [10], причем особенно значимы асимметрии слуха. Проявление таких физических качеств, как сила, быстрота, выносливость, зависит от типа межполушарной организации моторных и сенсорных процессов. Межполушарная организация мозга влияет и на развитие физических способностей, отвечающих специфике избранного вида спорта [2].

Известно, что на разных этапах тренировочного процесса у спортсменов отмечается предпочтение правой или левой рук (например, в борьбе и фехтовании), ноги в легкоатлетическом беге или футболе, ведущего глаза в стрельбе, теннисе [2; 3; 5; 6]. С ростом спортивного мастерства у студентов, занимающихся самбо, наблюдается увеличение симметрии мануальных и зрительных функций. Одновременно происходит рост процента лиц с правосторонним типом слухоречевых функций. Эффективное использование и правой, и левой

руки в единоборстве П.Н. Ермаков (1988) считает характерным для периода стабилизации, а в дальнейшем, на этапе высокого технического мастерства, вновь усиливается роль ведущей руки [1]. У студентов, занимающихся спортивной гимнастикой, с ростом спортивного мастерства значительно увеличивается правосторонняя асимметрия по мануальным и сенсорным функциям (у 90,8% — ведущая правая рука, у 78,3% — ведущее правое ухо, у 94,1% — ведущий правый глаз); уменьшается симметрия всех функций и исчезает левосторонняя асимметрия по мануальным и зрительным функциям [5]. Гимнастическая деятельность предъявляет высокие требования к точной произвольной регуляции сложно-координированных в пространстве движений всего тела, что обеспечивается накоплением правосторонних латеральных признаков [2]. Аналогичная тенденция наблюдается с ростом спортивного мастерства и среди девушек, занимающихся художественной гимнастикой: увеличивается правосторонняя асимметрия по мануальным и зрительным функциям, слухоречевые функции меняются в меньшей степени [7]. Кроме того, данный вид спорта требует сочетания совершенства сложно-координированных движений и интерпретации их эмоционального выражения с музыкальностью и ритмикой, чем и объясняется наличие относительно большого количества лиц с левосторонними и симметричными типами слухоречевых функций в сочетании с правосторонней латерализацией мануальных и зрительных функций.

Некоторые авторы указывают, что лица с правосторонним типом ПЛО лучше адаптируются к деятельности, протекающей в жестко регламентированных условиях, в эмоционально-стрессовых ситуациях у них отмечается высокая профессиональная надежность [4].

Таким образом, типы ПЛО определенным образом коррелируют с особенностями спортивной деятельности, моторные и сенсорные асимметрии связаны со спецификой конкретного вида спорта. Была выявлена зависимость показателей физических качеств спортсменов (быстроты, выносливости, становой силы) от индивидуального типа ПЛО: лучшие показатели быстроты чаще отмечались у праворуких в сочетании с правосторонней латерализацией слухоречевых функций, у леворуких при сочетании с симметрией или правосторонней асимметрией слухоречевых и зрительных функций были наилучшие показатели выносливости и становой силы [7].

Среди лиц, занимающихся спортивной гимнастикой, преобладают «чистые» правши, но их мало среди девушек-спортсменок в художественной гимнастике; среди лиц, занимающихся теннисом и плаванием, большинство — праворукие с различными вариантами латерализации сенсорных функций; для лиц, занимающихся самбо, наиболее часто встречаемым типом ПЛО является амбидекстрия. Для студентов, занимающихся спортивной гимнастикой, характерен очень высокий процент лиц «чистых» правшей (77,27%); и очень незначителен процент праворуких (13,6%) и амбидекстров (9,09%) [7]. Установлено, что правостороннее доминирование мануальных, слухоречевых и зрительных функций является благоприятным показателем успешности зрительно-пространственной деятельности [10]. К пространственным функциям относится не только способность ориентироваться во внешнем зрительном пространстве, но и способность ориентироваться в собственном теле, что требуется для лиц, занимающихся спортивной гимнастикой. У единоборцев, хуже успевающих в технической подготовке, обнаруживается большая степень асимметрии сложных двигательных актов [5]. Кроме того, испытуемые со смешанными вариантами латеральной организации мозга от-

личаются наибольшей частотой высоких показателей личностной и реактивной тревожности [11], а это является важным индивидуально-психологическим качеством для спортсменов, занимающихся разными видами борьбы; с ростом ее величины растет уровень спортивных достижений. При обследовании фехтовальщиков-рапиристов показано, что рапиристы-левши высокой квалификации по сравнению со спортсменами-правшами той же квалификации отличаются более высоким уровнем реактивной и личностной тревожности, неуравновешенным типом нервной системы — более высоким уровнем нейротизма. У спортсменов, фехтующих левой рукой, отмечено преобладание предметно-образного мышления и меньшая способность к абстрактно-логическому мышлению, преобладание холерического и меланхолического темперамента, что отмечается уже у юных фехтовальщиков [11].

Индивидуальный профиль асимметрии коррелирует с различными особенностями внимания. По данным статистического анализа, леворукие спортсмены с доминирующим правым глазом характеризуются большей концентрацией внимания, а с доминирующим левым глазом — более выраженным распределением внимания, эффективностью в обнаружении объектов [4].

Изучение различных вариантов индивидуального профиля асимметрии у высококвалифицированных фехтовальщиков показало их достоверное влияние на особенности и динамику успешности спортивных результатов. Из 8 выделенных вариантов профиля асимметрии (по показателям доминирования рук, ног и глаз) наиболее успешными спортсменами на протяжении полутора лет наблюдений оказались фехтовальщики с парциальным доминированием: ведущая левая рука — ведущая правая нога — ведущий правый глаз — и с односторонним левым или правым доминированием рук, ног, глаз [9].

Леворукие лица отличаются от праворуких существенной большей скоростью и продуктивностью решения задач на пространственное мышление, эти показатели, рассматриваемые как черты темперамента, характеризуются генетической детерминацией порядка 40—50%. Установлена значимая связь леворукости и показателей экстраверсии у женщин [10]; экстраверсия — необходимое качество для некоторых игровых видов спорта.

Среди мужчин, занимающихся теннисом, относительно высокий процент лиц праворуких с разными сочетаниями сенсорных признаков (58,6%), относительно высокий процент «чистых» правшей (29,1%) и очень незначителен процент лиц с симметрией функций (4,1 %). Это намного меньше, чем в других группах. Уровень значимости различий для рассматриваемой группы был равен 0,01. Характерно, что левосторонние и симметричные признаки относительно часто отмечались при тестировании зрительных функций, соответственно, у 19 и 27% испытуемых. Этот эффект был описан в работе М.А. Матовой и Е.Л. Бережковской (1980) и, как считают авторы, связан с необходимостью билатерального восприятия пространства, обеспечивающего его слежение за быстро перемещающимся мячом. По данным М.А. Матовой и Е.Л. Бережковской [14], для студентов, занимающихся теннисом, характерен относительно высокий процент и леворуких (8,2%), по данным Е.В. Корбут (1985), среди теннисистов высокого класса левши составляют около 6% от общего числа играющих [12].

Как известно, леворукие в таких видах спорта, как бокс, фехтование, теннис отличаются спецификой технико-тактических действий и создают трудности для соперника. Так, один из лучших теннисистов всех времен австралиец Род Лейвер был левшой, что давало ему решающее преимущество над сопер-

никами. Играя с теннисистом-левшой, соперники часто ведут атаку в наиболее уязвимое место площадки, стараясь послать мяч в его правый угол, под его удар слева. Но Лейвер — довольно редкое исключение из общего правила: его удары с правой части корта, т.е. его удары слева, несколько не слабее, чем с левой, и даже более мощные и стабильные. Эта особенность игры Лейвера давала ему возможность одинаково успешно нападать и защищаться с обеих сторон корта. Если учесть еще его исключительную быстроту передвижения по площадке, исключительно хорошую координацию движений, гибкую тактику игры по всему корту, волю и выдержку, а также умение тактически правильно рассчитывать свои действия — становится ясно, что психофизиологические особенности Лейвера были оптимальны для тенниса.

Другой выдающийся теннисист — швед Бьерн Борг — также представляет собой психофизиологический феномен. Пульс у Борга в спокойном состоянии составлял только 35 ударов в минуту, артериальное давление — 70/30. Исключительно хорошая тренированность, фантастическая выносливость, неумное желание бороться и побеждать, специфическая монотонная, «скучная» игра снискали ему славу человека-полуавтомата, поработанного своей собственной безупречной техникой. Это был ярко выраженный левополушарный спортсмен, который рассчитывал траекторию полета мяча, находясь в 2-3 раза дальше по задней линии, чем это принято у теннисистов. «Мне нужно довольно много времени, чтобы увидеть направление нанесенного удара по мячу, затем повернуться, сделать замах и ударить по мячу. Я хочу как можно дольше видеть мяч при сильной подаче. Я принимаю подачу спокойно, не нервничая. Располагаясь далеко за задней линией, я имею достаточно времени для подготовки к удару и избавляю себя от излишнего напряжения. В результате у меня есть возможность выполнить выигрышный прием подачи лучше других игроков» (Б. Борг). При этом спортсмен отмечает, что интуиция играет не последнюю роль в его успехе: «Я инстинктивно направляю мяч туда, куда нужно» (цит. По Е.В. Корбут, 1985). Кроме технических приемов, отработанных до автоматизма, выносливости и страстного желания выиграть во что бы то ни стало, у Борга была еще одна черта характера, которая помогала ему одерживать много численные победы — спокойное, невозмутимое поведение на корте, психологическая устойчивость и потрясающая мотивационная направленность личности.

Исследования асимметрии двигательного аппарата у высококвалифицированных лыжников показали, что в лыжных гонках на 30 км в составе первой десятки на финише оказываются спортсмены, имеющие наименьшую асимметрию показателей как верхних, так и нижних конечностей, а лыжники, приходящие на финиш в составе пятой десятки, достоверно превосходят их по показателям моторной асимметрии. По мере утомления моторная асимметрия увеличивается, так как на неведущей конечности быстрее происходит падение силы при длительной активности [3]. Чем больше длина дистанции в циклических видах спорта и чем больше симметричность упражнений в ациклических видах спорта, тем большую роль играет равнозначность правых и левых морфо-функциональных показателей опорно-двигательного аппарата спортсмена (строения, функциональных характеристик, развития физических качеств).

В тяжелой атлетике наиболее высокого уровня спортивного мастерства достигают атлеты, имеющие наименьшие величины моторной асимметрии мышц рук и ног. Причем, в наибольшей мере этот фактор оказывается значимым при подъеме штанги предельного и околопредельного веса. Спортсмены, имеющие односторонний тип доминирования функций

(либо левый, либо правый профиль асимметрии), отличаются более высоким уровнем подвижности нервных процессов и психических функций, более короткой сенсомоторной реакцией. Зато по сравнению с лицами со смешанным профилем асимметрии они быстрее утомляются, особенно после тренировок с предельными или околопредельными нагрузками [10].

Неравномерное морфологическое развитие, одностороннее преобладание физических качеств и асимметрия двигательных действий особенно выражены при большом спортивном стаже и более ранней специализации. Ведущая конечность выполняет более активные действия, регулируя работу неведущей. У велосипедистов ведущая нога развивает большие усилия и при нажиме, и при подтягивании педали, определяя тем самым темп педалирования и подчиняя ему действия неведущей ноги. В футболе асимметричные технические приемы (например, удары по мячу) выполняются в основном ведущей ногой, а неведущая осуществляет вспомогательную функцию опоры.

При выполнении прыжков (в фигурном катании, барьерном беге и пр.) ведущая нога оказывается маховой (у большей части спортсменов — правая), а неведущая — толчковой (левая нога). Левую ногу как толчковую используют до 90% прыгунов в высоту, около 60% прыгунов в длину; большие ее усилия отмечаются у 86% бегунов на короткие дистанции [13]. Профиль асимметрии определяет наиболее предпочитаемую «удобную» сторону вращения в фигурном катании, в гимнастике («винт») и др. видах спорта. В произвольном вращении примерно 90% людей предпочитают повороты влево — более удобные для правшей.

У многих представителей циклических видов спорта встречается перекрестная асимметрия: у пловцов-подводников ведущими являются в большинстве случаев правая рука и левая нога; аналогичную картину можно видеть у 60% высококвалифицированных лыжников-гонщиков [13].

Левый профиль асимметрии у борцов, боксеров, теннисистов, фехтовальщиков делает их неудобными соперниками для спортсменов с правым профилем асимметрии и обуславливает эффективность соревновательной деятельности. Среди фехтовальщиков-финалистов крупнейших международных соревнований представительство левшей в 10 раз превышает средние популяционные данные. Рапиристы-левши высокого класса (мастера спорта и мастера спорта международного класса) по сравнению с праворукими спортсменами имеют большую скорость простой зрительно-двигательной реакции, обеспечивающую успешность простых и быстрых действий, но худшую скорость переработки сложной информации, большее латентное время реакции с выбором, что затрудняет использование более сложных технико-тактических действий и принятие решений в сложных экстремных ситуациях. В фигурном катании леворукие спортсмены одинаково успешно выполняют прыжки и пируэты вправо и влево, а праворукие фигуристы в 85,6% случаев вращаются только влево.

В асимметричных упражнениях (прыжки, метания) усиление в процессе тренировки асимметрии с акцентом на ведущую конечность на этапе непосредственной подготовки к соревнованиям повышает надежность соревновательной деятельности до 84,6% [13].

У спортсменов также отмечаются проявления сенсорной асимметрии. Ведущим глазом у преобладающего числа спортсменов является правый: правоглазых — 85%, левоглазых — около 12%, без асимметрии — примерно 3% [4].

**Объектом** настоящего исследования стали психофизиологические качества спортсменов в связи с их успешностью в спорте, а именно латерализация в моторной и сенсорной сфе-

рах как комплексный феномен, не в отдельных видах спорта, а в зависимости от типа совершаемых движений в спортивной деятельности. В основе каждого из циклических видов спорта лежит повторение одного и того же цикла — круга движений. Все элементы движений, составляющих один цикл, обязательно присутствуют в одной и той же последовательности во всех циклах. Каждый цикл движений тесно связан с предыдущим и последующим. Эта связь носит рефлекторный характер, подобно цепному рефлексу: один рефлекс, завершаясь, вызывает следующий. Такой цепной характер свойствен ритмическому двигательному рефлексу, который и является физиологической основой циклических движений.

Ритмический двигательный рефлекс лежит в основе шагательного рефлекса, который, в свою очередь, является основой циклических локомоций, т.е. передвижения тела в пространстве посредством повторяющихся движений.

В этих видах спорта задается момент старта, а вся дальнейшая деятельность проходит в собственном, выработанном ритме, однако на этот ритм влияет внешняя среда (повороты дорожки), а в некоторых случаях — поведение находящегося рядом спортсмена (легкая атлетика, плавание, велогонки и др.). В этих видах спорта выгодны не только точные, но и опережающие реакции.

Нами было высказано предположение, что для различных видов спортивной деятельности (циклических, ациклических, стандартных, нестандартных, ситуативных) существуют определенные особенности межполушарной асимметрии, которые способствуют достижению наиболее высоких результатов, и которые, при определенной мотивационной направленности спортсмена, позволят достичь спортивных вершин.

**Материал и методы исследования.** В рамках данной экспериментальной работы проведено нейропсихологическое обследование и оценка межполушарной асимметрии практически здоровых испытуемых — студентов факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета (более 500 человек, мужчины и женщины в возрасте 18 - 25 лет), имеющих высокие спортивные достижения, не менее 1 спортивного разряда, кандидаты в мастера, мастера спорта, и контрольная группа испытуемых-студентов обоего пола и того же возрастного диапазона, однако не имеющих спортивного разряда и занимающихся в группе общефизической спортивной подготовки.

Испытуемые были объединены в однородные группы согласно общепринятой классификации движений в спорте. В зависимости от физиологических характеристик совершаемых движений все спортсмены были разбиты на три группы: 1 группа — со стереотипными, стандартными циклическими движениями (125 чел.); 2 группа — со стереотипными, стандартными ациклическими движениями (125 чел.); 3 группа — с ситуативными нестандартными движениями (135 чел.), 4 группа — ОФП (150 чел.).

Исходя из задачи исследования, применялся набор методов, направленных на оценку межполушарной асимметрии. Для оценки показателей функциональной асимметрии мозга у испытуемых применялся комплекс проб, рекомендованных В.П. Леутиным и Е.И. Николаевой [4]. Обработку данных по функциональной асимметрии головного мозга осуществляли отдельно для мужчин и женщин в пределах общей группы обследованных.

С помощью экспериментальных проб у испытуемых оценивали функциональную сенсомоторную асимметрию путем выявления ведущего глаза, уха, руки и ноги. Для выявления ведущего глаза использовались три пробы: фокусирование бинокля, окуляры которого исходно наведены на разное рас-

стояние (оценивается, какой глаз настраивается на резкость при общей регулировке); рассматривание предмета через отверстие в листе бумаги (зажмуривание ведущего глаза ведет к исчезновению предмета из поля зрения); диоптрическая экспозиция (с помощью стереоскопа в каждый глаз одновременно предъявляют различные изображения, изображение ведущего глаза доминирует при восприятии единого образа). Для выявления ведущего уха отмечали, с какой стороны первоначально обследуемый прослушивает тиканье наручных часов, чтобы сравнить громкость справа и слева, в каком ухе тиканье кажется более громким и каким ухом правильное воспринимается слова, произнесенные шепотом при другом закрытом ухе. Для выявления доминантной руки применяли 7 проб: динамометрию (отмечали какой рукой обследуемый брал динамометр, а также силу сжатия каждой кисти), переплетение пальцев рук (большой палец ведущей руки оказывается сверху), скрещивание рук на груди - «позу Наполеона» (ведущая рука ложится на грудь, а кисть ее располагается на противоположном предплечье), тест вытянутых перед собой рук (выполняется с закрытыми глазами, ведущая рука оказывается выше), рисование вслепую круга и квадрата (рисунок ведущей руки лучше), аплодирование (ведущая рука активнее и располагается сверху). Оценку ведущей ноги проводили по 6 пробам: обследуемым предлагали закинуть ногу на ногу, подпрыгнуть на одной ноге, встать на стул на колени, сойти со стула, из положения «ноги вместе» сначала сделать шаг назад, затем шаг вперед. В каждом случае нога, первой совершавшая движение, рассматривалась как ведущая. Использование множества проб наглядно демонстрировало превалирование левой или правой стороны тела в каждом конкретном движении и позволило получить объективные, устойчивые характеристики функциональной сенсомоторной асимметрии обследуемых. Интегральную асимметрию зрения, слуха, рук и ног определяли по преобладанию правых или левых значений проб в каждом случае. Показатель моторной асимметрии (МА) рассчитывали по результатам кистевой динамометрии как разность между средними показателями правой и левой руки. По результатам измерения слуховых порогов рассчитывали показатель сенсорной асимметрии (СА) - как разность между слуховыми порогом левого и правого уха.

Обследованных лиц разделяли на подгруппы, отличающиеся степенью выраженности признаков праволатеральности. Первая группа включала людей с преобладанием леволатеральных показателей: эти лица характеризовались либо полной левосторонней асимметрией, либо тремя левосторонними показателями из четырех зарегистрированных. Вторая группа (амбидекстры) характеризовались полной симметрией зрения, слуха, рук и ног, а также включала лиц с тремя симметричными и левосторонними показателями. Третья группа объединяла лиц, которые имели сочетания двух праволатеральных показателей с левосторонними или симметричными показателями. В четвертую группу входили лица с преобладанием правосторонних показателей.

Таким образом, от первой к последующим группам нарастали показатели праволатеральности. Достоверность отличий доли лиц с определенным типом сенсомоторной асимметрии по отношению к другой группе определялись при сравнении двух альтернативных распределений (анализируемого и контрольного) методом Пирсона - критерий  $\chi^2$ .

**Результаты и их обсуждение.** Рассматривая тип межполушарной организации мозга в качестве интегративного нейropsychологического фактора, отражающего характер полушарного взаимодействия в анализаторных системах, мы выявили особенности профиля межполушарной сенсомоторной асимметрии в выделенных группах (табл.1).

Так, нами получены распределения по типам ФАМ для всех групп обследованных спортсменов (рис. 1), а также удалось выявить особенности проявления латеральных мануальных (рис. 2) и сенсорных функций (рис. 3, 4) у спортсменов в зависимости от латеральной организации головного мозга.

Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что для занятий каждым из перечисленных видов спорта происходит отбор людей не только с определенным типом индивидуально-психологических качеств, но и особенностями организации ФАМ, которые, видимо, более комфортно чувствуют себя в данных группах, что способствует более гармоническому развитию их физических способностей. Кроме того, особенности латеральной организации головного мозга во многом предопределяют способность индивидуума к получению высоких результатов в каждом виде спорта.

Таблица 1

Показатели функциональной асимметрии мозга в трех группах спортсменов и группе ОФП

Признаки	Группа 1 (N = 125)	Группа 2 (N = 125)	Группа 3 (N = 135)	Группа 4 (N = 150)
Моторная асимметрия, кг	6,3±1,6	2,7±1,2	3,6±1,1	5,8±1,9
Сенсорная асимметрия, дБ	6,1±1,7	1,2±1,7	1,8±1,1	2,4±1,8
Правши, %	84	36	17,4	37,7
Праворукие, %	12	52	59,4	50,7
Амбидекстры, %	4	8	17,4	8,7
Леворукие и левши, %	0	4	5,8	2,9

Распределение обследованных студентов по типам ФАМ (%)

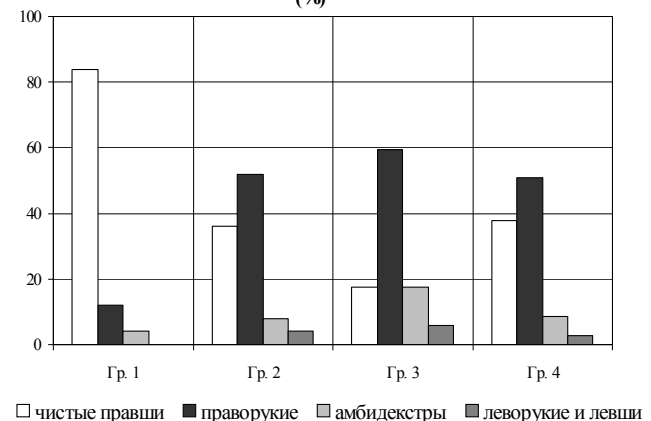


Рис. 1

Распределение латеральных признаков мануальных функций (%)

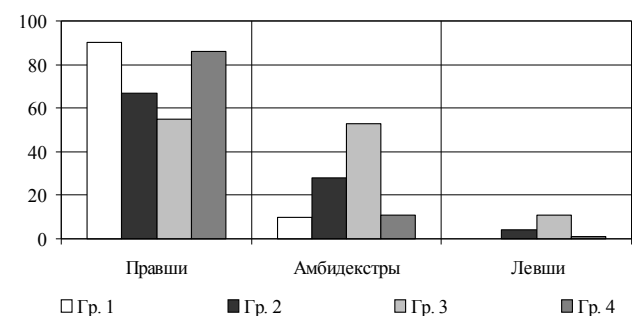


Рис. 2.

**Распределение латеральных признаков  
слухоречевых функций (%)**

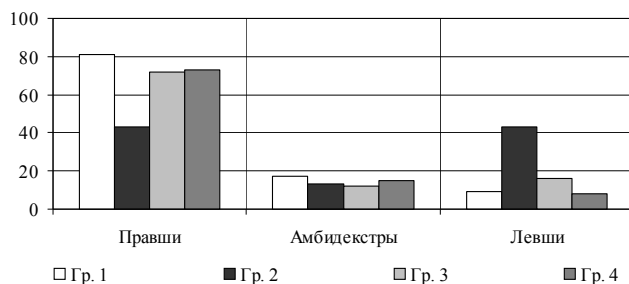


Рис. 3.

**Распределение латеральных признаков зрительных  
функций (%)**

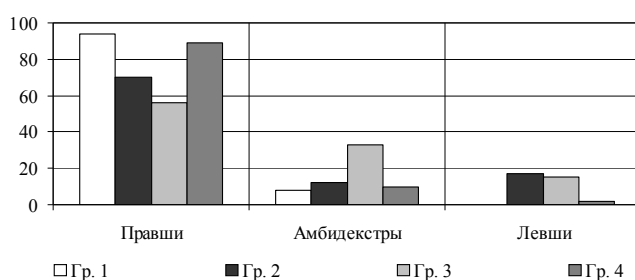


Рис. 4.

Таким образом, для этого вида спортсменов характерен очень высокий процент «чистых» правшей и незначительный процент праворуких и амбидекстров. В данной выборке отсутствовали испытуемые с преобладанием левосторонних признаков по всем функциям («чистые» левши) и леворукие; уровень значимости различий для данной группы был равен 0,01.

По всей вероятности, этот отбор неслучаен. Правостороннее доминирование мануальных, слухоречевых и зрительных функций является благоприятным показателем успешности зрительно-пространственной деятельности при стереотипных циклических стандартных движениях, что согласуется с полученными данными.

Как известно, к пространственным функциям относится не только способность ориентироваться во внешнем зрительном пространстве, но и способность ориентироваться в собственном теле, что требуется для лиц, занимающихся, например, спортивной гимнастикой, лыжами, конькобежным спортом.

Правосторонние латеральные признаки обеспечивают точную произвольную регуляцию сложно-координированных в пространстве движений всего тела. Жестко регламентированные условия, характерные для данной группы спортивных специализаций, в сочетании с эмоционально-стрессовыми ситуациями, требуют правостороннего типа ФАМ, поскольку лица с данным типом лучше адаптируются в таких условиях и имеют высокую профессиональную надежность.

Ациклические движения не обладают слитной повторяемостью циклов и представляют собой стереотипно чередующие фазы движений, имеющие четкое завершение. Наиболее типичными ациклическими движениями являются однократные движения в виде прыжка, метания, поднимания тяжестей. Все они отличаются определенной последовательностью фаз или элементов движений, характеризующихся максимальной силой или быстротой.

Для достижения наилучшего спортивного результата при выполнении силовых и скоростно-силовых упражнений мышцы должны развивать максимальную силу сокращения. Несмотря на эту общую черту, все они делятся, в зависимости от условий выполнения упражнений на две группы. В одной из них, куда входит поднимание тяжестей, основной переменной величиной, определяющей максимум силы мышц, является скорость мышечного сокращения при данном способе поднимания штанги изменяется незначительно. К другой группе относятся прыжки и метания, где преодолеваемое сопротивление постоянно и равно весу тела спортсмена или весу метаемого снаряда. Основной переменной величиной, в которой реализуется сила мышц, является скорость мышечного сокращения, обуславливающая дальность прыжка или полета снаряда. Движения такого типа получили название скоростно-силовых.

Спортсмен либо обладает высокой степенью свободы выбора начала, темпа, последовательности своих действий, либо несколько ограничен в свободе выбора времени начала движений, хотя сам планирует свой темп. Это наблюдается, когда спортсмен выступает одинолично (спортивная гимнастика, поднятие тяжестей, стрельба пулевая, стрельба из лука и др.), либо когда спортсмен планирует начало действия и сам заранее выбирает ритм движений, но в дальнейшем связан этим ритмом (художественная гимнастика, акробатика, фигурное катание, танцы на льду).

Для этих видов спорта характерен большой процент испытуемых со смешанным типом ФАМ, процент чистых правшей составил всего 36%. По-нашему мнению, такие показатели наиболее приемлемы для видов спорта со стереотипными ациклическими движениями. По всей видимости, для выполнения подобных движений не является непреложным правостороннее доминирование мануальных, слуховых и зрительных функций, а необходимы как левосторонняя, так и правосторонняя ориентация ФАМ.

Кроме того, высокая точность индивидуального отсчета времени и сравнительная лабильность временной организации функций (большой процент аритмиков) у этих спортсменов, возможно, связана с особенностями регламента спортивных соревнований, в которых они принимают участие.

Индивидуально-типологические особенности ФАМ спортсменов, занятых в видах спорта с ситуативными нестандартными движениями отличаются следующим. Эти движения характеризуются отсутствием жесткой стереотипности в совершаемых движениях и характерны для единоборств (борьба, бокс, теннис, фехтование) и некоторых спортивных игр. Здесь характер движений спортсмена, который взаимодействует с противником или участниками команд, не определен заранее и изменяется в соответствии с действиями противников и партнеров.

В основе движений в этой группе видов спорта лежит реагирование на изменяющиеся условия, на переменные ситуации. Действия спортсмена постоянно связаны с решением задачи, как ему поступить в данный момент, какое действие целесообразнее всего совершить в соответствии с возникшей в данный момент ситуацией.

При нестандартных движениях характер их выполнения зависит целиком от возникших в данный момент условий, в которых они должны быть выполнены. Их можно рассматривать с точки зрения относительной сложности тех ситуаций, в которых приходится действовать спортсмену. Эта сложность характеризуется степенью неопределенности выбора нужного движения. Чем больше число меняющихся переменных факторов, тем больше неопределенность предстоящего

действия. Поэтому одним из главных факторов, определяющих сложность выбора нужного действия, является число участников. Другой важный фактор – быстрота, с которой спортсмен должен реагировать на создавшуюся ситуацию и часто возникающий при этом дефицит времени. Наконец, фактором физиологической классификации этой группы движений может являться интенсивность (относительная мощность) данного вида спорта.

Нестандартные движения делятся на две группы, соответствующие традиционно сложившемуся делению в спорте, на единоборства и спортивные игры. Спортивные игры отличаются от единоборства наличием посредника между противниками в виде мяча или шайбы. В единоборствах сложность выбора нужного движения определяется действиями противника, с которым спортсмен находится в условиях непосредственного контакта.

Спортсмен сильно ограничен в определении своей тактики и времени включения в деятельность, однако располагает некоторой свободой выбора. Такое положение наблюдается во всех командных играх, где каждый игрок должен корректировать свои действия в зависимости от поведения всех других игроков (как команды противника, так и своей), но все же сам выбирает, когда включаться в игру (футбол, волейбол, баскетбол, водное поло, хоккей и др.). В этих видах спорта выгодны слегка задержанные реакции: нельзя начать реагировать прежде, чем станет ясно, куда летит мяч или шайба.

Спортсмен почти не обладает возможностью выбора, а полностью зависит от хода начатой спортивной деятельности, его поведение диктуется его собственными предыдущими действиями и действиями противника. Такого рода положение создается при всех видах единоборства (бокс, борьба, фехтование). В этих видах спорта выгодны слегка задержанные реакции. В противном случае противник легко одержит победу, умело используя финты.

Существуют виды спорта, когда спортсмен сам планирует свои действия, однако рано или поздно неизбежно сталкивается с непредвиденными в принципе, но совершенно непредвиденными по конкретному выражению обстоятельствами, создающими прямую угрозу жизни и здоровью. Он должен принять и осуществить решение в самый кратчайший срок.

Таким образом, имеет место сочетание ситуации полной свободы выбора с полной зависимостью от внешних причин, которые должны быть ликвидированы в сроки, не совместимые с обычным течением времени. Спортсмен должен обладать способностью изменять временной масштаб, что является сочетанной функцией правого и левого полушарий головного мозга. К таким видам спорта относятся (большинство,

если не все) технические виды (мотоциклетные и автомобильные гонки, гонки на яхтах и скутерах, водный и лыжный слалом и др.). К ним же относятся авиационные виды спорта (парашютный, дельтапланерный и планерный) и подводный.

Непредвиденные сложности возникают либо из-за неисправности технических средств, либо из-за природных явлений (смена ветра, обледенение трассы, течение и др.).

Спортсменов, избирающих эти виды спорта, объединяет склонность к так называемому надситуационному риску — то есть риску ради риска.

Согласно нашим данным, для спортсменов, занятых в видах спорта с ситуативными нестандартными движениями (табл. 1), одним из предпочтительных типов ФАМ является амбидекстрия (28,6%), когда симметрия рук сочетается с различными вариантами сенсорных признаков. В то же время праворуких в этой группе было меньше ( $42,8\% \pm 20\%$ ), чем во 2 группе спортивного совершенствования (соответственно: «чистых» правшей — 36,5%, праворуких — 52%). В данной группе присутствовали и леворукие (8,6%). Уровень значимости различий в данной группе составил 0,05.

Такое распределение типов ФАМ среди лиц, занимающихся игровыми видами спорта и единоборствами, видимо, объясняется тем, что одной из специфических особенностей технической подготовки по единоборству является строго симметричное освоение технических приемов на левую и правую стороны. У единоборцев, хуже успевающих в технической подготовке, обнаруживается большая степень асимметрии сложных двигательных актов.

**Заключение.** Таким образом, проведенное исследование еще раз подтвердило необходимость превентивной диагностики типа ПЛО у спортсменов. Психологические средства оптимизации спортивной деятельности должны быть основаны на реальных нейробиологических и психофизиологических основаниях. Спортсмены с определенным типом ПЛО головного мозга наиболее комфортно чувствуют себя в тех группах, которые соответствуют их специализации. Это способствует более гармоничному развитию их физических способностей. Приведенные данные показывают, что стихийный отбор выбирает спортсменов с определенными показателями ФАМ для отдельных специализаций. Этот отбор должен быть не стихийным, а целенаправленным. Определение профиля полушарной асимметрии имеет большое значение для спортивной практики, так как может служить маркером результативности действий спортсмена во многих видах спорта. Полученные данные должны использоваться в учебном тренировочном процессе для повышения эффективности подготовки спортсменов высшего спортивного мастерства.

#### Библиографический список

1. Ермаков, П.Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга / П.Н.Ермаков. — Ростов-на-Дону: РГУ, 1988.
2. Ефимова, И.В. Адаптация к спортивной деятельности у людей с разными типами латерализации функций / И.В. Ефимова // Мат. УП Всеросс. симп. «Эколого-физиологические проблемы адаптации». — М., 1994.
3. Караев, И.Г. Особенности проявления функциональной моторной асимметрии у квалифицированных спортсменов / И.Г.Караев, А.М. Новиков // Теория и практика физической культуры. — 1985. — № 10.
4. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П.Леутин, Е.И. Николаева. — СПб., Речь, 2005.
5. Матова, М.А. Функциональная асимметрия и симметрия пространственного восприятия у спортсменок разных специальностей / М.А. Матова, Е.Л. Бережковская // Теория и практика физической культуры. — 1980. — № 11.
6. Медников, Р.Н. Педагогические аспекты латеральности двигательного научения в спорте / Р.Н. Медников // Леворукость, антропометрия и латеральная адаптация. — Ворошиловград, 1985.
7. Хомская Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В.Будыка, Е.В.Ениколопова. — М.: Росс. Педагогическое агентство, 1997.
8. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. — М.: МГУ, 1973.
9. Хомская, Е.Д. Нейропсихология / Е.Д.Хомская. — СПб.: Питер, 2005.
10. Брагина, Н.Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. — М.: Медицина, 1988.
11. Клейн, В.Н. Латеральная фенотипическая конституция и ее личностные корреляты / В.Н.Клейн, А.П.Чуприков // Асимметрия мозга и память. — Пуцзино: РПК, 1987.

12. Корбут, Е.В. Теннис: техника и тактика чемпионов / Е.В. Корбут. — М.: Физкультура и спорт, 1985.
13. Сологуб, Б.Б. Комплексная оценка типологических особенностей и тактического мышления при адаптации высококвалифицированных боксеров к специализированной деятельности / Б.Б.Сологуб, В.А.Таймазов // Комплексная диагностика и оценка функциональных возможностей организма и механизмы адаптации к напряженной мышечной деятельности высококвалифицированных спортсменов. — М.: 2000.

*Статья поступила в редакцию 5.05.09*

УДК 152.32

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций, докторант кафедры общей психологии, истории психологии НГПУ, г. Новосибирск  
**О.А. Белобрыкина**, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск

## ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Показано, что для спортсменов различных специализаций характерен определенный комплекс личностных качеств. Соответствие особенностей нейродинамических качеств характеру выполняемых спортсменом движений является главным фактором достижения высоких результатов. Занятие спортом, не соответствующим индивидуальной организации и психологическим характеристикам личности, приводит к перенапряжению психических функций. Результаты исследования можно использовать для прогноза успешности спортивной деятельности.

**Ключевые слова:** Спортивная психология, психология личности, общие и специальные свойства личности, характер, спортивная мотивация, направленность личности.

Формирование успешных достижений в спортивной деятельности предполагает учет как собственных индивидуальных психофизиологических особенностей личности в целях мобилизации резервов психофизической активности, так и требований самой спортивной деятельности. Спортивная деятельность включает в себя несколько видов подготовки: физической, технической, психологической, тактической, теоретической. Как показывает практика, только тот, кто в равной степени овладел всеми видами подготовки, способен достичь в спорте высоких результатов. Изучение личности спортсмена — одна из важнейших проблем, поскольку существует теснейшая связь между отдельными свойствами, всей структурой личности и спортивными достижениями.

Структура личности имеет иерархическое строение, иерархичны и личностные механизмы регуляции спортивной деятельности. Поэтому попытки «однослойного» истолкования личностных детерминант эффективности и надежности, например, в духе модельных, «идеальных» характеристик, дают ограниченные результаты [1]. Разделение общих и специальных психических структур принято во многих сферах психологии и в педагогике. Выделяются общие и специальные способности, общие и парциальные свойства нервной системы, общие и специальные качества. Общие и специфические свойства личности спортсменов могут играть различную роль в тренировочной и соревновательной деятельности [1; 2]. Учет взаимодействия общей и специальной структур личности спортсмена позволяет более гибко истолковывать влияние личностных характеристик на результаты деятельности.

Общие свойства личности представляют собой целостные характеристики человека, определяющие его поведение во всей сфере жизненных условий или в большей части этих условий. К общим свойствам личности можно отнести свойства темперамента, эмоционально-волевые качества, свойства, связанные с социальными взаимодействиями, и ряд других. В аспекте поведенческих проявлений это основные свойства нервной системы — генетически обусловленные нейрофизиологические предпосылки качеств личности [3].

Если общие свойства личности являются тем, что принято называть личностными чертами (Г. Оллпорт), то специальные свойства личности представляют собой ситуативные качества. В целом общие свойства личности ограничено влияют на параметры деятельности, в том числе и в экстремальных ситуациях [4]. Это можно объяснить их функциональной ролью в общей структуре деятельности, которая состоит в том, что они представляют собой внутренние условия деятельности и функционируют как бы независимо от субъекта деятельности [5; 6]. Иначе следует рассматривать роль специальных свойств. Специальные свойства личности отчетливо проявляются в соревновательном поведении спортсмена. Они формируются и развиваются в ходе его тренировочной и соревновательной деятельности. Можно выделить четыре основных качества этого типа.

Соревновательная эмоциональная устойчивость является, возможно, наиболее важным из специальных свойств личности спортсмена, поскольку стрессоры действуют через эмоциональную сферу личности. Именно поэтому, вероятно, эмоциональная устойчивость часто трактуется широко, как психическая устойчивость в целом. Основным параметром этого свойства можно считать адекватность эмоциональной оценки ситуации и соразмерность эмоциональных реакций в условиях соревновательного выступления.

Спортивная саморегуляция проявляется в способности спортсмена произвольно регулировать сдвиги в эмоциональной, двигательной и внутренней функциональных сферах, в характере самоконтроля соревновательного поведения. Конкретные проявления саморегуляции всегда специфичны, так как связаны с особенностями деятельности и непосредственного окружения. Поэтому при постоянном использовании специфических приемов развивается самостоятельное специальное свойство. В спортивной деятельности это проявляется особенно отчетливо.

В соревновательной мотивации отражается состояние внутренних побудительных сил, способствующих полной отдаче спортсмена на соревновании. Специфика спортивной де-

тельности предъявляет к мотивационной сфере спортсмена особые требования. Успех в соревновании может зависеть от таких мотивационных проявлений, как общая интенсивность мотивов, соотношение мотиваций достижения успеха и избегания неудач, устойчивость основных потребностей и интересов, - всего, что составляет «оптимум» мотивации. Соревновательная мотивация - это соревновательный дух спортсмена.

Стабильность-помехоустойчивость характеризует устойчивость функционального состояния и двигательных компонентов в обычных, неэкстремальных ситуациях, а также степень воздействия на спортсмена различных помех, как во внутренней сфере, так и во внешних условиях. Основной составляющей этого свойства является степень сформированности той системы действия, которую необходимо реализовать в экстремальной ситуации [7].

Если общие свойства личности представляют собой внутренние условия деятельности, то специальные свойства можно рассматривать как внутренние средства, которые субъект может целенаправленно развивать и в большей или меньшей степени управлять ими. Поэтому специальные свойства личности теснее связаны со спецификой спортивной деятельности и могут более существенно влиять на результаты, в первую очередь на надежность выступлений. Однако эти влияния также нельзя считать однозначными, а между специальными свойствами и параметрами деятельности можно выделить еще один «слой» - личностной регуляции.

Если говорить об индивидуальном стиле соревновательного поведения спортсмена в целом, то стиль следует рассматривать как способ организации специфических средств деятельности, где в качестве специфических средств выступают специальные свойства личности спортсмена и их отдельные компоненты, в частности динамика эмоционального возбуждения, характер эмоциональной регуляции соревновательного поведения. Кроме того, важнейшими параметрами стиля соревновательного поведения являются структура распределения внимания, характер ориентации в деятельности [8]. Под индивидуальным стилем деятельности в целом понимается та оптимальная форма организации психических и психофизиологических проявлений, которая должна способствовать наилучшему приспособлению индивидуальных качеств в целях достижения высокой эффективности и надежности деятельности [6].

Таким образом, влияние личности в спорте чрезвычайно велико, и этот вопрос имеет немаловажное значение при оценке перспективности спортсмена. **Целью исследования** был комплексный анализ некоторых личностных качеств у спортсменов различной специализации. Были изучены потребность в достижениях, общении, мотивационной направленности.

**Материал и методы оценки личности спортсмена.** Обследование проведено среди практически здоровых испытуемых - студентов факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета (385 чел., мужчины и женщины в возрасте 18–25 лет), имеющих высокие спортивные достижения, не менее 1 спортивного разряда, кандидаты в мастера, мастера спорта, и 135 человек - контрольная группа испытуемых-студентов обоего пола и того же возрастного диапазона, однако не имеющих спортивного разряда и занимающихся в группе общефизической спортивной подготовки. Испытуемые были объединены в однородные группы согласно общепринятой классификации движений в спорте. В зависимости от физиологических характеристик совершаемых движений все спортсмены были разбиты на три группы: 1 группа - со стереотипными, стандартными циклическими движениями (125 чел.); 2 группа -

со стереотипными, стандартными ациклическими движениями (125 чел.); 3 группа - с ситуативными нестандартными движениями (135 чел.). Всего обследовано 275 мужчин, 245 женщин.

При выборе методики оценки личности исходили из того обстоятельства, что для ее характеристики в целом наиболее существенное значение имеет отношение к себе, к обществу и выполняемой деятельности, то есть личная, коллективистическая и деловая направленность. Основное внимание уделяли изучению конституциональных особенностей спортсмена, его потребностей в достижениях, в общении, общую направленность личности. Все эти качества имеют важное значение при прогнозировании поведения человека в спорте.

Потребность в достижениях — стремление человека преодолеть уже достигнутый уровень исполнения или реализации, соревнование в этом с самим собой «или» с другими. Она проявляется как тенденция к улучшению результатов, переживанию успеха в любой (значимой и незначимой) деятельности, стремление закончить работу во что бы то ни стало, сделать ее наиболее эффективно, что дает ему особое удовольствие. Для изучения потребности в достижениях был использован одноименный тест, основанный на изучении вербального (словесного) отражения установок и доминирующих потребностей личности. Распределение вероятностей словесных реакций испытуемых может выражать установки и доминирующие потребности независимо от того, знает ли о них испытуемый: он реагирует на семантическое содержание утверждения, а не на изучаемую потребность. Последнее устраняет влияние побочных фактов, снижающих прогностическую ценность теста.

Потребность в общении (ПО) возникает в процессе накопления опыта в межличностном взаимодействии. В ее основе лежит: потребность в эмоциональном контакте, социализированный поиск контактов и соответствующая техника удовлетворения. Потребность в общении проявляется также в стремлении участвовать в совместных действиях, стимулирует, поддерживает и направляет деятельность человека по общению с другими людьми; при этом общение выступает как цель этой деятельности. Для изучения потребности в общении применялся одноименный опросник.

Мотивационную направленность личности оценивали с помощью опросника, разработанного чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучера в модификации Н.М. Пейсахова [9]. Тест основан на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой и участием в ней других людей. Выделяется три основных вида направленности личности: личную коллективистическую, деловую.

Личная направленность (направленность на себя - НС) создается преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Такой человек чаще всего бывает занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя: игнорирует сотрудников или работу, которую должен выполнять. В работе видит прежде всего возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от интересов других сотрудников.

Направленность на взаимные действия (ВД) имеет место тогда, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности, хотя может и не способствовать успешному выполнению задания: нередко его действия даже затрудняют выполнение групповой задачи и его фактическая помощь может быть минимальной.



Деловая направленность (направленность на задачу - НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми навыками и умениями. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Анализ анкеты производится с помощью специального ключа, по которому подсчитывается сумма баллов по каждой шкале. Эта сумма и характеризует уровень по данному виду направленности.

**Результаты.** Так, при анализе уровня потребности в достижениях размах индивидуальных баллов по стандартному тесту оказывается довольно широк: от 3 до 22 (рис. 1).

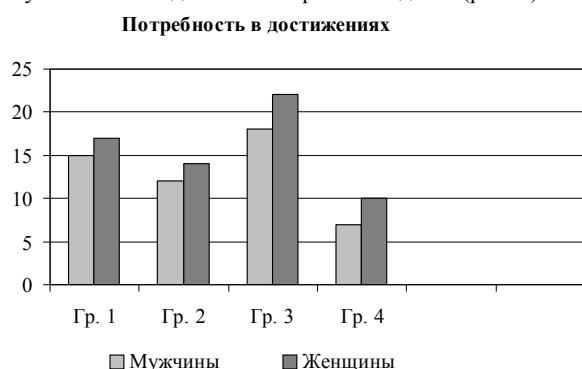


Рис. 1

Статистическое сравнение средних величин показывает, что у женщин потребность в достижениях достоверно выше, чем у мужчин ( $p < 0,001$ ). Потребность в достижениях выше у женщин не только во всей выборке, но и при сравнении испытуемых разных спортивных направлений. Так, у представителей циклических, существенно различающихся по условиям тренировок от игровых, потребность в достижениях выше у женщин ( $p < 0,05$ ). У студентов, занимающихся в группе общей физической подготовки (ОФП), уровень потребности в достижениях достоверно ниже, чем у студентов из 1 и 2 группы, при ( $p < 0,05$ ), хотя сравним с таковым у студентов игровых видов спорта.

Лица с высоким уровнем потребности в достижениях отличались следующими чертами: настойчивостью в достижении своих целей, неудовлетворенностью достигнутым, постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше, склонностью сильно увлекаться работой, стремлением в любом случае пережить удовольствие успеха, неспособностью плохо работать.

Известно, что потребность в достижениях является общим качеством личности, необходимым, вообще говоря, при любом виде трудовой деятельности человека, не только при физическом, но и умственном труде. Особенно велико значение этого качества у спортсменов тех специализаций, в которых каждый отвечает за себя. Менее важно оно в групповых видах спорта. Этот факт подтверждается также и индивидуальным анализом потребности в достижениях. Все студенты игровых видов спорта ответили положительно на утверждение: «Для меня в любом деле важнее его исполнение, а не конечный результат». Для них важнее процесс, игра, в которой происходит самореализация личности. Они характеризуются отсутствием духа соперничества, желанием, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата, готовностью принять помощь и помогать другим при решении

трудных задач, чтобы совместно испытать радость успеха. Потребность в достижении имеет также и важный психологический смысл, обеспечивая целенаправленную регуляцию человека его активности. Вне ситуации достижения происходит нарастание эмоционального напряжения, тревоги, беспокойства и неудовлетворенности жизнью. Активность – реализуемая способность преобразования внешней и внутренней среды человека в соответствии с поставленной им целью. Регуляция активности происходит как проявление деятельности определенных структур мозга и взаимодействия его полушарий [3; 4].

По-нашему мнению, потребность в достижениях является одной из важнейших личностных характеристик спортсмена. Чем она выше, тем потенциально результативнее спортсмен.



Рис. 2

При изучении потребности в общении (социогенной потребности) в нашем эксперименте диапазон индивидуальных различий находился в зоне от 3 до 33 баллов (см. рис. 2). И в этом испытании женщины в целом показывают более высокие результаты ( $p < 0,005$ ). Более высокая потребность в общении наблюдалась у спортсменов всех обследованных групп, по сравнению с группой ОФП, и при статистическом сравнении средних величин при разных спортивных специализациях: самая высокая потребность в общении у спортсменов игровых специализаций ( $p < 0,01$ ).

Людей с высокой потребностью в общении отличали такими чертами: стремление к поддержанию и восстановлению хороших отношений между людьми, сильные переживания при разрыве хороших отношений с ними, способность простить проступок ради восстановления хороших отношений, стремление помогать другим, способность отказаться от собственных удобств ради других, с ними можно поделиться переживаниями, и от этого станет легче, склонность проявлять участие, стремление установить добрые отношения со многими людьми, стремление расширить сферу своего общения, склонность к участию в совместных мероприятиях, целью которых является установление хорошего настроения и теплых взаимоотношений.

Высокая потребность в общении, в узком смысле слова, на наш взгляд, не является профессионально значимой для спортсмена, разве что в командных видах спорта, хотя это важное качество приводит человека в спорт. Изначально для личности потребность в общении является пусковым моментом для поиска спортивной деятельности. Потребность в общении – это часть «поисковой активности» [10]. Высокая поисковая активность способствует лучшей адаптации и, в конечном итоге, выживанию. С другой стороны, люди с высокой потребностью в поиске плохо переносят условия монотонии. Низкая потребность в поиске и связанные с этим апатия, безразличие снижают устойчивость организма к любым вредным воздействиям.

Таким образом, высокая потребность в общении является косвенным личностным качеством, способствующим спортивной деятельности вообще.

При изучении уровня и степени мотивационной направленности личности (рис. 3, 4, 5) диапазон индивидуальных различий весьма широк: в направленности на себя - от 6 до 44, в направленности на взаимное действие - от 10 до 45, в деловой - от 14 до 48. В статистическом сравнении средних величин обнаруживаются вполне достоверные различия между студентами и студентками по направленности на себя (эта тенденция больше развита у первых  $p < 0,001$ ) и направленности на взаимные действия ( $p < 0,001$ ). Вторые отличаются более высокими показателями по ВД. При сравнении показателей тех и других внутри разных спортивных специализаций выявилось, что различия существуют только по НС. Так, достоверно более высокие показатели по этому виду направленности у студентов 1-ой группы ( $p < 0,01$ ) и 2-ой группы ( $p < 0,005$ ).

Спортсмены игровых видов спорта отличались от других более высокой направленностью на взаимные действия ( $p < 0,01$ ), что и следовало ожидать, а от группы ОФП более низкой направленностью на задачу ( $p < 0,05$ ). Студентки разных групп разделялись только по направленности на задачу: 1-я группа имела более высокий уровень ( $p < 0,05$ ) по сравнению с 3-ей, но уступала 2-ой ( $p < 0,01$ ). 2-я группа отличалась более высоким уровнем НЗ, то им в этом виде направленности уступала группа ОФП ( $p < 0,001$ ).

Мотивационная направленность личности:  
направленность на себя

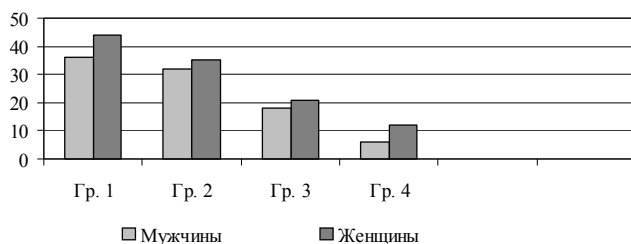


Рис. 3

Мотивационная направленность личности:  
направленность на взаимные действия

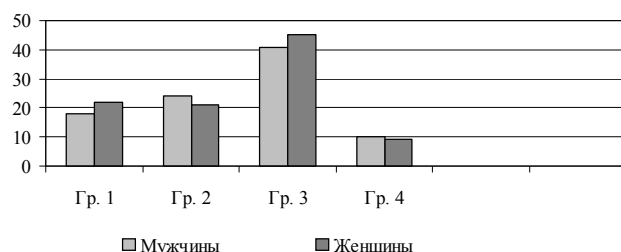


Рис. 4

Мотивационная направленность личности:  
направленность на задачу

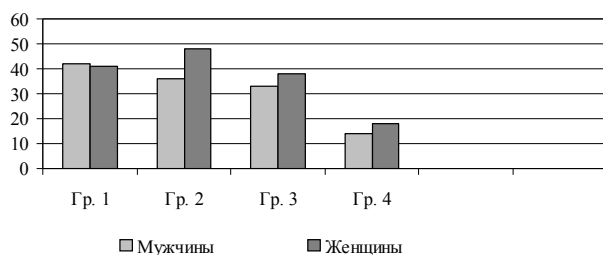


Рис. 5

Лица с направленностью на себя имели, в основном, такие черты характера: больше всего заняты собой, своими чувствами и проблемами, делают необоснованные и поспешные выводы и предположения о других людях, также ведут себя в дискуссиях, пытаются навязать свою волю группе, окружающие в их присутствии не чувствуют себя свободно, не чувствуют, когда нужно говорить, а когда молчать и слушать, нельзя понять, любят ли они других людей. Эта мотивационная направленность благоприятна для индивидуальных видов спорта.

Лица с направленностью на взаимные действия: избегали прямого решения проблем, уступали давлению группы, не высказывали оригинальных идей и нелегко было понять, что такой человек хочет выразить, не работали интенсивно сами и не помогали группе подойти к сути вопроса, не принимали на себя руководство, когда речь шла о выборе задач, не помогали отдельным членам группы выражать свои мысли и мало содействовали достижению общей цели. Спортсмены с направленностью на взаимные действия оказались наиболее успешными в игровых и командных видах спорта.

Лица, получившие много баллов по деловой направленности: помогали отдельным членам группы выражать свои мысли, поддерживали группу, чтобы она достигла поставленной цели, помогали группе дойти до сути вещей и имели хорошие идеи относительно того, как продолжать работу, легко было понять, что такой человек хочет выразить, брали в свои руки руководство, когда речь шла о выборе задач, работали интенсивно, правильно оценивали, когда, нужно говорить, а когда промолчать, в их присутствии все чувствовали себя свободно и непринужденно, не уклонялись от непосредственных решения проблем.

Направленность личности формирует ее мотивацию и глобальное свойство мотива – как вектора активности, желания и стремления, его целемоделирующую функцию, задающую активность сознанию по построению образа того, что может удовлетворить потребность, с учетом прошлого, настоящего и будущего личности, что опять-таки затрагивает особенности функционирования полушарий мозга. Направленность личности играет огромную роль в спортивной деятельности. Надо предполагать, что наибольших результатов достигнут команды с членами, максимально направленными на задачу и на взаимные действия. При низкой направленности на задачу, даже при высокой направленности на взаимные действия результат не будет высоким.

**Вывод.** Для спортсменов различных специализаций характерен вполне определенный комплекс личностных качеств. Соответствие особенностей нейродинамических качеств характеру выполняемых спортсменом движений является основополагающим в достижении им высоких результатов. Занятие спортом, не соответствующим индивидуальной организации и психологическим характеристикам личности, приводит к перенапряжению психических функций. Результаты исследования можно использовать для прогноза успешности спортивной деятельности.

#### Библиографический список

1. Мильман, В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей. – М.: Физкультура и спорт. – 1983.
2. Вяткин, Б.А. Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях / Б.А. Вяткин // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
3. Симонов, В.П. Мотивированный мозг / В.П. Симонов. – М.: Наука, 1987.

4. Лебедев, В.М. Теоретическое и прикладное значение феномена асимметрии в спорте / В.М. Лебедев // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 4.
5. Киселев, Ю.Я. Оценка эмоционального возбуждения в реальных условиях спортивной деятельности / Ю.Я. Киселев // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
6. Мерлин, В.С. Проблемы интегральной характеристики индивидуальности в дифференциальной психологии / В.С. Мерлин, И.М. Палей // Проблемы дифференциальной психологии и ее генетические аспекты. – Пермь, 1975.
7. Алексеев, А.В. Метод объективной оценки навыков психической саморегуляции / А.В. Алексеев // Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
8. Найдиффер, Р.М. Определение и формирование оптимального уровня эмоционального возбуждения / Р.М. Найдиффер // Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
9. Пейсахов, Н.М. Краткие методы и портативная аппаратура для изучения индивидуальных различий / Н.М. Пейсахов, А.П. Кашин, Г.Г. Баранов, Р.Г. Вагапов. – Казань, 1976.
10. Аршавский, В.В. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (к проблеме адаптации человека в приполярных районах северо-востока СССР) / В.В. Аршавский. – Владивосток, 1988.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 159.923

**Т.Г. Опенко**, н. с. Научно-исследовательского института терапии Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, г. Новосибирск

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск

**В.П. Леутин**, д-р пед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций НГПУ, г. Новосибирск

## СПОРТИВНЫЙ ТУРИЗМ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ АДДИКТИВНОСТИ

На основании наблюдений, сделанных среди туристов-спортсменов в условиях тренировок и походов, было высказано предположение, что спортивный туризм часто является способом реализации зависимого, аддиктивного поведения. Была проанализирована мотивация занятий туризмом в зависимости от возраста спортсмена и ее видоизменение с увеличением спортивного стажа. Были выявлены и описаны признаки психологической и физической зависимости у спортсменов.

**Ключевые слова:** спортивный профессиональный туризм, экстремальные виды спорта, аддиктивное поведение, мотивация спортивной деятельности.

Спортивный туризм как вид спортивной деятельности связан с перемещением в экстремальные географические зоны (горный туризм, спелеотуризм, аридная зона) и зачастую эта деятельность сопровождается высоким риском для жизни и даже бывает смертельно опасной (например, горные походы, походы в зимнее время, сплавы по горным рекам). Участие в походах так же предполагает немалые финансовые затраты на покупку снаряжения, затраты времени на тренировки и экспедиции, перестройку системы социальных ценностей личности. Все это приводит к нарушению социального функционирования спортсмена. Проведенный нами психологический анализ личности у туристов-спортсменов позволил выявить признаки нарушений поведения, которые можно характеризовать как аддиктивность.

Важнейшей характеристикой аддиктивного поведения является стремление к уходу от реальной жизни и насущных проблем с помощью химических веществ с психотропным действием или таких видов деятельности, которые помогают сделать более комфортным свое базовое психическое состояние. Аддиктивное поведение может быть способом выхода из состояния фрустрации, когда возникает навязчивое непреодолимое стремление к аддиктивной реализации. Часто при этом нарушается социальная адаптация. Имеются научные сообщения, в которых исследователи аддиктивного поведения говорят о правомочности выделения своеобразной аддикции упражнений - workaholism [1; 2; 3; 7]. Спорт, а особенно экстремальный, несёт в себе выраженный аддиктивный потенциал,

поскольку сопровождается облигатной возможностью вхождения в изменённое состояние сознания с выраженной стимуляцией дофаминового звена нейромедиаторного обмена. Как показывают наблюдения, ангедония, как проявление симптома отмены, наиболее выражена именно у спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта, сопряженными с рискованными ситуациями и даже смертельной опасностью – дельтапланеризм, сплав по горным рекам, спелеотуризм, горный туризм и др. В современной литературе имеются описания клинических случаев возникновения спортивной аддикции при занятиях разными видами спорта – бег, восточные единоборства, тяжёлая и лёгкая атлетика, бодибилдинг и др. [3; 4; 6]. Аддикция выявлена и у лиц, занимающихся спортом для здоровья [5]. Однако в отношении спортивного туризма таких исследований нам не встретилось. Поэтому мы считаем заслуживающим внимания исследование этого аспекта данной проблемы более подробно.

**Цель исследования:** исследование психологических особенностей и мотивации спортивного поведения у туристов-спортсменов.

**Материал и методы исследования.** Обследование туристов (n=98, возраст 18-35 лет, 62 мужчины и 36 женщин) проводилось в реальных условиях горных туристических походов 1 категории сложности. Все участники походов имели спортивные разряды по туризму или другим видам спорта, имели медицинский допуск к занятиям, образование не ниже среднего, стаж занятий спортивным туризмом от нескольких

месяцев до 10-15 лет. Применялся метод наблюдения, психологического интервьюирования, бесед. При изучении мотивов туристской деятельности был составлен опросник, включающий утверждения, характеризующие следующие мотивы: ситуационные мотивы (случайно начал заниматься туризмом и втянулся); субмиссивные мотивы (подчинение сильному лидеру); эстетические мотивы (стремление увидеть красоты природы и необычные места); мотивы гиперстимуляции (поиск новых ощущений, борьба со скукой); мотив преодоления трудностей, стремление повысить свою самооценку, быть членом команды; быть не таким, как все; достигнуть высоких спортивных результатов; гедонистическая мотивация (стремление достичь зоны душевного и физического комфорта). Для каждого мотива существовало 10 утверждений, положительные ответы на которые подвергались анализу. Была использована также «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, состоящей из 80 вопросов, двух вариантов ответов, и содержащая 4 шкалы: ориентация на процесс, ориентация на результат, ориентация на труд и ориентация на деньги. Обследованные спортсмены были разделены на возрастные группы и группы в зависимости от стажа занятий спортивным туризмом.

**Результаты исследования.** Ориентация на «процесс» больше характерна для лиц старшего возраста и большего стажа занятий туризмом, а «результат» в большей степени волнует молодых, тогда как существенной разницы в ориентации на «труд» и «деньги» в разных возрастных и группах по стажу занятий не выявлено (табл. 1, 2).

Таблица 1

Показатели мотивации, выявленные по методу диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, по возрастным группам

Мотивация	<20 лет, n=26	20-24,9 лет, n=28	25-29,9 лет, n=28	≥30 лет, n=16
Среднее количество баллов по шкалам				
«Процесс»	5,45	5,65	7,78	8,00
«Результат»	7,59	7,33	5,76	5,47
«Труд»	5,25	6,23	6,88	6,42
«Деньги»	4,82	4,73	3,80	5,23

Таблица 2

Показатели мотивации, выявленные по методу диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере, по группам в зависимости от стажа занятий спортивным туризмом

Мотивация	<5 лет, n=46	5-9,9 лет, n=34	10 и более лет, n=18
Среднее количество баллов по шкалам			
«Процесс»	4,46	5,76	7,98
«Результат»	7,98	6,33	4,76
«Труд»	5,35	6,11	6,22
«Деньги»	4,38	4,27	4,65

В таблицах 3 и 4 показана структура мотивации туристской деятельности в разных возрастных группах и группах по туристскому стажу. Найдены различия в структуре мотивации в разных группах. Так, в возрасте 19-25 лет ситуационные мотивы занятия туризмом почти преобладают в общей структуре мотивов, отдавая первенство только мотиву достижения высоких спортивных результатов. В старшем возрасте преобладающей мотивацией, помимо достижения высоких спортив-

ных результатов, становится мотивация гиперстимуляции и гедонистическая мотивация. Именно это является признаком аддиктивности в структуре этой деятельности. Ситуационные мотивы с возрастом уменьшаются вдвое, а гедонистические – увеличиваются почти вчетверо, тогда как мотивации, связанные с личностными особенностями и стремлениями (выделиться, стать членом команды, эстетические) практически не изменяются с возрастом. Субмиссивные мотивации с увеличением возраста прогрессивно уменьшаются, а стремление достигнуть высоких спортивных результатов – один из самых выраженных мотивов – достаточно высок во всех возрастных группах и существенно не различается.

Влияние стажа на мотивы занятий спортивным туризмом также достаточно велико. С увеличением стажа втрое уменьшаются ситуационные мотивы, субмиссивные мотивы; незначительно возрастают эстетические, повышаются мотивы гиперстимуляции, почти втрое снижаются мотив преодоления, стремление быть членом команды и выделиться, несколько увеличивается стремление достигнуть результатов. Внимание привлекает гедонистическая мотивация, которая возрастает в 4,5 раза.

Таблица 3

Структура мотивации туристской деятельности, по возрастным группам

Тип мотивов	<20 лет, n=26	20-24,9 лет, n=28	25-29,9 лет, n=28	≥30 лет, n=16
Среднее количество баллов по шкалам				
Ситуационные	6,2	5,1	4,1	3,1
Субмиссивные	4,3	3,1	2,3	1,5
Эстетические	6,1	5,1	6,3	5,6
Гиперстимуляции	4,1	5,4	6,9	7,8
Преодоления	6,1	6,1	5,4	5,2
Стать членом команды	6,1	4,8	3,2	3,1
Выделиться	3,2	3,2	2,4	2,5
Достигнуть результатов	6,8	7,4	7,6	8,8
Гедонистические	2,2	3,5	5,4	7,8

Таблица 4

Структура мотивации туристской деятельности, по группам в зависимости от стажа занятий спортивным туризмом

Мотивация	<5 лет, n=46	5-9,9 лет, n=34	10 и более лет, n=18
Среднее количество баллов по шкалам			
Ситуационные	7,2	4,3	2,5
Субмиссивные	6,8	3,4	2,1
Эстетические	6,4	6,6	7,2
Гиперстимуляции	6,1	5,2	8,1
Преодоления	8,4	6,2	3,2
Стать членом команды	7,3	4,2	3,1
Выделиться	6,2	4,4	2,6
Достигнуть результатов	6,6	7,2	7,4
Гедонистические	2,4	6,5	9,4

Беседы, наблюдения и психологическое интервьюирование позволили дополнить и обобщить полученные экспериментальные результаты. Полученные данные позволяют предположить, что не менее чем у трети туристов-спортсменов, особенно старшего возраста, занятие туризмом является способом реализации аддиктивности, со всеми признаками и яв-

лениями зависимости, не только психологической, но и физической. Эта зависимость носит своеобразный характер. Среди мотивации данной спортивной деятельности на первое место вышли гедонистические мотивы, а также стремление к риску, стрессу и его преодолению, необходимость находить и преодолевать препятствия, изменять обстоятельства и добиваться успеха. Для младшей возрастной группы не менее значимым был мотив удовлетворения потребности быть членом команды, группы, части коллектива, удовлетворение потребности в общении с единомышленниками.

Нами было отмечено, что для туристов характерно употребление в речи специфического жаргона, непонятного непосвященным. Это также усиливает сплоченность группы. Важной особенностью туристских групп мы считаем наличие жесткой иерархии, подчиненности и распределения обязанностей. Понятно, что иерархическое структурирование группы является необходимым элементом для выживания в экстремальных условиях, однако иногда это приобретает чрезмерный характер.

Стремление к высоким спортивным результатам, получение разрядов было менее значимой мотивацией и выявлялось не более, чем у трети испытуемых. Более старшие туристы в большинстве производили впечатление «людей процесса», но не «людей результата», в отличие от молодых участников групп. Субмиссивная мотивация имела место не более чем в 10% и была связана с конформностью, подчиняемостью лидеру или близкому человеку, увлеченному туризмом. Для большинства туристов в обычной жизни была характерна низкая переносимость психологически дискомфортных состояний и наблюдалась способность получать эмоциональную поддержку и тепло только от коллег-туристов или в туристической обстановке. Стремление вновь и вновь окунуться в туристический, дромоманический образ жизни увеличивалось и реализовывалось в психотравмирующих ситуациях, выражающихся в социальной изоляции, утрате прежних идеалов, потере работы, резкой смене привычных жизненных стереотипов. Во всех случаях развитого туристического аддиктивного поведения большая часть времени мысли человека были заняты представлениями о реализации турпоходов, которые были эмоционально окрашены, о подготовке к ним, приобретении снаряжения, о тренировках и других действиях. Само размышление на туристические темы вызывало чувство эмоционального подъема, волнения, возбуждения или релаксации. Во время похода достигалось желаемое эмоциональное состояние, возникало ощущение контроля над собой и ситуацией, чувство удовлетворенности. Данное поведение создает иллюзию решения проблем через изменение своего психического состояния искусственным путем, в результате чего человек оказывается в ловушке постоянного ухода от реальной действительности, что можно квалифицировать как аддиктивное поведение. Мысли, разговоры, действия, связанные с туризмом, вызывают выраженную положительную эмоциональную реакцию, фиксацию на этих переживаниях, стремление к их совершению, даже в ущерб социальной адаптации в обществе.

Таким образом, выявленные нами лица с эмоциогенным туристским поведением имели выраженную психологическую зависимость от своей деятельности. Но в структуре туристской аддикции, как и любого другого зависимого состояния, существует и физическая зависимость, связанная, по-видимому, с расширением рецепторного поля центров удовольствия, связанных с необходимостью постоянного нахождения в состоянии специфического стресса и его преодоления. Физическая зависимость от туризма включает следующие признаки,

которые мы наблюдали в процессе туристского похода некоторых туристов:

1. Потеря контроля за количеством проделанной работы (пройденных километров, преодоленных препятствий), отсутствие чувства меры, причем вне зависимости от уровня физической усталости. Нами отмечено наличие у некоторых членов группы потребности продолжать движение, несмотря ни на что (резкое ухудшение погоды, наступление ночи, физическая усталость членов группы). Иногда наблюдается состояние измененного сознания, транс, сопровождающийся психическим автоматизмом, отсутствием критичности со стороны личности. На этапе планирования маршрута наблюдалось стремление увеличить ежедневные отрезки пути, пренебрегая возрастающим при этом риском травматизма и снижением качества эстетического восприятия природы. При углублении аддикции это становилось настолько выражено, что вызывало недопонимание у других туристов. У таких лиц наблюдалась потеря ориентации на свои физические ощущения (чувство усталости, голода, опасности), они утрачивались, не идентифицировались или достигались только в критических ситуациях. Такое состояние можно обозначить термином «одержимость».

2. Неудержимое влечение к туризму, не имеющее развернутого психологического содержания, объективно предназначенного для этих времени и условий, часто возникающее внезапно или при появлении отрицательных эмоциональных переживаний, компульсивное желание «уйти в горы», «спуститься в пещеры», «сбежать в лес».

3. Невозможность воздержаться от похода в связи с объективными причинами (болезнь и даже смерть близких, необходимость трудового процесса, сложная ситуация на работе). Основная трудовая деятельность воспринимается как второстепенная, необходимая для обеспечения материальной базы последующей туристской реализации.

4. Симптомы отнятия, выражающиеся в дискомфорте крайней степени: головных болях, головокружении, слабости, раздражительности, навязчивом стремлении пойти в поход, которое носит характер сверхценной идеи. Респонденты отмечают сердцебиение, потливость, тремор рук, нарушение координации движения, что свидетельствует о гипердренализме. Они считают и ощущают себя больными, если долго не имеют возможности реализовать свои намерения. При этом субъективное улучшение физического состояния отмечается в связи с подготовкой к походу и его началом: «Как только вышел на тропу – прекрасно себя почувствовал!». Эти состояния дискомфорта возникают особенно часто при намерении пациента поменять образ жизни, поменять работу, семейное положение – то есть при изменении привычного стереотипа жизни, сопровождающегося необходимостью напрягаться и активно включаться в социальные взаимодействия. Необходимость контроля над непривычной ситуацией (например, рождение ребенка) вызывает такой сильный стресс, что влечение уйти в поход становится непреодолимым и сильно напоминает запой.

5. Проявление признаков авитальной активности – создание ситуаций, заведомо опасных для жизни, стремление к риску ради риска. Преодоление таких препятствий, которые не обозначены в туристском маршруте, совершение восхождений с чувством усталости на исходе дня без большой необходимости, пренебрежение правилами техники безопасности и своим здоровьем ради иллюзорных целей.

Наличие перечисленных признаков позволяет считать спортивный туризм одним из способов реализации зависимого, аддиктивного поведения.

## Библиографический список

1. Baekeland, P. Exercise deprivation // Arch. Gen. Psychiatry. - 1970. - V. 22.
2. Cook, C.C. Addiction and spirituality // Addiction. - 2004 May. - V. 99. - N 5.
3. Griffiths M.D. Workaholism is still a useful construct // Addiction Research and Theory. - 2005. - V. 13. - N 2.
4. Hausenblas, H.A., Downs D.S. Exercise dependence: a systematic review // Psychology of Sport and Exercise. - 2002. - V. 3. - N 2.
5. Killinger, B. Workaholics, the respectable addicts. East Roseville: Simon and Schuster. - 1992.
6. Мyller A. Compulsive buying: Descriptive characteristics and psychiatric comorbidity of 22 cases / A. Мyller, A. Silbermann, M. Kadegge-Schindler, S. Student // Journal of Psychosomatic Research. - 2004. - V. 56.
7. Spence J.T., Robbins A.S. Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results / J.T. Spence, A.S. Robbins // Journal of Personality Assessment. - 1992. - V. 58. - N. (1).

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 616.8

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск

**В.П. Леутин**, д-р пед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск

**Г.Н. Пилипенко**, преподаватель кафедры психологии Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций НГПУ, г. Новосибирск

## НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА АЛЕКСИТИМИИ У СПОРТСМЕНОВ

Проведено исследование распространенности алекситимии среди студентов факультета физической культуры и нейропсихологический анализ межполушарных взаимоотношений. У алекситимиков выявлено усиление функциональной активности правого полушария, правополушарная стратегия решения сенсомоторных задач и вовлечение правого полушария в несвойственную ему речевую деятельность. Проведен психологический анализ структуры личности спортсменов с выраженным алекситимическим радикалом.

**Ключевые слова:** Спортивная психология, нейропсихология, психология личности, алекситимия, межполушарные взаимоотношения.

Современный спорт высших достижений предполагает наличие у спортсмена способности максимально мобилизовать свои физические ресурсы и резервы в напряженных и экстремальных условиях соревновательной деятельности, которая вызывает у спортсмена определенное эмоциональное отношение. Это подтверждается высказыванием С.Л. Рубинштейна: «Если все происходящее, поскольку оно имеет то или иное отношение к человеку и поэтому вызывает то или иное отношение с его стороны, может вызвать у него те или иные эмоции, то особенно тесной является действенная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью» (Рубинштейн, 1946, с. 86). Вместе с тем, согласно феноменологическому направлению теории личности, поведение человека можно понимать только в связи с его субъективным восприятием действительности. По К. Роджерсу, важнейший мотив жизни человека — это сохранить и развить себя, максимально выявить лучшие качества своей личности. Структура «Я» формируется через взаимодействие с окружением и является продуктом процесса социализации. Переживания, находящиеся в конфликте с «Я» и его условиями ценности, не допускаются к осознанию и точному восприятию, и порождают эмоциональные нарушения [1]. Изучение личностных эмоциональных нарушений, таких как депрессия, подавленность, угнетенность показывает их патогенное влияние на состояние здоровья и успешность деятельности, в том числе спортивной, а определенные эмоциональные состояния, обусловленные страхом перед соревнованиями, неуверенностью в своих силах, растерянностью, или, наоборот, избыточной тревогой, раздражительностью, эмоциональным возбуждением, вызывают нару-

шение координированности деятельности и недостижение нужного результата. Алекситимия, как личностный конструкт, характеризующийся трудностями в различении и описании эмоций, снижением способности к образному мышлению и тенденцией концентрироваться на внешних событиях, может оказывать определенное влияние на результативность спортивной деятельности. Феномен алекситимии считается универсальной личностной характеристикой, обуславливающей психосоциальную неконгруэнтность личности, ее повышенную подверженность стрессовым воздействиям [1; 2; 3], одним из которых общепризнанно считает соревновательный процесс. В большом спорте зачастую необходимо полностью абстрагироваться от своих переживаний, мыслей и чувств, ради достижения высокого результата. Склонность к алекситимии в спорте может быть в некоторой степени даже полезна, поскольку избавляет спортсмена от «лишних» переживаний и облегчает возможность концентрации на тренировочном или соревновательном процессе. Неконгруэнтность личности социуму, затрудненная психологическая адаптация в обычной жизни в данном случае не имеет большого значения для спортсмена, если на кону стоит большой спортивный успех. Нами выявлена повышенная встречаемость алекситимии среди спортсменов отдельных специализаций, в частности, индивидуальных видов спорта, по сравнению с обычной популяцией, и высказано предположение о нейрофизиологической обусловленности алекситимии [3; 4]. Насколько алекситимия является приобретенным либо врожденным качеством, особенно интересно применительно к спорту. Нейропсихологический анализ феномена алекситимии проведен в недостаточ-

ной степени. В связи с этим, **целью исследования** явилось изучение распространенности алекситимии среди спортсменов, а также теоретическое и экспериментальное уточнение ее нейropsychологической природы и сущности, ее роли в процессе психической адаптации к спортивной деятельности.

**Материал и методы исследования.** В рамках данной экспериментальной работы проведено нейropsychологическое обследование и оценка межполушарной асимметрии и межполушарных взаимоотношений практически здоровых испытуемых - студентов факультета физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета (более 500 человек, мужчины и женщины в возрасте 18 - 25 лет), имеющих высокие спортивные достижения, не менее 1 спортивного разряда, кандидаты в мастера, мастера спорта, и контрольная группа испытуемых-студентов обоего пола и того же возрастного диапазона, 150 человек, не имеющих спортивного разряда и занимающихся в группе общефизической спортивной подготовки.

Для выявления алекситимичных личностей была использована Торонтская алекситимическая шкала (TAS-26). Предельное теоретическое распределение результатов - от 26 до 130 баллов. Выявление суммы баллов 74 и выше позволяло считать испытуемого алекситимичным. Функциональную асимметрию мозга диагностировали, определяя ведущий глаз, ухо, руку и ногу, для чего были выбраны несколько наиболее информативных и часто встречающихся тестов [4]. Для оценки участия правого и левого полушарий мозга в речевых функциях был применен метод двойного задания (мануально-вербальной интерференции) в модификации В.Н. Янсон, З.Ф. Кенга (1983). В качестве невербального задания использовали теппинг, выполняемый в максимальном темпе в течение 10 секунд отдельно правой и левой рукой. Вербальное задание состояло в устном склонении имен существительных, предъявляемых вслух с интервалом в 2 секунды. Показатели теппинга для каждой руки определяли трижды без вербального задания и трижды на фоне склонения существительных. Падеж меняли перед каждым новым замером. Замедление теппинга для каждой руки определяли по формуле:

$$N \text{ исх.} - N \text{ нагр.} / N \text{ исх.} \cdot 100\%,$$

где N исх. - количество нажатий на кнопку за 10 сек. без вербального задания, N нагр. - с заданием.

Зрительно-пространственные возможности испытуемых оценивали с помощью задания на деление линий правой и левой рукой. Испытуемым было предложено разделить на 2 равные части каждой рукой по 10 отрезков, имеющих длину 80, 90, 100, 110, 120, 130, 140, 150, 160 и 170 мм. Отрезки располагали один под другим в случайном порядке. Лист с изображением отрезков помещали на столе перед испытуемыми так, что середина листа совпадала с их средней линией. Лист закрывали специальной картой с отверстием, в котором одномоментно можно было видеть лишь один отрезок. После деления этого отрезка карту сдвигали вниз и производили деление следующего отрезка. Работу всегда начинали правой рукой. Измеряли расстояние между левым краем отрезка и отметкой деления с точностью 0,5 мм. Для каждой руки вычисляли разницу между средней половиной длиной отрезков (62,5 мм) и полученной в опыте средней величиной.

Для изучения особенностей воспроизведения латерально предъявленных эмоциональных слов у испытуемых эти слова были введены в 4-ые пары дихотических предъявляемых списков из 10 пар слов. Эмоционально значимые слова предъявляли в 4-ой паре в следующих вариантах: на 4-м месте в списке, подающемся в одно ухо, в паре с нейтральным словом из списка, не содержащего эмоционального слова; на 4-м месте в спис-

ке, подающемся в другое ухо, также в паре с нейтральным; на 4-м месте в обоих синхронных списках. Всего испытуемым предъявляли по 2 списка слов каждого из описанных вариантов. Последовательность поступления эмоциональных слов в каждое ухо варьировалось от опыта к опыту и была уравновешена в целом для контрольной и экспериментальной группы.

Эмоциональные и нейтральные слова отличались не только по степени эмоциональной значимости, но и принадлежали к разным подгруппам существительных. Эмоциональные слова имели абстрактное значение (болезнь, обида), а остальные слова списков являлись конкретными существительными (полка, трава).

Воспроизведение четвертых слов списков для следующих вариантов: отсутствие эмоционального слова в списке, наличие эмоционального слова при его одностороннем предъявлении, наличие эмоционального слова при двустороннем предъявлении эмоциональных слов, - было проанализировано с использованием дисперсионного анализа.

Ассоциативное обследование с целью тестирования инверсии эмоционального отражения позволяет выявить признаки нарушения переноса эмоциогенной информации [4]. Этот тест был разработан авторами в 1988 году для диагностики невротических расстройств, и, по мнению авторов методики, является индикатором нарушения нормальных взаимоотношений полушарий головного мозга. В нашем исследовании методика применена для выяснения межполушарных взаимоотношений и особенностей селекции эмоциогенной информации. Личностные особенности спортсменов исследовались с помощью методики Кеттелла 16 PF.

Математическая обработка данных проводилась с помощью пакета прикладных статистических программ SPSS, версия 11.5. Статистическая значимость различий оценивалась по критерию Стьюдента.

### Результаты.

*Распространенность алекситимии среди спортсменов.* Анализ показал, что наименьший индекс алекситимии среди всех студентов составил 28 баллов, наибольший - 86 баллов, средний индекс алекситимии составил  $45,7 \pm 3,8$  балла. Наибольшее количество испытуемых (более 70%) имели индекс алекситимии в пределах 35-60 баллов, что ниже, чем представлено в данных Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева для здоровых людей ( $59,3 \pm 1,3$ ). Здоровые студенты-спортсмены в целом укладываются в неалекситимическую выборку. Алекситимичных (74 балла и выше), по определению авторов методики TAS, среди них было выделено всего 18 человек из 650, что составляет всего 2,8%; неалекситимичных (ниже 62 баллов) - 433 человека (66,6%).

Из всей выборки выделены две группы с полярными значениями алекситимического индекса: до 35 баллов - 22 человека (10 юношей и 12 девушек) - 1 группа - неалекситимичные студенты, и выше 60 баллов - 18 человек (10 юношей и 8 девушек) - 2 группа - алекситимичные и условно алекситимичные студенты. Эти две группы студентов были сопоставлены по возрасту, социальному положению, и были протестированы более детально.

Среди испытуемых были выделены 40 человек с наиболее высокими и наиболее низкими показателями по шкале алекситимии. Эти испытуемые были разделены на две репрезентативные группы: 1 группа - высокоалекситимичные спортсмены, 20 человек, у которых уровень алекситимии был больше 74 баллов (средний балл  $82,6 \pm 4,1$ ), их средний возраст был  $19,2 \pm 3,2$  лет; и 2 группа - контроль, 20 человек, уровень алекситимии низкий (средний балл  $41,4 \pm 3,8$ ), средний возраст  $19,3 \pm 2,5$  лет. Статистическая значимость различий уровня

алекситимии  $p < 0,001$ . Дальнейшее нейропсихологическое исследование проводилось со спортсменами этих групп.

**Оценка латерального фенотипа.** В лабораторных условиях оценка показателей функциональной асимметрии мозга у 40 испытуемых проводилась путем выявления ведущего глаза, уха, руки и ноги. Были выделены группы, отличающиеся степенью выраженности признаков праволатеральности. Первая группа включала людей с преобладанием леволатеральных показателей: эти лица характеризовались либо полной левосторонней асимметрией, либо тремя левосторонними показателями из четырех зарегистрированных. Среди алекситимиков таких испытуемых было 12 человек, в контрольной группе – ни одного. Во вторую группу (амбидекстров) вошли лица с полной симметрией зрения, слуха, рук и ног и с тремя симметричными и левосторонними показателями. И среди алекситимиков, и в контрольной группе их было по 4 человека. Третья группа – лица с сочетанием двух праволатеральных показателей с левосторонними или симметричными показателями; среди алекситимиков таких испытуемых было 3, в группе контроля – 8. Четвертая – лица с преобладанием правосторонних показателей, в нее вошел 1 пациент из алекситимиков и 8 из контрольной группы. Итак, в контрольной группе распределение было обычным для популяции, а в группе алекситимиков 16 человек (80%) имели левый или преимущественно левый профиль моторной и сенсорной асимметрии. Организация мозга является относительно стабильным свойством индивидуума, даже при переучивании нейрофизиологические признаки леволатеральности остаются, и могут быть выявлены с помощью функциональных проб. Профиль сенсомоторной асимметрии определяет тип полушарной стратегии решения сенсомоторных задач. Таким образом, у алекситимиков выявляется преобладание правополушарной стратегии (табл. 1).

Таблица 1  
Параметры асимметрии у алекситимиков  
и в контрольной группе

Группы \ Асимметрия, %	Алекситимики	Контрольная группа неалекситимиков
Общая (ОА)	12,2 ± 1,6	7,8 ± 3,8
Моторная (МА)	12,8 ± 5,6*	26,2 ± 2,4
Сенсорная (СА)	6,2 ± 2,8*	-19,9 ± 3,2
Доля правых (ПА)	25,8 ± 3,4	53,1 ± 2,5
Доля левых (ЛА)	46,7 ± 2,8*	24,9 ± 1,9
Доля неопределенных (НА)	28,6 ± 3,1	22,9 ± 1,6

#### Исследование инверсии эмоционального отражения.

В процессе обследования испытуемым предъявлялась вербальная программа, состоящая из эмоциональных и нейтральных слов. Нейтральные слова распределялись в тесте в случайном порядке для исключения установки на эмоциональные слова. Ассоциации на нейтральные слова не анализировались. В процессе обработки результатов теста производился лишь подсчет инвертированных ассоциаций (табл. 2). Явление инверсии эмоционального отражения проявлялось в том, что у пациентов с алекситимией в процедуре ассоциативного тестирования в ответ на эмоциональные слова, подобранные методом независимой экспертной оценки, выявлялись ассоциации, имеющие эмоциональную окраску, противоположную слову-стимулу. Например:

слово-стимул слово-ассоциация

норма инверсии

радость счастье горе, беда

любовь радость, счастье ненависть, разлука

обида боль радость

Таблица 2

Результаты теста инверсии эмоционального отражения

Количество инверсий	1 группа, n = 20 алекситимики		2 группа, n = 20 контроль	
	Абс.	%	Абс.	%
6 и более инверсий	10	50	1	5
2-5 инверсий	8	40	6	30
Не более 1 инверсии	2	10	13	65

Инверсия эмоционального отражения, по данным авторов методики, имеет определенные нейрофизиологические основы. 18 алекситимиков (80%) показали наличие инверсии, что может свидетельствовать о наличии нейрофизиологических коррелят.

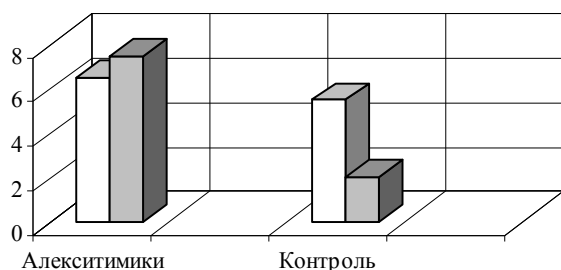
**Оценка латерализации речевой деятельности.** При анализе результатов метода двойного задания (мануально-вербальной интерференции) для показателей замедления теппинга правой и левой рукой в условиях конкурентной вербальной деятельности получены следующие результаты: фактор группы (алекситимики и контроль) -  $F(1,60)=4,26$ ,  $p<0,05$ ; руки (правая и левая рука) -  $F(1,60)=4,68$ ,  $p<0,05$ . Эти результаты свидетельствуют о том, что для алекситимиков характерно большее замедление теппинга под влиянием конкурентной деятельности, чем для контроля, и что в целом для всех испытуемых интерференционное влияние речевой деятельности на показатели правой руки достоверно сильнее, чем на показатели левой (рис. 1). Взаимодействие факторов группы и руки также оказалось достоверным  $F(1,60)=7,92$ ,  $p<0,01$ . Последующее сравнение выявило, что у контроля замедление теппинга правой рукой достоверно больше, чем левой  $F(1,60)=10,35$ ,  $p<0,004$ . Для алекситимиков характерна симметричная картина изменений теппинга, без достоверных различий замедления теппинга правой и левой рукой ( $p>0,5$ ). При этом контрольная и изучаемая группы не различаются по показателям замедления теппинга правой рукой ( $p<0,5$ ), но редукция теппинга левой рукой у алекситимиков достоверно больше, чем у контроля  $F(1,60)=11,15$ ,  $p<0,05$ , (рис. 1). Полученные результаты указывают на значимые различия алекситимиков и контрольных испытуемых при выполнении теста на мануально-вербальную интерференцию. В контрольной группе отмечена асимметрия, проявляющаяся в достоверно более значительном замедлении теппинга правой по сравнению с левой рукой на фоне конкурентной вербальной деятельности.

**Оценка эффективности выполнения пространственного задания на деление отрезков.** Пространственное задание на деление отрезков поочередно правой и левой рукой также ставит своей целью изучение латеральных различий и парного функционирования полушарий головного мозга. Результаты, полученные при анализе данных по делению линий, приведены в таблице 3. Для алекситимиков обнаружено достоверное различие отклонений от средней точки, допущенных правой и левой рукой ( $t=2,8$ ;  $N=20$ ,  $p<0,05$ ). Для контрольных испытуемых-неалекситимиков латеральные различия в точности деления отрезка отсутствовали.

Обнаруженные различия в точности деления отрезков при работе левой и правой рукой у алекситимиков, в сочетании с более значительным замедлением теппинга правой по сравнению с левой рукой на фоне конкурентной вербальной деятельности, могут свидетельствовать о расстройстве парного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространственных отношений.



Замедление теппинга



□ Правая рука

■ Левая рука

Рис. 1. Замедление теппинга правой и левой рукой в условиях интерференции у контрольных испытуемых и у лиц с алекситимией. Различия достоверны при  $P < 0,05$  по  $t$ -критерию для сопряженных значений.

Таблица 3

Средние значения (в мм) отклонений от центра при делении отрезков правой и левой рукой у алекситимиков и контрольных испытуемых

Испытуемые	Количество	Правая рука	Левая рука
Алекситимики	20	1,26±0,42	0,38*±0,25
Контроль	20	0,81±0,31	0,54±0,22

\* — значимость латеральных различий  $p < 0,05$  по  $t$ -критерию для сопряженных значений.

**Латеральные особенности воспроизведения нейтральных и эмоциональных слов.** Известно, что правое полушарие головного мозга доминирует в регуляции эмоциональных процессов. Более тесная связь механизмов речевой деятельности с правым полушарием у алекситимиков, по сравнению с контролем, выявленная с помощью теппинг-теста, позволяет предполагать различия в обработке эмоционально значимой вербальной информации для этих групп испытуемых, что может сказываться на эффективности ее воспроизведения.

Исследовано воспроизведение четвертых слов списков. При проведении дисперсионного анализа независимой переменной была группа испытуемых (алекситимики – 20 чел., контроль – 20 чел.), зависимыми – латеральность предъявления (правое ухо, левое ухо) и вариант предъявления (3 уровня, описанные выше).

Выявлена значимость варианта предъявления ( $F(2,22)=25,31$ ;  $p < 0,05$ ). Согласно результатам парных сравнений при непосредственном воспроизведении эмоциональные слова на 4-м месте в списке воспроизводились достоверно лучше ( $p < 0,05$ ), чем нейтральные. Также отмечено лучшее воспроизведение эмоциональных слов, предъявлявшихся в паре с нейтральными, по сравнению с теми, которые предъявлялись в паре с другими эмоциональными словами ( $F(1,65)=17,44$ ;  $p < 0,05$ ).

Обнаружены межгрупповые различия в воспроизведении нейтральных слов с левого уха ( $F(1,70)=3,84$ ;  $p = 0,05$ ). Как видно из рис. 2, в последнем случае алекситимики воспроизводили меньше слов, чем испытуемые контрольной группы.

Отставленное воспроизведение проанализировано для тех же факторов. При отставленном, как и при непосредственном воспроизведении, эмоциональные слова воспроизводились лучше, чем нейтральные, всеми испытуемыми, что подтверж-

дает хорошо известный факт положительного влияния эмоциональной значимости материала на эффективность его воспроизведения [5]. Фактор варианта предъявления значимый при  $F(1,25)=13,75$ ;  $p < 0,001$ . Сохранились также значимые межгрупповые различия, связанные с худшим воспроизведением алекситимиками нейтральных слов с левого уха ( $F(1,68)=10,79$ ;  $P < 0,002$ ; рис.3).

Анализ непосредственного и отсроченного воспроизведения списков слов, из которых были исключены слова, стоящие на 4-м месте, показал отсутствие различий между алекситимиками и контрольной группой.

Воспроизведение %

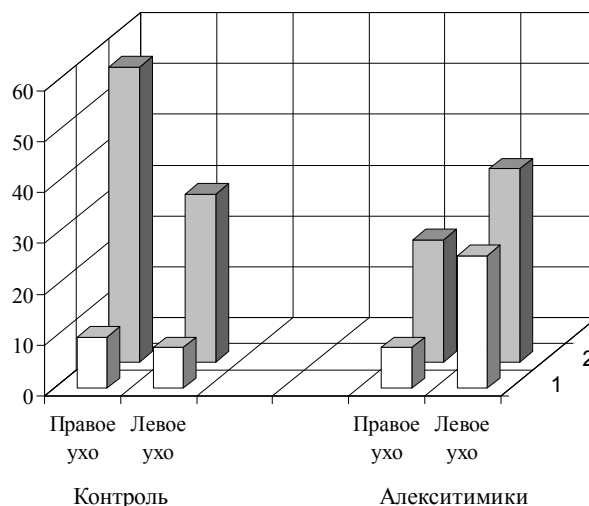
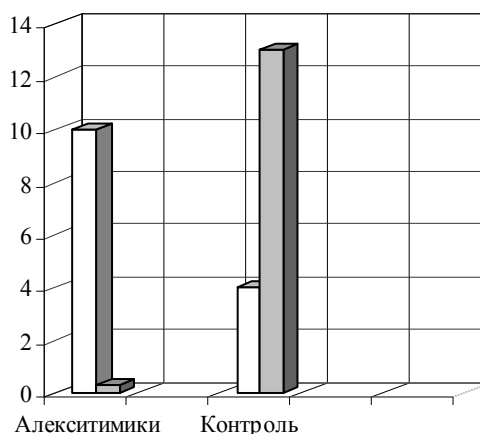


Рис. 2. Непосредственное воспроизведение предъявляемых в паре нейтральных и эмоциональных слов, алекситимики – 20 чел., контроль – 20 чел.

По вертикали – воспроизведение (в % от числа предъявленных слов);

1 – нейтральные, 2 – эмоциональные слова.

Воспроизведение, %



□ Правое ухо

■ Левое ухо

Рис. 3. Латеральные особенности воспроизведения нейтральных слов, предъявляемых в паре с эмоциональными, в отсроченном воспроизведении.

По вертикали – воспроизведение (в % от числа предъявленных слов)

Учитывая преимущественное участие левого полушария в обработке абстрактных существительных, к которым относились применявшиеся в наших экспериментах эмоционально значимые слова, и лучшее у алекситимиков по сравнению с контролем воспроизведение эмоциогенных слов с правого уха, а также факт ухудшения у алекситимиков воспроизведения нейтральных слов с левого уха, можно думать о понижении относительной активации связанных с пространственно-образными функциями отделов правого полушария, что в целом подтверждает гипотезу о нарушении баланса полушарной активации у алекситимиков.

Известно, что правое и левое полушария по-разному организуют контекстуальные связи между явлениями и символами. Левополушарное мышление является логико-вербальным и из всего множества существующих связей выбирает наиболее сильные и очевидные, позволяющие установить причинно-следственные отношения в соответствии с законами формальной логики. В отличие от этого функцией правого полушария является организация многозначного контекста. Левополушарная стратегия связана с вычленением из большого числа связей наиболее определенных, упорядоченных, и требует дополнительной церебральной активации. В то же время правополушарная стратегия лишена элементов вероятностного прогноза, не устанавливает причинно-следственных связей, обеспечивает большую свободу в манипулировании информацией и в связи с этим нуждается в меньших дополнительных физиологических затратах. Алекситимики, в отличие от контрольных испытуемых, имеют значительное увеличение левых профилей моторной и сенсорной асимметрии наряду с преобладанием правополушарной стратегии решения вербальных и зрительно-пространственных задач. Ассоциативный эксперимент показал, что у алекситимиков существует инверсия эмоционального отражения, которая указывает на трудности вербализации и осознания слов-стимулов.

Необходимым условием вербализации и осознания является активация связей гностических областей коры с представлением моторной речи в левом полушарии мозга. При этом, чтобы стать осознанным, сигнал в проекционной коре должен подкрепиться информацией из центров эмоций. Судя по всему, алекситимики не могут вербализовать эмоциогенную значимость слова, а это может быть следствием того, что информация об эмоциогенности не достигает представительства моторной речи в левом полушарии. Таким образом, ухудшение переноса эмоциогенной информации из правого полушария в левое может обусловить неосознаваемость эмоциогенных характеристик слов. И их переработка приводит к диффузной активности правого полушария мозга, которая характерна для алекситимиков. Это также выражается в усилении вербально-мануальной интерференции при выполнении моторного задания левой рукой у алекситимиков. В контрольной группе отмечена асимметрия, проявляющаяся в достоверно более значительном замедлении теппинга правой по сравнению с левой рукой на фоне конкурентной вербальной деятельности. Этот хорошо известный для здоровых испытуемых эффект объясняется перекрытием и тесным взаимодействием нервных субстратов речевой деятельности и моторной активности правой руки в доминирующем в вербальных функциях левом полушарии. У алекситимиков различия между показателями замедления теппинга правой и левой рукой отсутствовали в связи с увеличением замедления теппинга левой рукой. На основании этого факта можно сделать заключение, что наблюдавшиеся у алекситимиков изменения мануально-вербальной интерференции связаны с изменениями функциональной асимметрии фронтальных

отделов полушарий, зоны локального представительства интерферирующих функций.

Известно, что у здоровых взрослых испытуемых наблюдается незначительное одинаковое для обеих рук смещение влево от реального центра при выполнении задания на деление отрезка, а выраженные латеральные различия в этом задании выявляются при незрелости или нарушении межполушарных связей [6]. В связи с этим обнаруженные в настоящем исследовании различия в точности деления отрезков при работе левой и правой рукой у алекситимиков могут свидетельствовать о расстройстве парного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространственных отношений.

Итак, усиление вербально-мануальной интерференции при выполнении моторного задания левой рукой у алекситимиков свидетельствует о вовлечении правого полушария в речевую деятельность, и об уменьшении латеральных различий функциональной асимметрии. Обнаруженные у алекситимиков в отличие от контрольных испытуемых различия в точности деления отрезков левой и правой рукой могут свидетельствовать о нарушении парного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространственных отношений, что подтверждает нарушение согласованного функционирования полушарий мозга. Правое полушарие берет на себя несвойственные речевые функции, плохо справляется с этой ролью, что проявляется в затрудненной вербализации эмоциогенных стимулов. Эти нейрофизиологические закономерности объясняют феномен алекситимии, который проявляется невозможностью вербализации эмоционального состояния при сохраненной и даже обостренной способности к эмоциональному реагированию.

Выявленное у алекситимиков лучшее по сравнению с контролем воспроизведение эмоциональных слов с правого уха может быть связано с повышением относительной активации каудальных отделов левого полушария. Учитывая широкое вовлечение правого полушария в обработку конкретных образных существительных, факт ухудшения воспроизведения нейтральных слов с левого уха в этом случае может быть следствием понижения относительной активации связанных с пространственно-образными функциями каудальных отделов правого полушария. Изменение баланса полушарной активации вносит вклад в обработку речевой информации, по-видимому, не только на стадии восприятия, но и на стадии семантического анализа, так как избирательно влияет на воспроизведение слов, отличающихся по шкале абстрактности-конкретности и эмоциональной значимости, заключенной в значении слова. В то же время, восприятие и запоминание речевой информации в значительной степени определяется структурой складывающихся в процессе деятельности внутриполушарных и межполушарных функциональных взаимодействий.

Вместе с тем, у алекситимиков определяется активация правого полушария, выражающаяся в улучшении воспроизведения эмоциогенных слов, предъявляемых в левое ухо, что в конечном счете приводит к инверсии исходных, свойственных здоровым лицам, взаимоотношений полушарий головного мозга.

Полученные результаты психофизиологического обследования свидетельствуют о том, что пространственно-временная организация психической деятельности алекситимика соответствует правополушарному типу. Среди алекситимиков достоверно больше лиц с правополушарной стратегией. Не исключено, что высокая активность правого полушария способствует алекситимии из-за отмеченного нарушения межполушарного переноса эмоциогенной информации, и вызываю-

щей физиологические изменения, соответствующие эмоциональному переживанию. Алекситимики неадекватно реагируют на эмоциогенный стимул, часто придавая эмоциональную значимость индифферентным воздействиям, и проявляя свою реактивность вегетативными реакциями. Им свойственна инверсия эмоционального отражения, ранее описанная у лиц с невротическими изменениями [4]. Она выражается в том, что при предъявлении эмоциогенных слов склонные к алекситимии люди отвечают словами-ассоциациями, имеющими эмоциональную окраску, противоположную слову-стимулу. У алекситимиков нарушена передача эмоциогенной информации из правого полушария в левое, что может приводить к формированию застойного очага возбуждения в правом полушарии, сосредоточению на эмоциогенных переживаниях, что проявляется вегетативными реакциями / Осознаваемость вербальной эмоциогенной информации у алекситимиков нарушена, поэтому они плохо поддаются психотерапевтическим воздействиям.

Как показало проведенное исследование, алекситимия – это свойство личности, обусловленное нейрофизиологическими механизмами. Дефицитность левополушарных функций можно рассматривать в качестве нейропсихологических предпосылок, предрасполагающих к развитию алекситимии. Проявление алекситимии зависит также от генетической предрасположенности, от внешних условий, особенностей воспитания, социального окружения и т.п. Судя по всему, существует единый «когнитивный стиль» алекситимиков, который включает в себя комплекс нейропсихологических и психопатологических особенностей, скорее отражающий преморбидные черты, нежели указывающий на вторичные повреждения различных отделов мозга. Возможно, что регистрация определенных психоэмоциональных свойств и реакций позволит диагностировать алекситимию, как психофизиологическое свойство.

Судя по всему, алекситимия является адаптивным феноменом в большей степени, чем психологическим свойством личности. Возникает вопрос о влиянии личностных факторов на выраженность алекситического радикала. Для ответа на этот вопрос проведено сравнение личностных факторов и психологических характеристик алекситимичных и неалекситимичных спортсменов. В 1 группу (всего 25 человек) вошли лица со значениями алекситимии более 80 усл.ед., 2 группу составили пациенты без алекситимии (менее 50 усл.ед.), всего 56 человек.

По данным *личностного опросника Кеттелла* (рис. 4, 5), у студентов 1 группы выявились конstellляции личностных факторов, сопутствующих алекситимии. По блоку факторов В, М, Q1 это преимущественно низкие значения, характеризующие конкретность и ригидность мышления, склонность к эмоциональной дезорганизации мышления, практичность, добросовестность, ориентацию на внешнюю реальность и общепринятые нормы, некоторую ограниченность и излишнюю внимательность и придирчивость к мелочам; консервативность, неприемлемость новых идей, морализаторство, отрицательное отношение к переменам. В процессе беседы у испытуемых 1 группы отмечались банальные и шаблонные высказывания, они выявляли затруднения в понимании переносного смысла некоторых высказываний. Отмечалась некоторая речевая бедность, невыразительность и неспособность к фантазиям. В большей степени, чем у испытуемых 2 группы, у алекситимиков наблюдался примитивный телесный язык: жесты, позы, движения, которые заменяли высказывания.

По блоку личностных факторов, характеризующих эмоционально-волевые особенности – С, G, I, O, Q3, Q4, - это высокая нормативность поведения, следование запретам, ри-

гидность установок, низкая толерантность по отношению к фрустрации, склонность к лабильности настроения, раздражительность, утомляемость, невротичность. Это суровость и черствость по отношению к окружающим, низкая способность к сопереживанию, сочувствию, пониманию как своих чувств и эмоций, так и других людей. Тревожность и ранимость, основанная на ломке стереотипов и ригидных установок. Хороший контроль эмоций и поведения, связанный с дефицитом эмоциональных проявлений. Напряженность, фрустрированность, взвинченность, наличие возбуждения и беспокорности. Состояние фрустрации, которое характерно для студентов 1 группы, связано с внутренней неудовлетворенностью стремлений, повышенной мотивацией и неадекватностью самооценки. В отношении коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия (факторы А, Н, F, E, Q2, N, L) - это необщительность, замкнутость, ригидность и излишняя строгость в оценке людей, скрытая враждебность. Скептическое настроение, холодность по отношению к окружающим и своим близким, завышенные требования к ним, связанные с ригидностью установок, неуверенностью в своих силах, повышенной чувствительностью к угрозе. Склонность все усложнять, постоянная озабоченность и тревожность, пессимистичность, ожидание неудач, обращение интересов только на самого себя, заикленность на личных проблемах, бедный внутренний мир и закрытость для окружающих.

По группе факторов А, F, G, I, М, Q3, которые, на наш взгляд, в наибольшей степени характеризуют алекситимический радикал, у испытуемых 1 группы была выявлена ограниченная способность к осознанию своих эмоций и когнитивной переработки аффекта, высокая личностная и ситуативная тревожность в сочетании с затруднениями в отреагировании эмоций и недостаточной способностью к их вербальному выражению и осознанию, что в конечном итоге и позволило считать их алекситимичными личностями. Основной личностной особенностью алекситимичных пациентов является дефект в аффективной сфере – неспособность дифференцировать эмоции с ощущением неопределенного физиологического напряжения [2; 3; 4]. Им свойственно бесконечное описание физических ощущений. Непонимание своего внутреннего психического и физического состояния и благополучия сочетается с ограниченной способностью к регуляции внутренних состояний. Внутренние ощущения описываются как скука, пустота, напряжение, возбуждение. Эти процессы в конечном итоге приводят к усилению соматических реакций на психологические стрессоры.

Анализ факторов С, G, Н, О, Q4, характеризующих тревожно-депрессивный радикал, также выявил специфические особенности у спортсменов 1 группы. По косвенным признакам, которые выявляются с помощью методики Кеттелла, можно констатировать, что для них характерна ангедония - неспособность получать удовольствие от жизни, мрачность и пессимистичность как черта характера, низкий энергетический уровень, стремление избегать перемены, ригидность установок. Высокий уровень тревоги у них же свидетельствует также в пользу тревожно-депрессивного состояния. Тревожно-депрессивные расстройства выявлялись и у студентов 2 группы (в 19% случаев), но их существенным отличием было то, что они носили ярко выраженный ситуативный характер, что выявлялось в процессе психологического интервью. Тогда как у испытуемых 1 группы тревожно-депрессивные расстройства носили личностный характер, депрессия была мало связанной с ситуацией, скорее, ситуация притягивалась для объяснения скрытого депрессивного состояния. При этом депрессия не

осознавалась, а выявлялась в процессе опроса и по поведенческим признакам. Это существенное отличие испытуемых двух групп с разным алекситимическим радикалом позволяет считать скрытое, неосознаваемое тревожно-депрессивное личностное расстройство патогномичным признаком для алекситимического склада личности. Тревножно-депрессивное расстройство, носящее характер реактивного образования, в результате объективных предпосылок, можно, по-видимому, считать нормальным. Это положение подтверждает также анализ факторов блока В, М, Q1, проведенный выше, характеризующих когнитивный стиль, указывающий на то, что если во 2 группе в результате психотравмирующих факторов актуализируются когнитивные элементы тревоги, то в 1 группе тревожно-депрессивное состояние носит характер скрытого личностного комплекса.

При анализе агрессивного радикала – факторы E, G, H, I, N, O, Q1, - у испытуемых 1 группы выявлены следующие особенности. Высокая природная агрессивность и нетерпимость к чужим ошибкам, конфликтность, жесткость, суровость и черствость в сочетании с высокой нормативностью поведения, подавлением агрессивных импульсов, зажатостью, несмелостью, тревожностью, подозрительностью, обидой, повышенной скрытой ранимостью, невыносимостью перемен – приводят к подавлению агрессии и к тщательно скрываемой враждебности. Аутоагрессивность испытуемых 1 группы подтверждается выраженным чувством вины и уходит корнями в глубокое детство. Аутоагрессивность, по нашему мнению, также является патогномичным свойством для алекситимичного индивида.

Спортивные успехи испытуемых 1 группы были существенно ниже, чем у испытуемых 2 группы, выявлялись страхи и неуверенность в дальнейших успехах.

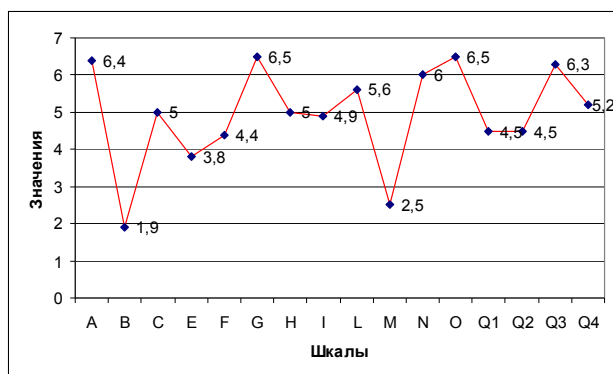


Рис. 4. Профиль личности по методике Кеттелла у пациентов 1 группы

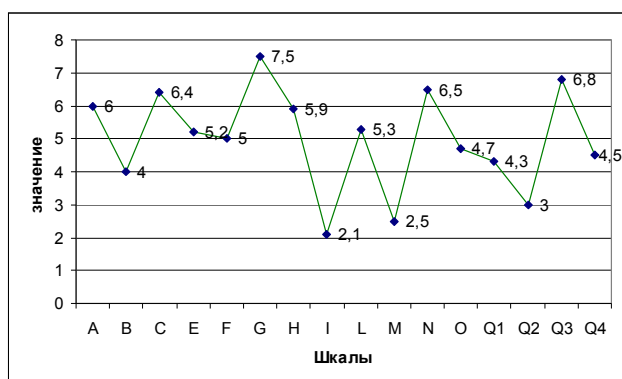


Рис. 5. Профиль личности по методике Кеттелла у пациентов 2 группы

Таким образом, личностный профиль и психоэмоциональное состояние спортсменов с выраженным алекситимическим радикалом, складывается из следующих основных признаков: это ощущение постоянного напряжения вследствие механизма подавления, который препятствует «свободному выходу психической энергии»; это тревожно-депрессивный личностный синдром, это нарастание внутренней, «скрытой» агрессивности и враждебности в сочетании с ангедонией – хроническим, многолетним дефицитом удовольствия, это скрытая депрессия, низкая самооценка, чувство вины и ощущение бесперспективности спортивной деятельности. Психологический стиль поведения алекситимичных пациентов выглядит нейтральным с социальной точки зрения, но при сопоставлении его с биологической природой он предстает как дезорганизующий и разрушающий. Если представить личностный профиль алекситимика в целом, то становится очевидным преобладание черт личности, направленных на реализацию социальной роли, но не личностного совершенства и соматического благополучия и удовольствия. Выделенный комплекс психологических составляющих можно считать личностными характеристиками алекситимика. Данный комплекс позволяет предположить, что выявленные личностные качества связаны с процессами затрудненной личностной и профессиональной адаптации.

В отсутствие выраженных проблем эти психологические характеристики наших испытуемых не мешают им быть хорошо адаптированными в обществе, но неудачи в спорте, неизбежные для данного вида деятельности, усиливают описанную нами акцентуацию личности и вызывают срывы психической адаптации, выражающиеся в дистармонии с окружающим миром, формирует астению, тревогу, депрессию, склонность к дисфорическим изменениям настроения. Тревога и депрессия тесно коррелируют и представляют собой единый психопатологический феномен. Ригидность, внутренняя репрессивность мешают больным справиться с депрессией, порожденной алекситимией, что может манифестировать нарушениями в соматической сфере.

В целом анализ личности алекситимических испытуемых соответствует их функциональному профилю межполушарных взаимоотношений.

Для личности алекситимика характерно ощущение постоянного напряжения вследствие механизма подавления эмоциональных реакций и подавленной агрессии, чувства вины в сочетании с низкой самооценкой и ангедонией. Все эти негативные эмоциональные состояния являются психологической сущностью алекситимии, они же в значительной степени определяют состояние психической дизадаптации. Важнейшей чертой алекситимии как копинг-стратегии является ее подсознательность. Алекситимия развивается как субъективная фиксация на том, что человек считает для себя безопасным и наименее травмирующим. Мучительные события жизни у человека, не имеющего сил и умений преодолевать трудности, неосознанно заставляют применять копинг-стратегии. Если копинг-стратегия оказывается удачной, то формируется связь между этим состоянием и действием, приведшим к нему. Каждое последующее подобное отрицательное переживание будет ускорять появление действия, приведшего к искусственному способу его устранения.

**Заключение.** Среди психически здоровых спортсменов в возрасте 18-25 лет, выявляется всего 2,3% лиц со склонностью к феномену алекситимии. У алекситимиков выявлено усиление функциональной активности правого полушария и правополушарная стратегия решения сенсомоторных задач. Это выражается в усилении вербально-мануальной интерференции

при выполнении моторного задания левой рукой и свидетельствует об уменьшении латеральных различий функциональной асимметрии и вовлечении правого полушария в несвойственную ему речевую деятельность. Различия в точности деления отрезков левой и правой рукой у алекситимиков свидетельствуют о нарушении парного функционирования полушарий в восприятии и моторной оценке пространствен-

ных отношений, что подтверждает нарушение согласованного функционирования полушарий мозга. Латеральные особенности воспроизведения нейтральных и эмоциональных слов у алекситимиков также указывают на нарушение баланса полушарной активации. Таким образом, алекситимия является не психологическим, а в большей степени психофизиологическим феноменом.

#### Библиографический список

1. Кристалл, Д. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия / Д. Кристалл. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006.
2. Taylor, G.J. Alexithimia: Concept, measurement and implications for treatment / G.J. Taylor // Am. J. Psychiat. – 1984. – Vol.141, N 6.
3. Чухрова, М.Г. Психофизиологический анализ алекситимии у кардиоваскулярных больных на Севере / Чухрова М.Г., Харина К.А., Хорошилова Л.С. и др. // Актуальные аспекты психосоматических исследований: Материалы науч.-практ.конф. с междунар. участием / Под науч.ред.акад. РАМН В.Я.Семке. – Томск: МГП «РАСКО», 2005.
4. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П.Леутин, Е.И. Николаева. – СПб., Речь, 2005.
5. Ильюченко, Р.Ю. Память и адаптация / Р.Ю. Ильюченко. – Новосибирск: Наука, СО. – 1979.
6. Bradshaw, J.L. The evolution of human lateral asymmetries: new evidence and second thoughts/ J.L. Bradshaw // Journal of Human Evolution. 1988. V. 17.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 159.923

**Н.А. Малкина**, канд. мед. наук, врач-психотерапевт ООО Клиники «Психическое здоровье», г. Москва  
**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск

**Ю.Н. Кабанов**, канд. биол. наук, зав. кафедрой физической культуры Сибирской академии управления и массовых коммуникаций НГПУ, г. Новосибирск

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СПОРТА И НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В СПОРТЕ

В статье обосновывается необходимость целостного, холистического восприятия спортсмена при обращении его к психологу или психотерапевту, в единстве его духа, души и тела, в традициях христианского мировоззрения. Душевное и телесное здоровье не могут быть отделены одно от другого. Религиозное чувство присуще каждому человеку, независимо от его религиозности, и в нем кроется большой психотерапевтический ресурс.

**Ключевые слова:** экзистенциальная терапия, психологическое консультирование, психотерапия, спортивная психология, религиозное чувство, психическая адаптация и дезадаптация.

В структуре обращений в психоневрологические диспансеры встречается особый контингент пациентов с пограничными расстройствами, основная профессиональная деятельность которых связана с большим спортом. Это – генерализованные тревожные расстройства, депрессии, различные фобические расстройства, в том числе и социальные фобии, психосоматозы. Общие проблемы – социальная фрустрация, связанная с необходимостью «выживания» в новых социально-экономических условиях, усугубляются спецификой спортивной деятельности. Если учесть, что большая часть населения вследствие негативно-настороженного отношения к психологии, психиатрии и психотерапии остается без профессиональной помощи, можно с уверенностью полагать, что рекуррентным депрессивным реакциям подвержена практически половина населения страны, а в большом спорте с его стрессогенными факторами этот процент должен быть еще выше.

С другой стороны, закаливающая и укрепляющая функция спорта делает спортсмена более устойчивым и хорошо адаптированным к меняющемуся миру. В силу своих личност-

ных особенностей и благоприятных средовых социально-экономических условий, спортсменов на пике своей карьеры способен справиться с большинством стрессов и преодолеть их. Однако прекращение профессиональной спортивной деятельности «состоявшегося» в спорте человека, в зависимости от причин прекращения, например, в случае травмы, может вызвать тяжелые психогении. Состояние, которое в этом случае возникает, у части из них можно характеризовать как глубокую растерянность, чувство пустоты и одиночества, потерю «вкуса к жизни», снижением «воли к жизни», обесценивание собственного жизненного опыта, сопровождающееся одновременно страхом смерти и утратой смысла существования. Ощущение экзистенциального вакуума, чувство бессмысленности и бессодержательности жизни составляет суть экзистенциальной фрустрации, которую рассматривают как «нереализованность воли к смыслу» [1]. Экзистенциальная фрустрация делает спортсмена больным, может стать опасной для жизни и привести к суициду или другим аддиктивным реализациям (алкоголь, наркотики, игровая зависимость). В этом случае

своевременная психотерапевтическая помощь будет мерой по спасению жизни. Каждое слово психолога или психотерапевта в таких случаях должно быть особенно прочувствовано и продумано. Опыт христианского мировоззрения здесь может быть очень полезен, и в практической работе психолог может опираться на традиции многовекового религиозного опыта.

Религиозное чувство присуще каждому человеку, вне зависимости от того, считает ли он себя верующим. Это чувство, это переживание не может быть понято в рамках обычных психологических или философских категорий, тем более постигнуто с позиций обыденного сознания. Оно совершенно особое, не выводимое из других чувств, его трудно выразить словами. Его можно только «разбудить в сознании». Оно связано с ощущением некой созидательной силы, а временами и единства с ней. Утрата современным человеком опыта религиозных переживаний, мирозерцания, в большой степени снижает его психическую толерантность. Каждый сознает, что самое главное в человеке – то, что нельзя увидеть глазами, потрогать руками, нельзя взвесить и измерить – это наши чувства, наши мысли, наша совесть. Каждый человек в глубине души тянется к чему-то прекрасному, совершенному, перед чем можно преклониться. Как свойственно людям дышать, мыслить, чувствовать, так свойственно искать и верить в идеал. Убеждение в том, что есть нечто высшее, дает силы справиться с депрессиями, связанными с профессиональными неудачами и утратами и помогает в обретении смысла дальнейшего существования.

В серьезных случаях, при работе со спортсменами психотерапевтам приходится также апеллировать к воле к жизни, к желанию жить дальше, к проживанию сложной ситуации. Это возможно лишь в случае обретения смысла своих переживаний. Психотерапия в этих случаях особенно должна быть нацелена на поиски смысла, особенно когда пациент находится в состоянии отчаяния. Всегда находится такой смысл, осуществить который может и должен данный конкретный человек. Фридриху Ницше принадлежат слова: «Только тот, кому есть «зачем» жить, вынесет почти любое «как» [2].

Экзистенциально-ориентированная терапия обращена к духовно-личностному в человеке и в области духовного доходит до неосознаваемой глубины. Эта глубинная психотерапия, включающая в свои проекции высшие слои экзистенции, (заметим, и терапевта и пациента) заслуживает названия «вершинной психологии». Это тончайшая духовная работа психолога. Его задача заключается в том, чтобы сделать осознаваемым неосознанный образ человека, чтобы развернуть этот образ подобно свитку. Согласно христианскому мировоззрению – это умение разглядеть в человеке «образ Божий» и помочь ему осознать в себе этот образ. Но это возможно, если психолог признает духовную составляющую и стоит на позиции целостного подхода к личности как единству духовного, душевного и телесного. Величайший подвижник XIX века профессор хирургии святитель Лука Войно-Ясенецкий в своей книге «Дух, душа и тело» писал, что «психотерапия состоит в словесном, вернее, в духовном воздействии врача на больного. Это – общепризнанный, дающий прекрасные результаты метод лечения многих болезней». Психотерапия, психоанализ и психокоррекция в профессиональном спорте могут внести и вносят неоценимый вклад.

В основе любой психотерапии (когнитивно-бихевиоральной, экзистенциальной, мультимодальной, гипно-суггестивной и пр.) лежит какая-то антропологическая концепция. Не бывает психотерапии без образа человека и без мировоззрения. Многие выдающиеся мыслители и ученые отмечали тесную

взаимосвязь и взаимовлияние души и тела, личности и организма, психического и физического здоровья. Наиболее ярко это единство проявляется в спортивной деятельности. Еще древнегреческий философ Сократ отмечал, что нельзя исследовать тело, не исследуя души. Римский врач Гален придавал решающее значение психогигиене – медицине предвидения и предотвращения болезней. Уже в самом названии его труда «Гигиена страстей и нравственные заболевания» содержится указание на природу душевных недугов.

Врач по образованию, выдающийся проповедник XX века митрополит Антоний Сурожский писал: «Душа человека, дух человека и плоть составляют одно таинственное целое. Дух и душа влияют на тело; тело является проводником очень многого, что доходит до души человека». Как врач он говорил также о «сотрудничестве тела и души страдающего человека». Наша отечественная клиническая медицина всегда отличалась целостным подходом к больному. Еще в XIX выдающийся русский терапевт С.П. Боткин говорил об «эмоциональных болезнях», а известный кардиолог Д.Д. Плетнев, занимавшийся психосоматическими проблемами, считал «грудную жабу» – (в настоящее время – ИБС) – в своей основе психическим переживанием. Он полагал, что «больным является весь человек» и, что душевное и телесное здоровье не могут быть отделены одно от другого: «Нет соматических болезней без вытекающих из них психических отклонений, как нет и психических заболеваний изолированных от соматических симптомов».

Вопрос о соотношении духовного и душевного в человеке сейчас особенно актуален. Изменившаяся за какое-то десятилетие страна, изменяющийся стремительно мир, рождает новые мысли, новые чувства, новые взгляды на мир и бытие. Возникает требование рассмотрения человека как целого, во всей полноте его физических, психических и духовных проявлений, как духовной личности. Это запрос текущего времени.

Согласно современной персоналистической антропологии, личная духовная сфера мыслится как доминирующая, находящаяся в определенных соотношениях с душевной и биологической. «На почве такого синтетического учения о личности человека учитывающего все слои бытия, возникают плодотворные отношения между теологом, психиатром и психологом и устанавливаются правильные отношения между наукой и религией» (Н.Нейман).

Христианская антропология рассматривает человеческую личность как единство и гармонию всех ее сторон, как исходное состояние, которое было дано человеку в его первозданной чистоте, затем было утеряно в результате пренебрежения законами духовной жизни и теперь является искомым состоянием.

Утрата опыта религиозных переживаний, равно как и мода на религию – грозит тем, что тончайшая духовная работа может быть подменена внешней обрядовостью, «технологией спасения». Заложенное в основе христианства осознание изначального, несовершенства человека, может стать причиной депрессии и у глубоко верующих людей. Возникшая депрессия, согласно христианскому пониманию – это результат гордыни, полной замкнутости человека на самом себе, на своей исключительности, искаженная форма самобичевания. Она подобна феномену двух зеркально расположенных зеркал – образуется бесконечный коридор, уходящий во тьму. В этом коридоре все собственные недостатки и удары извне отражаются бесконечно и тянутся в бесконечность. Важно вовремя прекратить бесплодный разговор с собой. Во многих трудах святых подвижников Церкви говорится об опасности неправильного «подхода» к раскаянию, неправильного понимания покаяния.

Один из самых авторитетных психологов минувшего века Зигмунд Фрейд считал, что на уровне психологических реакций депрессия возникает вследствие обращения гнева человека на самого себя. Отсюда такие ее симптомы как самообвинение, самобичевание, представляющие вытесненный в подсознание гнев на других людей. Кроме того, согласно теории психоанализа у склонных к депрессии людей формируется уверенность в отсутствии любви, а это может быть хорошо восполнено осознанием всепрощающей, безусловной Любви Бога. Психотерапевт всегда должен помнить, что глубокие религиозные переживания, лишенные экзальтации - одно из важнейших измерений личности.

Задачей психотерапии всегда является, в конечном счете, гармонизация, интеграция личности пациента, при сохранении ее индивидуальности и внутренней свободы. Мы должны понимать, что одухотворение и стремление к идеальному ведет к любви, свободе и красоте, а противоположный вектор - к подчинению душевно-телесному, вплоть до низменных проявлений инстинктов, чувственности и эгоизма. В большом спорте, как нигде больше, деятельность направлена на физическое совершенствование. Важно при этом не упустить, сохранить духовную составляющую человека. Об этом нужно не забывать особенно в наши дни, когда с экранов телевизоров, сайтов Интернета, обложек журналов льется мутный поток, прямо апеллирующий к самым низменным слоям личности человека, к его субличности.

Можно сказать, что основной задачей и основным содержанием психотерапии в большом спорте является психологическая коррекция спортсменов с опорой на медицинские (психопатология и соматическая патология) и гуманитарные (религиоведение, философия, психология) знания. Отсутствие этих знаний приводит к аномалиям в оказании психотерапевтической помощи. Медицинские меры воздействия нередко подменяются неадекватными психологическими полумерами, и в то время как одни психологизируют, другие грешат таблеточной терапией, третьи - попросту шаманят. Магическое сознание всегда оживает в переломные моменты социокультурального развития общества и в периоды идеологического вакуума [3]. Всплеск мы пережили в 90-е годы, но отголоски

этого проявляются и в наше время.

Игнорирование духовного состояния спортсмена, недостаточное исследование его экзистенциального запроса приводит к тому, что психотерапия в одних случаях, становится прикладной, в других - симптоматической, в-третьих, носит ритуальный характер или представляет собой набор психотерапевтических техник.

Отсутствие в настоящее время в психологии стройной и законченной теоретической и методологической концепции человека и мира с опорой на тысячелетний христианский опыт и духовные сокровищницы мировых религий ведет к снижению эффективности работы психотерапевта и имеет прямое отношение к состоянию психического здоровья спортсменов на современном этапе. Но надо сказать, что в процессе разработки научных теорий личности все яснее проступает стремление найти общие пути научного и религиозного понимания личности.

Таким образом, можно говорить об иерархии трех составляющих здоровья человека: духовно-нравственной; социально-психологической; и психосоматической. Уникальность психотерапевтической парадигмы состоит в том, что ее корни можно обнаружить во множестве других дисциплин, содержащих в себе общие философско-мировоззренческие концепции. Каждая из них содержит свой уникальный психотерапевтический потенциал. Целостный подход к личности спортсмена, учитывающий в ее структуре «биогенные», «психогенные» и «социогенные» стороны, определяет «личностный смысл» поведения и поступков, исходя из высших идейных установок, мотивов, целей, ценностей личности - общественных и духовных.

К психологу и психотерапевту приходят самые разные люди - верующие и атеисты, гордецы и отчаявшиеся. Большой спорт представляет большие возможности для срыва психической и психосоматической адаптации и появления психоэмоциональных нарушений. Наш собственный опыт показывает, что при современной невротической патологии, множественных личностных расстройствах, именно обращение в процессе психотерапии к высшим духовно-нравственным аспектам личности человека, пробуждает в нем феноменальные осознания своей природы, своих побуждений, своего предназначения.

#### Библиографический список

1. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. - Пер. с англ. и нем. - М.: Прогресс, 1990.
2. Ницше, Фр. Ессе homo. Человеческое, слишком человеческое / Фр. Ницше. - Перевод Ю.М. Антоновского. В кн.: Ницше Фр. Соч. в двух томах. Т. 2. - М., 1990.
3. Тукаев, Р.Д. Гипноз. Механизмы и методы клинической гипнотерапии / Р.Д. Тукаев. - М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2006.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

## К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНТЕРАКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

обучающихся учреждений начального профессионального образования»

В статье на основании анализа исследований отечественных и зарубежных учёных разграничиваются понятия «компетентность» и «компетенция». На основе положений Г.М. Андреевой о структурировании общения выводится понятие «интерактивная компетентность» и определяется понятие «интерактивная компетентность обучающихся учреждений начального профессионального образования», предлагаются структура и содержание данного феномена.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, общение, интерактивная сторона общения, интерактивная компетентность, интерактивная компетентность обучающихся учреждений начального профессионального образования.

В основе качественной подготовки специалиста рабочей профессии должны лежать актуальные с точки зрения требований профессии и общества, знания, умения, навыки мышления и профессионально-значимые качества личности, с помощью которых выпускник учреждения начального профессионального образования станет высококвалифицированным специалистом, способным внести достойный вклад в развитие предприятия и общества. Необходимость комплексного формирования социально- и профессионально-значимых знаний, умений и качеств личности обучающегося обуславливает актуальность проблемы формирования профессиональной и социальной компетентности специалиста рабочей профессии. Это связано, в частности, с реализацией таких факторов, как неопределённость рынка труда, изменение вертикальной структуры организации производства на горизонтальную или командную, увеличение значения способностей к самостоятельной работе и её поиску, внедрение в производство компьютерных технологий, востребованность способностей к работе в команде и коммуникативных умений.

*Анализ зарубежных и российских источников показывает, что в современной психолого-педагогической литературе не существует единого взгляда на понятие «компетентность», однако выработано единое смысловое поле складывающейся концепции компетентности, включающей в себя общее понимание того, что компетентность: относится к личности обучающегося; не сводится к знаниям, умениям и навыкам, хотя и проявляется в них; может развиваться и, соответственно, диагностироваться в специальным образом организованной учебной деятельности обучающихся, имитирующей деятельность профессиональную.*

Словари определяют компетентность как меру соответствия знаний, умений и опыта лиц определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В ее содержание включают, помимо сугубо профессиональных знаний и умений, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и оценивать информацию и т.д. Аналогично В.А. Кальней и С.Е. Шишов определяют компетентность, как общую способность, основанную на знаниях, умениях, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. В целом в работах российских авторов понятие «компетентность» рассматривается с различных точек зрения, а в определении сущности компетентности отражаются различные плоскости деятельности специалиста, однако большинство ученых сходятся в том, что компетентность включает в себя комплекс профес-

сиональных, социальных и личностных знаний, умений и навыков, но не ограничивается ими.

В качестве теоретической основы своего исследования мы приняли точку зрения Э.Ф. Зеера, содержащуюся в его работах и основанную на анализе немецкого, датского и британского подходов к развитию образования, в которых под компетентностью (в контексте профессиональной деятельности) понимается интегративное качество специалиста, включающее когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, а также результаты обучения в виде знаний и умений, системы ценностных ориентаций, привычек и другого [1, с. 20]. Данный ученый определяет компетентность как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих судить о чём-либо со знанием дела. Компетентность, по его мнению, выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата. Компетентность предполагает не столько наличие значительного объёма знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций [2, с. 94 – 95]. То есть, компетентность – это характеристика, даваемая человеку в результате оценки результативности его действий, направленных на разрешение определённого круга значимых для данного сообщества задач.

В последнее время при определении уровня профессионализма специалиста применяются понятия «компетентность» и «компетенция», и если в тексте специально не оговаривается различие между ними, то они употребляются как взаимозаменяемые. Существуют и попытки разграничить их употребление. Мы в своём исследовании разделяем точки зрения на эту проблему А.В. Хуторского [2], А.С. Белкина, которые обозначают «компетентность» как совокупность того, чем человек владеет на определённом уровне, а «компетенции» как совокупность того, чем он располагает, и Д.А. Иванова, утверждающего, что «компетентность остаётся характеристикой человека, а компетенция – того, чем он уже владеет» [3, с. 8].

«Компетенция», в переводе с латинского «competencia», означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определённой области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Для разделения общего и индивидуального под компетенцией будем по-



нимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённым предметам и процессам и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личное отношение к ней и предмету деятельности. В условиях профессионально-образовательной ситуации под компетенцией мы понимаем некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к профессионально-образовательной подготовке обучающегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику).

Личное отношение субъекта деятельности к её предмету и имеющейся компетенции определяется наличием у этого субъекта определённых профессионально-значимых качеств личности. С позиций концепции Э.Ф. Зеера ими являются метапрофессиональные качества работника – способности, качества, свойства личности, определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности [4, с. 50]. При этом Э.Ф. Зеер выделяет две группы метапрофессиональных качеств: широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов социально-профессиональных деятельностей, и узкого радиуса действия, необходимые при выполнении групп профессий.

В соответствии с законом РФ «Об образовании», а также с международными документами в сфере профессионального образования Проект федерального государственного образовательного стандарта НПО вводит термины «компетенция», то есть способность человека к использованию знаний, умений и опыта в деятельности; «общая компетенция» – компетенция, необходимая для успешной деятельности, как в профессиональной, так и во внепрофессиональной сферах; «профессиональная компетенция» – компетенция, необходимая для реализации профессиональной деятельности специалиста. Данные определения также подчёркивают тот факт, что «компетентность» является родовым понятием по отношению к «компетенции».

Таким образом, в рамках нашего исследования под компетентностью мы понимаем владение человеком определённым набором общих («ключевых») и профессиональных («специальных») компетенций, включающее ценностное отношение человека к профессиональной ситуации, в рамках которой он действует.

Понятие интерактивной компетентности невозможно исследовать, не обращаясь к понятию общения, к анализу его структуры и места в человеческом взаимодействии.

Рассмотрение проблем общения осложняется различием трактовок самого понятия «общение», которое толковые словари определяют как взаимные сношения, деловую, дружескую связь. Однако в результате более пристального исследования человеческих отношений обнаружились существенные различия между разными типами связи человека с человеком. Эту разнородность следует развести терминологически.

Многообразие подходов к пониманию общения можно проследить при анализе вариантов определений сущности общения. А.С. Золотнякова понимает общение как коммуникативно-регулятивный процесс, в котором не только передаётся система социальных ценностей, но и регулируется их усвоение социальной системой. Е.В. Руденский отмечает, что целесообразно рассматривать общение как системно-интегрирующий процесс, имеющий коммуникативно-диагностическую, коммуникативно-прогностическую, коммуникативно-программирующую, коммуникативно-организационную, коммуникативно-исполнительскую составляющие.

Интерпретируя общение как деятельность, мы опираемся на концепцию деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым и развитую в работах А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и других учёных. А.А. Леонтьев рассматривает общение как определённую сторону деятельности: оно включено в любую деятельность, есть её элемент, в то же время как сама деятельность можно рассматривать как условие общения. По А.А. Леонтьеву, общение можно интерпретировать как особый вид деятельности: общение в общем плане понимается как один из видов деятельности. А.А. Леонтьев и Б.Х. Бгажников выделяют два типа общения-деятельности: личностноориентированный и социально-ориентированный.

Б.Д. Парыгин, А.А. Бодалёв, А.А. Леонтьев, В.Н. Панфёров рассматривают общение и как взаимодействие людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга. С этой позиции общение может быть рассмотрено как взаимодействие равноправных субъектов.

В нашем исследовании мы разделяем точку зрения Г.М. Андреевой [5] и Р.С. Немова о том, что в жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществляться без интенсивного разностороннего общения. Таким образом, под общением мы в данном исследовании понимаем сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя выработку единой стратегии взаимодействия и само это взаимодействие посредством обмена информацией, восприятия и понимания другого человека.

Любая профессиональная деятельность осуществляется во взаимодействии, в общении и через общение. Под профессиональным общением мы понимаем взаимодействие субъектов на основе психологического отражения в рамках и по поводу выполнения задания. И в этом смысле профессиональное общение имеет свои специфические цели и социальные, психологические и языковые особенности, отличающие его от других видов общения.

Анализ требований федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования, имеющихся профессионаграмм по рабочим профессиям, показывает, что профессиональная деятельность современного рабочего органически связана с общением, а для работников сферы услуг умения и навыки общения являются профессиональными. Общение оказывается составляющей самой производственной деятельности и соответственно компетентность в общении – составляющей профессиональной компетентности. Современному рабочему уже недостаточно опираться на простой здравый смысл, традицию и опыт не только в своей узкопрофессиональной области, но и в области общения. Сейчас ему для этого все более необходима специальная подготовка, включающая формирование компетентности в общении, которую он должен получить в результате профессионального образования, в том числе, в учреждении начального профессионального образования.

Рассматривая общение как единство коммуникации, перцепции и интеракции, Г.М. Андреева [5] отмечает, что интерактивная (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга) сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Интуитивно легко

допустить несомненную связь, которая существует между общением и взаимодействием людей, однако трудно развести эти понятия и сделать эксперименты более точно ориентированными. Часть авторов просто отождествляют общение и взаимодействие, интерпретируя и то и другое как коммуникацию в узком смысле слова (то есть обмен информацией), другие рассматривают отношения между взаимодействием и общением как отношение формы некоторого процесса и его содержания. Иногда предпочитают говорить о взаимосвязанном, но все же самостоятельном существовании общения как коммуникации и взаимодействия как интеракции. Часть этих разночтений порождена терминологическими трудностями, в частности тем, что понятие «общение» употребляется то в узком, то в широком смысле слова. Если придерживаться схемы, предложенной Г.М. Андреевой при характеристике структуры общения, то есть полагать, что общение в широком смысле слова (как реальность межличностных и общественных отношений) включает в себя коммуникацию в узком смысле слова (как обмен информацией), то логично допустить такую интерпретацию взаимодействия (интеракции), когда оно предстаёт как другая – по сравнению с коммуникативной – сторона общения.

Если коммуникативный процесс рождается на основе некоторой совместной деятельности, то обмен знаниями и идеями по поводу этой деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных попытках развить далее деятельность, организовать её. Участие одновременно многих людей в этой деятельности означает, что каждый должен внести особый вклад в неё, что и позволяет интерпретировать интеракцию как организацию совместной деятельности.

В ходе её для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного индивида планами другого, которая и делает деятельность действительно совместной, когда носителем её будет выступать уже не отдельный индивид, а группа. Таким образом, можно заключить, что понятием «интерактивная сторона взаимодействия» раскрывается та сторона общения, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, позволяющих партнёрам реализовать некоторую общую для них деятельность.

Приведённый анализ понятий «компетентность», «компетенция», «общение» позволяет нам определить компетентность в общении как интегративную характеристику личности человека, включающую обладание человеком соответствующими компетенциями, его личное отношение к ней и предмету общения. Компетентность в общении, как профессионально значимая характеристика, определяется уровнем сформированности у субъекта деятельности соответствующих компетенций, а также ценностным отношением человека к ситуации делового общения, в рамках которой он действует.

Опираясь на идеи Г.М. Андреевой о структурировании общения и выделении в нём трёх сторон: коммуникативной, перцептивной и интерактивной, мы рассматриваем компетентность в общении как совокупность коммуникативной, перцептивной и интерактивной компетентностей. *В рамках принятой нами терминологии под интерактивной компетентностью мы понимаем характеристику личности человека, включающую обладание человеком соответствующими компетенциями, его личное отношение к ней и процессу организации и реализации совместных действий. Под интерактивными компетенциями мы понимаем совокупность взаимосвязанных качеств личности, способствующих установлению и поддержанию конструктивных контактов с другими людьми.*

В рамках данного исследования мы остановились на проблеме развития именно интерактивной компетентности обучающихся учреждений начального профессионального образования, что объясняется несколькими нижеприведёнными причинами.

1. В современных условиях мы не можем не считаться с запросами работодателей, желающих получить работников с развитыми способностями к работе в группе, кооперации, установлению контактов, обладающих готовностью к конструктивному взаимодействию.

2. Результаты практической деятельности говорят о низком уровне развития общей культуры поведения обучающихся, незнании ими элементарных норм и правил этикета делового общения. Такая ситуация характерна для подавляющего большинства обучающихся учреждений начального профессионального образования. Развитие именно интерактивной компетентности, не умаляя значение развитой компетентности в двух других сторонах общения, мы сочли наиболее важным на данном этапе становления личности.

3. Специалисты отмечают недостаточную разработанность проблемы интерактивной компетентности, что вызвало наш естественный исследовательский интерес.

4. Можно с уверенностью утверждать, что проблема недостаточной интерактивной компетентности молодых людей является в современном обществе глобальной, а значит, результаты нашего исследования могут быть полезны для работников начального и среднего профессионального образования, а также для других педагогов, интересующихся данной темой.

*Под интерактивной компетентностью обучающихся учреждений начального профессионального образования мы понимаем интегративную характеристику личности обучающегося, включающую обладание им интерактивными компетенциями в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта и запросами работодателя, его личное отношение к ней и процессу организации и реализации совместных действий. Это готовность обучающегося устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, то есть это система внутренних ресурсов, необходимых для построения конструктивного взаимодействия в постоянно видоизменяющихся ситуациях межличностного и делового общения.*

*В структуру интерактивной компетентности обучающихся УНПО нами включены следующие компоненты (компетенции):*

- *мотивационно-ценностный* (направленность личности, мотивация, система установок в сфере делового общения, потребность в общении, диалогичность, готовность соотносить свои устремления с интересами других людей в процессе профессиональной деятельности и др.);

- *когнитивный* (систематизированные совокупности знаний закономерностей межличностного и делового взаимодействия, основ организационного поведения и др.);

- *опытный* (способность ориентироваться в различных ситуациях общения и прогнозировать поведение партнёра по взаимодействию, умение пользоваться внеситуативными условиями и средствами, владение правилами приличия и этикета, умения пользоваться приёмами и техниками общения, умение выбрать способ поведения во взаимодействии, умение выбрать и актуализировать роль в различных ситуациях делового общения, умение продуктивно взаимодействовать с членами группы, решающей общую профессиональную задачу и др.);

- *эмоционально-волевой* (уровень управления собственным поведением, готовность к кооперации, способность к установ-

лению контактов, умения «саморазъясняться» и передавать партнёру определённые интерпретации собственной личности, наблюдательность, ответственность, организованность, толерантность и др.).

Анализ исследований в области компетентностного подхода в образовании, профессиограмм по рабочим профессиям,

нормативных документов, в частности, проекта федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, роли общения в осуществлении деятельности позволяет говорить о «ключевом» характере интерактивных компетенций, входящих в состав общих компетенций по профессиям начального профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
2. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.
3. Иванов, Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. Управление современной школой. – 2008. - № 1.
4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2004. - № 3.
5. Андреева, Г.М. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева: под ред. Г.М. Андреевой и Я. Яноушека. – М.: Изд-во МГУ, 1987.

Статья поступила в редакцию 10.05.09

УДК 372.016:811.161.1

*А.И. Запорожец, соискатель МПГУ, г. Челябинск*

## **РАБОТА НАД ИНТОНАЦИЕЙ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ СИНТАКСИСА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ НА СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ** (по учебнику русского языка для 8 класса общеобразовательных учреждений **Л.А.Тростенцовой, Т.А.Ладыженской, А.Д.Дейкиной, О.М.Александровой**)

Статья посвящена изучению интонации в курсе синтаксиса простого предложения. В ней анализируются различные подходы к изучению интонации, исследуются особенности интонации и её роль в понимании текста, повышении пунктуационных умений и навыков, обучении выразительному чтению, повышении культуры речи учащихся.

**Ключевые слова:** интонация, темп речи, пауза, логическое ударение, изменение тона, изменение громкости.

В настоящее время в общеобразовательной школе уделяется мало внимания работе над интонацией в курсе изучения синтаксиса простого предложения. Учащиеся не умеют выбирать верную интонацию высказывания, правильно ставить логические ударения, полно и точно оформлять свои мысли.

Работа над интонацией требует особого внимания учителя. Без учёта связи синтаксиса и пунктуации с работой над интонацией не может быть качественного обучения русскому языку. При этом в лингвистике и методике русского языка отсутствует единое понимание роли интонации в курсе изучения синтаксиса простого предложения.

Каким же образом работать над интонацией в школе, каковы конкретные пути работы? Прежде чем перейти к ответам на поставленные вопросы, необходимо остановиться на характеристике самого понятия «интонация».

Ю.Н. Караулов в энциклопедии «Русский язык» пишет, что «интонация – совокупность просодических характеристик предложения: тона, качества, голоса (фонация), громкости и др. [1, с. 157].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» указывается, что «интонация – это единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, интенсивности, длительности, темпа речи, тембра произнесения» [2, с. 197].

В учебнике русского языка Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой в § 15 напи-

сано, что «интонация – это различные изменения в силе, тембре и в темпе голоса» [3, с. 41].

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что термин «интонация» различными лингвистами и методистами понимается и определяется по-разному.

В практике изучения синтаксиса простого предложения перед учителем русского языка стоит задача повышения качества теоретических знаний синтаксиса простого предложения, развитие навыков выразительного чтения, повышение культуры речи учащихся. Для улучшения усвоения учащимися синтаксиса и пунктуации, повышения культуры речи учащихся, совершенствования навыков выразительного чтения большое значение имеет работа над интонацией.

Важно заметить, что в современной методике русского языка этот вопрос недостаточно изучен. Вместе с тем, ряд синтаксических тем простого предложения не может быть усвоен без понимания роли интонации в предложении. К таким темам можно отнести «Порядок слов в предложении», «Логическое ударение», «Интонация», «Назывные предложения», «Однородные члены предложения», «Однородные и неоднородные определения», «Обобщающие слова при однородных членах предложения и знаки препинания при них», «Обособленные члены предложения», «Обращение», «Вводные слова и предложения», «Междометия в предложении».

Интерес к интонации возник при анализе устной речи. Большой интерес в этом отношении представляют работы, появившиеся в XVIII веке. Так М.В. Ломоносов первую главу в «Российской грамматике» назвал «О голосе». Учёный дал определение интонации как последовательное изменение голоса в высоте, силе, темпе и тембре. Терминология М.В. Ломоносова отличается от современной терминологии, но по описанию понятно, что он пишет об интонации: «Для уверения надлежит различить наперед голос на главные его изменения, в котором различаются «выходка», «напряжение», «протяжение» и «образование» [4, с. 395-396].

В конце XIX века очень близко к современному пониманию роли интонации при изучении синтаксиса подошёл А.В. Добиаш в фундаментальном труде «Опыт семасиологии частей речи и их форм на почве греческого языка». Он первый придал интонации большое значение как обязательному компоненту предложения: «За семасиологией разрядов слов и их форм... следует ещё вся музыкальная сторона языка: темп, паузы, ударения, ритм, мелодия, — и хотя нам, быть может, скажут, что некоторые из этих сторон или, точнее, многое в них относится к стилистике, но сама область стилистики достаточно ли у нас раскрыта? Не выяснится ли она лучше, когда не только синтаксис твёрже будет стоять на своей почве, но и другие грамматические дисциплины будут больше упрочены как сами в себе, в своих собственных задачах, так и по отношению друг к другу» [5, с. 65].

В отечественном языкознании основы изучения интонации заложены А.В. Богородицким, А.М. Пешковским, Л.В. Щербой. И до середины XX века интерес исследователей сосредоточивался в основном на выявлении роли интонации в различении типов высказывания (вопрос, побуждение и т. д.).

В 40–50-е годы XX века в центре изучения была проблема соотношения интонации и синтаксиса, в 60-х годах вёлся интенсивный поиск единиц интонации, в 70–80-е годы возрос интерес к исследованиям фоностилистики и интонации текста.

Большая заслуга в постановке вопроса о значении наблюдений над интонацией при изучении синтаксиса и пунктуации принадлежит Г.П. Фирсову в его трудах «Наблюдения над звуковой и интонационной стороной речи на уроках русского языка», «Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе». Данный учёный в исследовании «Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе» утверждает, что «в процессе изучения синтаксиса и пунктуации должна быть усилена связь между устной и письменной речью. Поскольку интонация является грамматическим средством выражения мыслей, то она, как и грамматика, должна быть в центре внимания. Нельзя противопоставлять смысл и интонацию, которая является средством его выражения, и ставить в один ряд эти понятия. Интонация вместе с лексикой и формально-грамматическими средствами передаёт смысл и одна совершенно самостоятельно не выступает» [6, с. 433 – 435].

Работы Г.П. Фирсова, посвящённые проблеме интонации в связи с изучением синтаксиса и пунктуации имеют важное значение для улучшения методической системы обучения русскому языку.

Развитие учения о роли интонации в языке получило в работах известных методистов: В.А. Добромыслова «Работа над пунктуацией в неполной средней школе», А.Ф. Ломизова «Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса», А.М. Пешковского «Наш язык. Учебная книга по грамматике для школ первой ступени»

Например, В.А. Добромыслов в методическом сборнике «Русский язык и литература в школе» (№ 1 за 1943 год) писал: «От наблюдений над интонацией при обучении знакам препинания отказываться нельзя; мало того, эти наблюдения должны носить систематический характер. Если в процессе работы над знаками препинания наблюдения над интонацией не ведутся, ученики не будут знать, как им относиться к интонациям и паузам во время диктанта. Одного недоверия к интонации мало: необходимы точные знания, в каких случаях пунктуация соответствует интонации, в каких не соответствует» [7].

В.А. Добромыслов также считает, что установление соответствий между интонацией и пунктуацией должно иметь место не только во время диктанта, но и вообще во всех упражнениях, ему предшествующих.

За последние годы увеличилось число исследований, посвящённых русской интонации. В частности в трудах Е.А. Брызгуновой «Звуки и интонации русской речи», Т.М. Николаевой «Фразовая интонация славянских языков», И.Г. Торсуевой «Интонация и смысл высказывания» проведены новые теоретические и лингвометодические исследования.

Е.А. Брызгунова в статье «Интонация и синтаксис» пишет, что «связь интонации и синтаксиса многомерна, для конкретизации этих связей каждый раз необходимо устанавливать потенциальные возможности лексико-синтаксического состава предложения» [8, с. 901].

Опыт нашей работы также подтверждает эффективность наблюдений над интонацией. Без учёта интонации изучение синтаксической теории становится неполным. Важно отметить и то, что работа над интонацией активизирует учащихся на уроке, повышает интерес к урокам русского языка.

Успешное изучение систематического курса синтаксиса и пунктуации и в связи с этим развитие навыков выразительного чтения в значительной мере обеспечивается правильным пониманием соотношения интонации и пунктуации.

*Систематическая работа над интонацией впервые представлена в учебнике русского языка для учащихся 8 класса Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой.* Его изучение предполагает опору на устную речь, наблюдение за интонацией, что способствует более лёгкому осмыслению учащимися синтаксических и пунктуационных правил.

*Нами была проведена экспериментальная работа в 8 «а» и в 8 «б» классах гимназии № 10 г. Челябинска, в ходе которой мы доказали, что наблюдения за интонацией в процессе изучения синтаксиса простого предложения способствуют лучшему усвоению пунктуационных умений и навыков, развивают навыки выразительного чтения, повышают интерес к урокам русского языка, способствуют осознанию учащимися взаимоотношений между структурой предложения и его интонационными особенностями, между интонацией и пунктуацией.*

Посредством интонации определяются основные модальные типы предложения – повествовательные, вопросительные, побудительные, а также выражение модальности формы глагольных наклонений, модальных частиц, вводных слов, назывных предложений и других синтаксических форм.

Но с нашей точки зрения, для того, чтобы соответствующим образом поставить работу над развитием навыков пунктуации выразительного чтения необходимо продумать и разработать методические приёмы в процессе наблюдения за интонацией при изучении синтаксиса простого предложения.

Таким образом, методика изучения синтаксиса и пунктуации должна быть тесно связана с методикой обучения выразительному чтению. Вместе с тем обучение умениям и навыкам

выразительного чтения и наблюдения за интонацией должны способствовать лучшему усвоению теории синтаксиса, мобилизовать внимание учащихся и вызвать интерес к урокам русского языка.

В ходе исследования осуществлялась работа с учащимися по темам синтаксиса простого предложения с помощью учебника Л.А. Тростенцовой, Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, О.М. Александровой: «Порядок слов в предложении» (§ 14), «Интонация» (§ 15), «Назывные предложения» (§ 31), «Однородные члены предложения» (§ 40 - 41), «Однородные и неоднородные определения» (§ 42), «Обобщающие слова при однородных членах предложения и знаки препинания при них» (§ 44), «Обособленные члены предложения» (§ 47 - 52), «Обращение» (§ 55 - 58), «Вводные слова и предложения» (§ 59 - 61), «Междометия в предложении» (§ 63).

Сравнительно-сопоставительные данные экспериментальной работы приводятся нами в таблице.

Класс	Результаты написания диктанта						
	до изучения темы			после изучения темы			
	Кол-во учащихся, писавших диктант	общее кол-во ошибок	Кол-во ошибок на одного ученика	Кол-во учащихся, писавших диктант	общее кол-во ошибок	Кол-во ошибок на одного ученика	Уменьшение количества ошибок
8 «а» (эксперим.)	24	147	6,1	25	18	0,7	в 8,7 раза
8 «б» (контрольный)	27	174	6,4	26	91	3,5	в 1,1 раза

Из таблицы видно, что в контрольном классе результаты оказались значительно хуже.

Лучший результат эксперимента в 8 «а» классе по сравнению с 8 «б» классом объясняется тем, что была проведена систематическая работа над интонацией в курсе синтаксиса простого предложения, в первом случае учитель развивал слуховой навык различия силы, высоты и окраски голоса, проводилась работа над акцентным членением текста и логическим ударением. В 8 «б» классе эта работа проводилась в меньшей степени, что способствовало снижению результатов диктанта.

В частности изучение темы «Однородные члены предложения» методически было построено следующим образом.

На первом уроке ученикам сообщили новую тему. Восьмиклассникам были заданы нижеследующие вопросы.

1. Что вы помните об однородных членах предложения?
2. Можно ли на слух определить наличие однородных членов в предложении?
3. Какой частью речи могут быть выражены однородные члены предложения?

Когда учащиеся затруднялись ответить на эти вопросы, то их просили привести примеры предложений с однородными членами.

После повторения материала школьникам предлагали для устного разбора текст Л.К. Татьяничевой:

*Я хочу, чтоб ни войн, ни горестей не изведали наши дети,  
Чтобы жили они счастливо, и с людьми,*

*и с работой ладили,*

*Чтобы душу твою, Россия, они читли превыше матери.*

Учитель с ярко выраженной перечислительной интонацией читал текст, задавал ученикам вопросы, предлагал охарактеризовать более подробно интонацию предложений, разъяснял, что такая интонация называется перечислительной, или интонацией однородных членов.

Уже по интонации можно определить наличие в предложении однородных членов. Было обращено внимание учеников на то, что паузы отчётливо слышатся между однородными членами. После такого анализа учащиеся записывали эти предложения, расставляли знаки препинания и чертили схему интонации. После этого в целях развития речевого слуха учащиеся выполняли упражнение № 225, выразительно декламировали строки из стихотворений русских поэтов XIX века, соблюдая интонацию перечисления при однородных членах предложения. Ученики должны были на слух определить, простые это предложения или сложные, есть ли в них перечислительная интонация. Сопоставив интонацию и пунктуацию, учащиеся вновь составляли схемы интонации этих предложений.

Учитель обращал внимание учащихся на то, какие члены предложения могут быть однородными, могут ли быть однородные члены предложения распространёнными. В конце урока учащиеся писали творческую работу по упражнению № 230 (завершали предложения с помощью однородных членов, проверяли себя по учебнику и по лингвистическим словарям).

Второй урок по теме «Однородные члены, связанные только перечислительной интонацией, и пунктуация при них» (§ 41) начинался с фронтального опроса по теме предшествующего урока. В числе заданных вопросов были:

- 1) что называется однородными членами?
- 2) какие члены предложения могут быть однородными членами предложения?
- 3) можно ли на слух определить наличие однородных членов в предложении?

После проверки домашнего задания (упражнения № 228, 233) учитель приступал к закреплению материала, объяснённого на прошлом уроке. Закрепление проводилось по тексту Н. Михайлова, которое было спроецировано на доску. Учащиеся читали вслух текст, рецензировали технику чтения друг у друга, объясняли, почему в предложениях много однородных членов, затем переписывали текст, графически обозначая перечислительную интонацию.

Оставшееся время было посвящено обучающему диктанту.

Во время диктанта ученики должны были, внимательно вслушиваясь в интонацию, воспринимать на слух предложения, самостоятельно разбираться в их составе и структуре, находить однородные члены предложения, записывать предложения диктанта, правильно расставлять знаки препинания в нём.

Проверка работы проводилась в таком порядке: ученики должны были выразительно читать предложения диктанта, характеризовать интонацию предложений, выделять и называть однородные члены предложения, объяснять их постановку.

В конце урока учащиеся писали творческую работу по упражнению № 241.

Третий урок по теме «Однородные и неоднородные определения» (§ 42) начинался с синтаксического разбора предложений, в частности с предложения: «Огромное зло – лень, нерадивость, стремление к лёгкой жизни некоторых наших граждан».

Данный текст дал возможность повторить правила постановки тире между подлежащим и сказуемым, знаки препина-

ния при однородных членах предложения. Учащиеся графически выделяли в тексте однородные члены предложения, называли признаки однородности. Далее учитель предложил также сопоставить нижеследующие предложения.

1. Великий русский писатель Иван Сергеевич Тургенев призывал беречь наш прекрасный русский язык.

2. Русский, белорусский, украинский языки составляют группу восточноевропейских языков.

Учащиеся отвечали на вопрос учителя: почему в одном случае стоит запятая, а в другом нет? Анализируя примеры, учащиеся убеждались, что обычные критерии, по которым мы определяем однородность, не помогли это сделать. В ходе анализа примеров и чтения статьи учебника Л.А. Тростенцовой и др. [3, с. 114] учащиеся выясняли условия однородности определений. Некоторые учащиеся ошибочно находили однородные члены предложения. Учитель, опираясь на смысловое значение определений и интонацию их произнесения, пояснял, что в первом предложении определения характеризуют предмет с разных сторон и произносятся с перечислительной интонацией, а потому не являются однородными. Во втором предложении определения характеризуют предмет с одной стороны и произносятся с перечислительной интонацией, поэтому являются однородными.

После этого проводились тренировочные упражнения и установление однородности или неоднородности определений в предложениях. Предложения сначала разбирали устно (выясняли смысловые отношения между определениями и определяемым ими словом, улавливали интонацию их произнесения и на основании этого устанавливали однородность или неоднородность определений, а потом записывали в тетрадь). В конце урока учащимся было предложено упражнение № 244, в котором учащиеся распространяли предложение двумя способами:

1) чтобы определения были однородными, т. е. характеризовали предмет одноклассными признаками;

2) чтобы определения были неоднородными, т. е. характеризовали предмет с разных сторон.

*Четвёртый урок был посвящён теме «Однородные члены, связанные сочинительными союзами и пунктуация при них» (§43).* В начале урока перед учащимися ставилась задача различать на слух интонацию однородных и неоднородных определений, одновременно улавливать смысловые отношения между определениями и определяемым ими словом и в соответствии с интонацией и смысловым значением определений правильно расставлять знаки препинания.

Вся последующая часть урока была посвящена объяснительному диктанту. Учитель диктовал текст по предложениям. Ученики записывали предложения под диктовку сразу, без предварительного устного их анализа. Предложения разбирались после написания всего текста: вызванный к доске ученик читал предложение, находил в нём определение, устанавливал смысловое значение, объяснял интонацию предложения и пунктуацию.

Была поставлена задача: научить учащихся различать на слух интонацию двоеточия и интонацию тире, уметь сопоставлять их между собой, а также с интонацией запятой.

Упражнение № 267 учащиеся выполняли устно. Учащиеся читали выразительно предложения с интонацией предупреждения (с отчётливой паузой после обобщающего слова), с интонацией пояснения после однородных членов перед обобщающим словом. С помощью учителя ученики установили, что обобщающее слово, стоящее перед однородными членами, произносится с интонацией предупреждения, после обобщающего слова перед однородными членами в произношении имеется отчётливая пауза, на письме на её месте перед однородными членами ставится двоеточие.

Сравнивая произношения предложений, учащиеся выяснили, что интонация предложения с обобщающим словом перед однородными членами резко отличается от интонации предложения с обобщающим словом после однородных членов.

В оставшееся время ученики тренировались в составлении и перестроении предложений с обобщающими словами при однородных членах: вводили в предложения обобщающие слова и помещали их то до, то после однородных членов. В конце урока они писали объяснительный диктант, результаты которого были достаточно успешными. Из 25 учащихся 8 «а» класса допустили ошибки 18 человек (0,7 ошибок на одного ученика).

Важно отметить, что работа над интонацией на уроке способствовала развитию навыков выразительного чтения, повысила культуру речи восьмиклассников, активизировала мышление учащихся. Урок имел большую практическую направленность, учащиеся работали на этом уроке с увлечением, материал вызвал у них большой интерес, так как они почувствовали его жизненное значение. Восьмиклассники получили ценные сведения о правильном выразительном чтении, основанном на умении членить предложение паузами, находить слова с логическим ударением, ощутили связь между уроками русского языка и литературы. Обучение навыкам выразительного чтения приняло стилистическую направленность, так как учащиеся начали чувствовать соответствие между словом и его звуковым выражением, осознали необходимость выбора лучшего варианта этого выражения.

Наблюдения за интонацией, как мы видим, необходимы для развития навыков пунктуации, выразительного чтения, повышения культуры речи учащихся.

Из методического обоснования поставленной нами проблемы следует вывод, что преподавание синтаксиса в 8 классе должно опираться на устную речь учащихся, а не ограничиваться изучением правил по письменным и печатным текстам. Проведённый нами эксперимент показал, что наблюдения за интонацией оживляют изучение грамматики и правописания, вызывают у восьмиклассников большой интерес к изучению русского языка, повышают общий уровень языкового развития и знаний программного материала. При этом выработка пунктуационных умений и навыков проходит по времени значительно скорее.

Важность научного исследования соотношения синтаксиса простого предложения и интонации, интонации и экспрессивно-смысловой структуры речи в практике обучения русскому языку в 8 классе очевидна. Работа над интонацией в курсе синтаксиса простого предложения развивает у учащихся тонкое чутьё языка, глубокое понимание его выразительных средств и интерес к разнообразным оттенкам смысла внутри одного и того же предложения.

#### Библиографический список

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык. Энциклопедия / Ю.Н. Караулов. – М.: «Дрофа», 1997.
2. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1990.
3. Тростенцова, Л.А. и др. Учебник русского языка для 8 класса / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ла-дыженская, А.Д. Дейкина, О.М. Александрова. – М.: «Просвещение», 2002.
4. Ломоносов, М.В. Полное собрание сочинений / М.В. Ломоносов. – Том 7. – М. – Л.: АН СССР, 1952.
5. Добиаш, А.В. Опыт семасиологии частей речи и их форм на почве греческого языка / А.В. Добиаш. – Прага, 1897.

6. Фирсов, Г.П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе / Г.П. Фирсов. — М.: «Академия педагогических наук РСФСР», 1962.
7. Добромислов, В.А. Методический сборник «Русский язык и литература в школе» / В.А. Добромислов, 1943. — № 1.
8. Брызгунова, Е.А. Интонация и синтаксис: Современный русский язык / Е.А. Брызгунова; под ред. В.А. Белошапковой. — М.: «Азбуковник», 1997.

Статья поступила в редакцию 10.05.09

УДК 378 159.9

*И. Г. Фабрика, преподаватель УралГУФК, г. Челябинск*

## РОЛЬ КОММУНИКАТИВНО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье с позиции диалога культур раскрывается сущность и содержание коммуникативно-культурологического подхода к образованию, рассматривается его роль в процессе развития готовности студентов к межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межкультурное образование, культурологический подход, коммуникативный подход, коммуникативно-культурологический подход.

В современных условиях возрастают требования к специалисту, к его культурному, интеллектуальному уровню, профессиональному мастерству, его творческой и социальной активности. Профессиональная подготовка специалиста — сложная, динамичная педагогическая система, эффективность функционирования которой зависит от многих взаимосвязанных факторов, проявляющихся на основе общих закономерностей педагогического процесса и управления им. Поэтому одной из составляющих данного процесса является готовность студентов к межкультурной коммуникации.

Актуальность исследования проблемы готовности студентов к межкультурной коммуникации в образовательном процессе вуза обусловлена тем, что в педагогической науке пока не сформулированы четкие критерии готовности студентов к межкультурной коммуникации, а понятие «межкультурная коммуникация» раскрывается в основном с позиции лингвистического подхода.

В существующем многообразии понятий межкультурной коммуникации в контексте настоящей статьи наиболее приближено к нашему мнению определение, данное Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попковым, А.П. Садохиным: «*Межкультурная коммуникация* — совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам» [1, с. 351].

Мы считаем, что межкультурная коммуникация должна быть выделена как необходимый компонент высшего образования, а обучение студентов необходимо осуществлять в духе диалога культур, развивая у них способность проникновения в ценности другой культуры, воспитывая терпимость по отношению к чужой культуре, к инакомыслию, уважительное отношение к другому народу, другой нации. При этом современное вузовское образование должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, вне зависимости от расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности, способствовать формированию общечеловеческих качеств личности будущего специалиста на основе усвоения универсальных ценностей мировой культуры.

Межкультурная коммуникация рассматривается нами как один из элементов межкультурного вузовского образования, как особая часть человеческих отношений между носителями разных культур, включающая в себя культуру и коммуника-

цию, способствующая тому, что коммуникаторы проявляют свои знания, ценности, опыт и тем самым выявляют сущность другой культуры.

В свою очередь, *межкультурное образование* трактуется нами как составная часть современного образования, способствующая усвоению студентами знаний о других культурах, воспитанию их в духе толерантности, взаимопонимания и взаиморезервирования к другим народам, формированию общечеловеческих ценностей, межкультурного диалога и этнической консолидации.

В настоящее время становится очевидным тот факт, что решить те сложнейшие задачи, которые стоят в различных сферах, возможно лишь при условии, если будет воспитано молодое поколение, которому органически свойственна высокая культура, в том числе и культура общения. В связи с дальнейшим развитием общества спектр элементов, включаемых в высшее образование, постоянно расширяется, в него добавляются овладение основами эстетической культуры и культуры общения.

В связи с этим, мы считаем, что базовым подходом в исследовании процесса готовности студентов к межкультурной коммуникации должен стать коммуникативно-культурологический подход. Данный подход — это совокупность двух взаимообусловленных подходов: коммуникативного и культурологического.

*Культурологический подход* выбран нами в связи с тем, что в последнее время особое значение приобретает культурологическая парадигма в исследовании современного образования, которое выступает, с одной стороны, средством трансляции культуры, а с другой, — способствует развитию культуры личности, усваивающей как традиционные, так и новые ценности, приумножающей, тем самым, потенциал мировой культуры. В современных условиях интернационализации мира в основе новой культурологической парадигмы образования лежит представление о гуманистическом типе личности, осознающей растущую глобальную взаимозависимость между народами и культурами, понимающей необходимость международной солидарности и конструктивного сотрудничества. О культурологической ориентации современной системы образования говорят многие исследователи (А.А. Вербицкий, В.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Н.А. Шубина и др.).

По мнению Н.А. Шубиной, «культурологическая» парадигма в большей степени ориентирует современное образование не на знания, а на освоение элементов культуры обучения, поведения, общения» [2, с. 125]. Расширение взаимодействия разных культур делает особенно актуальным вопрос о развитии готовности молодого поколения к межкультурной коммуникации, к принятию и пониманию иных культурных позиций и ценностей. Выполняя культурно-гуманистическую функцию, образование способствует быстрой адаптации личности к изменяющейся социокультурной ситуации, к активной, самостоятельной деятельности в новой поликультурной среде.

На наш взгляд наиболее продуктивными постулатами культурологического подхода к исследованию процесса развития готовности студентов к межкультурной коммуникации являются нижеследующие.

1. Культурологический подход представляет собой базовый образовательный процесс, сущность которого заключается в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении прожить свою жизнь в формах культурного бытия народа и диалогическом общении с другими народами и культурами.

2. Культурологический подход не может быть навязан студенту извне, ибо он обусловлен внутренне. Он имеет субъективную природу и является продуктом национального самосознания личности. Будущий специалист приобретает культурную идентичность по мере вхождения в национальную культуру и становления его личности как гражданина, человека культуры и субъекта культурных видов профессиональной деятельности.

3. Культурологический компонент содержания профессиональной подготовки студентов имплицитно содержится во всех изучаемых дисциплинах, что указывает на необходимость специальной работы преподавателя вуза по его выявлению, обогащению и использованию в целях культурной идентичности обучаемых.

4. Процесс культурной идентификации студентов высшей школы опосредован комп-лексом внешних (целостная культурная среда вуза, профессиональная культура преподавателей, диалог культур создающий нравственную атмосферу в вузе) и внутренних условий (становление «Я-концепции» человека культуры, развитие национального самосознания, овладение основами культуры общения, развитие способностей к творческой самореализации в мире культурных ценностей).

Выбирая в качестве методологической стратегии данный подход, мы основываемся на принципах культурологического образования, в связи с чем рассматриваем образование как часть культуры, которая, с одной стороны, питает ее, а с другой, — влияет на ее сохранение и развитие через человека.

Поэтому процесс вузовского образования есть не что иное, как приобщение студентов к богатствам мировой и российской культуры, интериоризации ее ценностей, выбор и осуществление культуросообразного образа жизни (Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик, А.А. Реан и др.). В логике культурологического подхода рассматриваются различные аспекты человеческой сущности как субъекта культуры: сознание, духовность, творчество, образованность, которое не проецируется в какой-то одной модели или теории, но понимаются в своем неиерархическом сопряжении, обобщении. Иными словами, они понимаются как грани целостной культуры человека [3, с. 49 - 50].

В последнее время в отечественной науке и педагогической практике появляются исследования, посвященные освоению знаний студентами на основе *коммуникативного подхода* (Л.П. Разбегаева, О.Г. Усанова). Коммуникативный подход способствует развитию коммуникативных умений. Некоторые

исследователи данной проблемы (Дж. Джей, Д. Джери, Ф.Н. Гоноволлин, Н.В. Кузьмина, Р.С. Немов) определяют понятие коммуникативных способностей как умение устанавливать взаимоотношения, строить эффективное общение, которое приводит к успешности как в профессиональной, так и в других видах деятельности, в том числе в процессе подготовки студентов к межкультурной коммуникации.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что *коммуникативный подход в процессе развития готовности студентов к межкультурной коммуникации нельзя рассматривать в отрыве от культурологического подхода*. «Обучение и воспитание в высших учебных заведениях способствует развитию коммуникативных умений и компетентности студентов, будущих специалистов. Коммуникативная деятельность — целенаправленный процесс. Субъект-субъектные взаимоотношения участников образовательного процесса являются одним из педагогических условий успешной организации коммуникации» [4, с. 88].

Таким образом, в нашем понимании *коммуникативно-культурологический подход* — это теоретико-методологическая стратегия исследования процесса готовности студентов вуза к межкультурной коммуникации, которая предполагает:

- осуществление процесса развития готовности студентов к межкультурной коммуникации в образовательном процессе вуза как сложной, многоуровневой, динамичной системы;
- организацию межкультурного образования на основе единства обучения и воспитания студентов средствами культуры, приобщения студентов к чужой культуре в контексте «диалога культур», формирование умений общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур;
- активное и самостоятельное усвоение студентами навыков межкультурной коммуникации, стимулирование способностей студентов усваивать базовые знания и творческие способности;
- ориентацию студентов на активное взаимодействие с партнерами по коммуникации, развитие толерантности и эмпатии;
- формирование у студентов умения адаптироваться к мультикультурной и полиэтнической среде, развитие у них межкультурных коммуникаций.

Коммуникативно-культурологический подход ориентирует образование на воспитание человека культуры, признающего и уважающего культурное разнообразие, равенство различных ценностных ориентаций, культурный плюрализм, при котором ни одна культура, религия или национальность не имеют монополии на привилегированное положение. Реализация такого подхода в процессе развития готовности студентов к межкультурной коммуникации способствует утверждению культурной самобытности и культурного разнообразия, которые неразрывно связаны друг с другом, они расширяют возможность для всестороннего развития личности, позволяя ей черпать силы в своем культурном прошлом, и одновременно усваивать элементы других культур.

Процесс развития готовности студентов к межкультурной коммуникации в образовательной деятельности учебного заведения может быть эффективным, если будет осуществляться на основе диалога и взаимодействия культур, воспитания уважения и интереса к национальной культуре и традициям, при этом будут учитываться этнокультурные особенности студентов. В результате равноправного диалога, основанного на установлении контактов с традициями и ценностями разных народов, на их взаимопонимании и взаимообогащении, обмене мнениями и опытом продолжается процесс обогащения своей культуры, творческого самосозидания.



Коммуникативно-культурологический подход предполагает культурный плюрализм, который трактуется не только как признание человеком культурных различий, но и как способность конструктивно откликаться на идеи других людей, быть терпимым к чужим взглядам и ценностям. Проблема культурного плюрализма рассматривается в одной связке с проблемой воспитания толерантности и либерализма, когда обучающимся предоставлена свобода выбирать культурные образцы, которые не навязываются им, а являются их собственными. При этом важным является выработка стремления студентами не столько отстаивать свою правоту, сколько потребность во взаимопонимании, в признании свободного выбора других. Для этого необходима разработка таких педагогических условий, которые способствовали бы тому, чтобы студенты могли свободно ориентироваться в различных типах культур и соотносимых с ними норм общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры и правильно выбирать стратегии взаимодействия в различных типах межкультурного общения.

Особенностью коммуникативно-культурологического подхода является и то, что он характеризуется изучением не только национальных культур, но и социальных субкультур. Таким

образом, студенты получают представление о ценностных ориентирах и стиле жизни представителей различных слоев общества. Все это нацелено на развитие эмпатического отношения студентов к людям, принадлежащим к различным этносам, различным социальным стратам общества, политико-экономическим системам, и обучение учету этих различий в межкультурном общении. Рассматриваемый подход сосредоточен на решении социокультурных педагогических задач, направленных на усвоение студентами знаний о других культурах, на формирование общечеловеческих ценностей, межкультурного диалога и этнической консолидации. Благодаря полученному опыту межкультурного общения студенты смотрят на мир шире и терпимее относятся к культурному своеобразию других людей.

Основная задача развития готовности студенческой молодежи к межкультурной коммуникации на современном этапе развития общества заключается в том, чтобы активизировать гуманитарный потенциал образования, нацелить его на утверждение концептуального приоритета общечеловеческих ценностей, сближение культур разных стран.

#### Библиографический список

1. Грушевицкая, Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. — М.: Юнита-Дана, 2003.
2. Шубина, Н.А. Роль культурологической парадигмы в гуманистически направленном образовании / Н.А. Шубина. // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск. — Екатеринбург: РГПУ, 2007. — Вып. 8.
3. Липская, Л.А. История и философия образования: антропологические основания: учеб. пособие / Л.А. Липская. — Челябинск: Уральская академия, 2006.
4. Усанова, О.Г. Коммуникативная компетентность в культуре педагогического общения: Монография / О.Г. Усанова. — Челябинск: ЧГПУ, 2004.

Статья поступила в редакцию 15.04.09

УДК 378 796

**В.Е. Жабиков, зав. кафедрой ЧГПУ, г. Челябинск**

## КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье процесс подготовки специалиста по физической культуре рассматривается как процесс усвоения культуры, процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, участия в диалоге культур. При этом особенности реализации культурологического подхода определяются спецификой физической культуры как вида культуры, интегративная сущность которого проявляется в единстве биологического и социального в структуре личности.

**Ключевые слова:** культурологический подход, культурологический подход в педагогике и образовании, профессиональная культура личности, культурологический подход в подготовке физкультурно-педагогических кадров.

Современный этап развития науки характеризуется преодолением узкоспециализированного изучения культурных явлений, поскольку именно феномен культуры является источником общественных нововведений, основным средством человеческой самореализации. Применение культурологического подхода обусловлено и особенностями социально-исторического развития. Новый этап в развитии общества принес увеличение степеней свободы в решении актуальных социальных вопросов. Поэтому изучение проблемы подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования, с позиции культурологического подхода представляется актуальным.

*Культурологический подход* предполагает использование понятия «культура» для объяснения сознания и жизнедеятель-

ности человека, что позволяет рассматривать личность как свободную, активную индивидуальность, способную к «самодетерминации в горизонте личности» в результате общения с другими личностями, культурами. Как отмечает Г.И. Гайсина, культурологический подход позволяет трактовать усвоение культуры как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, участия в диалоге культур [1]. Семантическим ядром культурологического подхода является понятие «культура». В широком смысле культура понимается как «общность, характеризующаяся особым набором норм, ценностей и смыслов на уровне этноса, нации или цивилизации». В узком смысле понятие «культура» понимается как особая сфера и форма деятельности, связанная с мышлением, занятиями

художественной культурой, принятыми нормами поведения. Следовательно, культура — духовное состояние всякой деятельности, в которой формируются мотивы, принципы, цели и смыслы деятельности.

Культурологический подход в современной науке разрабатывается в различных направлениях. Философское направление культурологического подхода представлено в работах Г.С. Батищева, Л.П. Буевой, И.А. Ильина, Н.И. Пономарева, Н.С. Розова, Л.В. Тодорова и др. Как правило, в философии культурологический подход рассматривается «...как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности», имеющая «своим основанием аксиологию — учение о ценностях и ценностной структуре мира» [2]. В.И. Андреев относит культурологический подход к разряду философско-культурологических стратегий. Ученый считает, что «...эффективное решение многих актуальных проблем образования и воспитания невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического метапринципа в педагогике» [3]. Поэтому обобщенное понятие «культура» выступает как вектор модернизации образовательных систем, как ориентир в теоретической и проектировочной деятельности.

Этические принципы применения культурологического подхода в педагогике исследует Г.М. Галуцкий [4], по мнению которого постепенная дегуманизация общества проявляется в непонимании социумом значения культуры в социальном развитии. Социально-этические преобразования, происходящие в обществе, провоцируют девиантное поведение учащейся молодежи. Девальвация ценностей отечественной культуры, принижение значения национальной самобытности, традиций духовности народа, обостряет проблему культурного иммунитета нового поколения россиян [2].

*Культурологический подход к разработке современных образовательных систем* представлен в работах В.И. Андреева, Е.В. Бондаревской, Г.И. Гайсиной, А.Я. Данилюка, Н.С. Розова, В.Н. Руденко, В.В. Серикова, И.С. Якиманской и др.

Как методологическая основа педагогики культурологический подход позволяет рассматривать педагогические явления как совокупность культурных компонентов, трактовать педагогические процессы как часть социокультурного фона общества, анализировать педагогические феномены в контексте локальной культурной ситуации.

Концепция личностно-ориентированного образования с позиции культурологического подхода разработана Е.В. Бондаревской [5], по мнению которой образование является частью культуры. Образование, с одной стороны, «питается» культурой, с другой — влияет на ее сохранение и развитие через человека. Чтобы обеспечить восхождение будущего педагога к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно быть культуросообразным. Это означает, что основным методом его проектирования и развития должен стать культурологический подход, то есть поворот всех компонентов образования к культуре и человеку, как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию. Создание условий для всестороннего развития и саморазвития целостного человека культуры — цель педагогического процесса, достижение которой обеспечивает культурологический подход.

Вопрос о связи образования и культуры, по мнению В.А. Сластенина, является одним из основных вопросов современной дидактики. Рассматривая наиболее значимые направления в отечественной педагогике, ученый приходит к выводу о том, что «...образовательная система конгруэнтна культуре, некоторому ее фрагменту или виду культурной деятельности» [6, с. 56].

*Культурологический подход нашел эффективную реализацию в исследовании профессиональной культуры педагогических кадров.* В.А. Сластенин в структуру педагогической культуры включает интеллектуальную и познавательную культуру, культуру педагогического мышления, культуру чувств, нравственную культуру общения, экологическую, правовую, физическую, психологическую, методологическую, исследовательскую, рефлексивную культуру, культуру самоопределения и самоорганизации [6].

В ряде исследований (Н.В. Кузьмина, В.А. Мясников, А.А. Реан) выделены компоненты педагогической культуры: профессионально педагогическая позиция; профессионально значимые личностные качества, профессиональные знания, профессиональные умения, то есть ведущими основаниями профессионально педагогической культуры служат культура, личность, профессия. Следовательно, с позиции культурологического подхода необходимо рассматривать в качестве полноправных компонентов образования культуру ученика, культуру педагога и содержание образования как обобщенную культуру, предназначенную освоению [7].

Перспектива развития современного высшего образования определяется эффективностью решения его главной задачи — подготовки молодежи к трудовой профессиональной деятельности. Поэтому модернизация высшего образования направлена на обеспечение соответствия культуре, современным требованиям цивилизации. Соотношение культуры и цивилизации становится предметом анализа педагогической действительности.

Реализация культурологического подхода в условиях высшей школы, по мнению Е.Н. Шиянова [8], позволяет объединить профессиональные и личностные компоненты развития студентов, выступая в качестве фактора целостности. Так, в концепции гуманитаризации высшего образования его реализация предусматривает овладение студентами гуманитарной культурой — «оптимальной совокупностью общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и творческих действий».

Таким образом, с позиции культурологического подхода профессиональная подготовка учителя представляет собой культуротворческий образовательный процесс, в котором студент и преподаватель реализуют себя как субъекты культуры, а содержание образования строится в соответствии с содержанием педагогической культуры. Кроме того, реализация культурологического подхода направлена на применение личностно ориентированных технологий, использования культурных критериев и оценки уровня готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности [8].

*Разработка культурологического подхода к подготовке специалиста в области физической культуры посвящены работы* В.У. Агеевца, М.Я. Виленского, В.М. Выдрина, В.И. Жолдака, Л.П. Матвеева, Ю.М. Николаева. В частности, Ю.М. Николаев [9] отмечает, что семантической основой культурологического подхода в системе физкультурного образования являются понятия «физическая культура» и «физическая культура личности». Цель, принципы, содержание подготовки специалиста в сфере физической культуры направлены на формирование культуросообразного социально-педагогического мышления специалиста.

В рамках исследования профессиональной подготовки физкультурных кадров культурологический подход разрабатывает и Н.И. Пономарев [10]. Ученый отмечает формирование культуры личности (методологической, познавательной, духовной, профессиональной) на различных этапах непрерывного

специального физкультурного образования. Процесс формирования личности специалиста при этом предполагается осуществлять посредством установления устойчивых связей в педагогической системе, основанных на культурно-исторических, духовных ценностях, экономической целесообразности, социальной значимости, развитие общественных и личностных интересов.

Вопросы применения культурологического подхода в области высшего профессионального образования, в том числе и подготовки учителей физической культуры, остаются недостаточно исследованными. По нашему мнению, главная причина недостаточной разработанности теоретико-методологических основ физической культуры — отсутствие фундаментальных трудов, раскрывающих глубинные, интегративные проблемы физической культуры. Недостаточно учитывается биосоциальная природа человека, его соматопсихическое, социокультурное единство, определяющее его ценность и затрагивающее новый аспект в рассмотрении личностных характеристик субъекта в сфере физкультурной деятельности. В настоящее время необходимо не только физическое совершенствование человека, но и полноценное духовное, интеллектуальное, нравственное, эстетическое развитие в сфере физической культуры и что особенно актуально — в системе профессионального физкультурного образования, которая является составляющей системы физической культуры.

Мы согласны с мнением ряда авторов о необходимости культурологического подхода в подготовке учителей с целью создания нового мировоззрения специалиста, интеллектуально-духовного обогащения личности и на этой основе более глубокого понимания ею своих профессиональных качеств [1; 2; 10]. Культурологический подход в системе подготовки физкультурных кадров позволяет реализовать культуросообразные функции вузов за счет гуманистической направленности учебно-воспитательного процесса, формирования гармоничного соотношения в человеке духовных и физических компонентов, развития его творческих возможностей и широкой подготовки к жизнедеятельности.

Традиционно, осуществляя культурологический анализ системы физической культуры, ученые отмечают, что «чувственно-сверхчувственная природа человеческой телесности характеризуется особым способом существования, одной из форм проявления которой является физическая культура» [11]. Поэтому, по мнению Л.И. Лубышевой, культурологический анализ системы физической культуры должен опираться на исследование человеческой телесности [12]. В таком случае понимание человеческой телесности вводится в ранг понимания человеческой сущности. Подобную гносеологическую односторонность пытается преодолеть М.Я. Виленский [11], отмечая, что культурологический анализ системы физической культуры предполагает выделение тех культурных образований, которые можно определить понятием физическая культура.

Перспективы изучения профессионального физкультурного образования во многом, по нашему мнению, определяются степенью разработки проблемы физической культуры как вида культуры. Поэтому физическая культура должна не только трактоваться равноправным видом общей культуры человека и общества, где все ее виды (материальная, духовная, физическая) взаимообуславливают, взаимоподдерживают, взаимопроникают друг в друга, но где и ее содержательные характеристики должны обосновываться исходя из философского понимания культуры.

Культурологический подход как методологическое основание физической культуры позволяет не только реализовать интегративную сущность культуры в целом, но и учитывать единство биологической и социальной составляющей человека, осознать необходимость поэтапной гуманизации образовательного процесса в вузе, способствующей повышению физической культуры личности специалистов.

Основные тезисы культурологического подхода — культурообразующая направленность подготовки учителей физической культуры, всестороннее развитие будущих учителей, формирование культуры личности, воспитание субъекта самостоятельной творческой деятельности, способного к производству новых ценностей — работают и в отношении культуры физической. Понимание телесного и духовного познания необходимости гармоничного соотношения природного и социального в сфере физической культуры позволит педагогу не только хорошо овладеть своей специальностью, но и выйти за пределы профессиональной деятельности. Именно в этом случае, целью профессионального образования станет «не подготовка узкого специалиста, а профессионала высокой общей культуры, ответственного не за узкое понимание результатов своей деятельности, а за глобальные ее последствия» [11].

Таким образом, «продуктом» обновленного профессионально-физкультурного образования должен стать человек культуры, культуры общей, профессиональной, физической. Необходимым компонентом приобщения человека к широко понимаемой культуре выступает профессиональная компетентность, которая предполагает физическое, культурно-нравственное, интеллектуальное развитие, введение человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист, профессионал. Профессиональная компетентность является категорией определяемой уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному образованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу.

Возрастание ценностей жизни, здоровья, активного долголетия и реализации человеческой индивидуальности все чаще рассматривается как критерий социального прогресса общества. Физическая культура как неотъемлемый вид общей культуры, несомненно, укрепляет здоровье (как физическое, так и духовное) человека. Она не только содействует формированию личности, но и помогает решить основные вопросы, которые выдвигает современная жизнь, способствует прогрессивному развитию общества. Однако все это возможно только при условии осмысления и принятия общественным сознанием содержания интегративной духовно-физической сущности физической культуры и воплощения ее в качестве нормативной основы в сферу сознания каждой личности, безусловно, во взаимосвязи с другими видами культуры. Поскольку в современном обществе с преобладанием динамических процессов человек должен готовиться к будущему, а педагогические системы (в том числе и в сфере физической культуры) должны работать на воспроизводство целостного человека, гармонически развитой личности. Именно такой человек в силу единства своего духовно-нравственного и физического развития, творческого подхода к преобразованию реальности может (и должен) противостоять неблагоприятным факторам социально-экономической обстановки, стать действительно гарантом экономического процветания и духовной безопасности общества.

## Библиографический список

1. Гайсина, Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – М. -Уфа: МПГУ, БашГПУ, 2000.
2. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999.
3. Андреев, В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
4. Галуцкий, Г.М. Управляемость культуры и управление культурными процессами / Г.М. Галуцкий. – М., 1998.
5. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4.
6. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведения / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
7. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993.
8. Шиянов, Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя: учеб. пособие / Е.Н. Шиянов. – М.- Ставрополь, 1991.
9. Николаев, Ю.М. Теория физической культуры: функциональный, ценностный, деятельностный и результативный аспекты: учебное пособие / СПбГАФК им. П.Ф. Лес-гафта / Ю.М. Николаев. – СПб.: Изд-во СПбГАФК, 2000.
10. Пономарев, Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека / Н.И. Пономарев. – СПб.: Изд-во СПбГАФК, 1996.
11. Виленский, М.Я. Оценка гуманитарной ценности содержания образования по физической культуре в вузе / М.Я. Виленский, В.В. - Черняков // Физическая культура в школе. – № 3. – 2004.
12. Лубышева, Л.И. Социальное и биологическое в физической культуре человека в аспекте методологического анализа / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 2 - 4.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 379.82 378

**А.В. Пономарева**, руководитель СПО «Пuls» ЧГАКИ, г. Челябинск

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье раскрываются сущностные характеристики понятия «социальная успешность», рассматриваются компоненты формирования социальной успешности молодежи на основе личностно-деятельностного и социокультурного подходов, а также выделяются особенности деятельности, формы и методы работы студенческих педагогических отрядов.

**Ключевые слова:** социальная успешность и ее особенности, компоненты формирования социальной успешности молодежи, личностно-деятельностный подход, социокультурный подход, студенческий педагогический отряд.

Современное российское общество нуждается в инициативных, творчески активных молодых людях, обладающих высокой профессиональной и личностной культурой, социальной мобильностью, ориентированных на социально значимый успех и позитивную самореализацию во всех сферах жизнедеятельности общества, способных адаптироваться в окружающем мире и творчески его преобразовывать. Однако политическая и экономическая нестабильность российского общества в последние десятилетия затрудняет процессы социальной адаптации и социального становления молодежи, а также формирование социально значимых качеств личности молодежи. Осмысление проблемы социальной успешности молодежи становится все более актуальной в связи с существенными изменениями в обществе. Объективной основой этого является снижение социальной активности молодежи, кризис мотивационных установок личности на достижение успеха в деятельности, снижение уровня самодостаточности, саморазвития.

В подобной ситуации актуальной становится необходимость повышения уровня мотивации личности к достижению успеха, иницированность собственных возможностей, творческая реализация по достижению результатов в поставленных перед собой целей.

Как показывает анализ психологической литературы, проблема успешности личности в течение многих лет разрабатывается в зарубежной психологии контекстно, в рамках прикладных исследований адаптированности личности, коррекции личностного развития, оказания психологической помощи (Дж. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, К. Роджерс, Т. Роттер, К. Хорни, В. Франкл, Э. Фромм и др.). Для отечественной науки проблема в целом достаточно новая, хотя имеются работы посвященные формированию индивидуальной стратегии жизни, эффективности индивидуальной и групповой деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин). В педагогике проблемы и перспективы развития социальной успешности молодежи рассмотрены в работах В.И. Бакштановского, А.С. Белкина, Е.Ю. Варламовой, У. Джемса, Р.Л. Мирцхулаевой, А.В. Мудрика, Г. Зиммеля, А. Тойнби, А. Швейцера.

Однако, несмотря на существующий интерес ученых, проблема формирования социальной успешности молодежи в деятельности студенческого педагогического отряда остается недостаточно разработанной.

Исследуя понятие «социальная успешность» как сложное многоплановое явление во взаимодополнении содержательных трактовок самого успеха, западные ученые рассмат-

ривают успех в контексте самоуважения человека, к примеру, М. Мольц считает одним из условий успеха доброту к людям и высокое самоуважение. У. Джемс считал, что самоуважение и самооценка зависят от того, кем бы мы хотели стать, какое положение хотели бы занять в этом мире. Это служит точкой отсчета в нашей оценке собственных успехов или неудач. Людям свойственно стремление максимально развивать всевозможные грани своего «Я», однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляет каждого подходить реалистически – выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех [1].

В понимании Дж. Аткинсона, ситуация успеха предоставляет человеку шанс состояться как личность. Если успех достигнут собственными силами, то можно утверждать о достаточно устойчивой внутренней мотивации личности, о ее самоконтроле. Ученый выделяет три характеристики мотивации достижения успеха, которые составляют суть его теории мотивации: стремление к успеху (мотив избегания неудач); ожидание успеха; ценность успеха.

В классификации отечественного психолога И.Л. Финько определены факторы успеха, среди которых на первом месте находится вера молодежи в собственные способности и усилия к достижению успеха, но не менее важной является помощь других, сложность решаемых задач, удача, везение.

Большинство российских педагогов понимают успех как результат усилий личности. Так, В.Ю. Питюков допускает, что успех может оказаться неожиданным, — когда говорят о везении, счастливой. По мнению Г.Ю. Ксензовой мотивация достижения успеха вызывает у человека желание получить высокую оценку результата своего труда.

Успех, по утверждению А.В. Мудрика зависит от того, насколько образ личного «Я» (то, как человек относится к себе в настоящее время) удовлетворяет человека; насколько его одобряют окружающие; насколько человек хочет показать (скрыть) какие-то свои черты в той или иной ситуации.

В основе многих ситуаций успеха, предлагаемых А.С. Белкиным, находится радость. Выделяя успех по типу «неожиданной радости» он определил успех как чувство удовлетворения от собственных результатов. В классификации А.С. Белкина есть следующие виды успеха: предвосхищаемый успех — причина будущей радости; констатируемый успех — служит своего рода этапом перехода от кратковременного к длительному успеху; обобщающий успех — представляет собой целый ряд успехов, приводящих личность к состоянию устойчивой радости [2].

Р. Бернс указывает, что социальная успешность определяется тремя факторами: твердой убежденностью в импонировании другим людям, уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости.

М.Р. Битянова отмечает, что субъективными составляющими успешности являются устойчивая высокая самооценка и удовлетворенность собой и своей деятельностью.

Из сказанного следует, что готовность молодежи самоутвердиться, решить в жизни достаточно сложные задачи, добиться поставленных целей, проявляется в уверенности в себе, что необходимо для социальной успешности. Чем больше успеха добивается человек в социально значимой деятельности, тем больше он уверен в себе, уважает себя и направляет свои силы для дальнейшей деятельности. Уверенность человека в своих возможностях, как адекватных тем задачам, которые стоят перед ним в жизни, и тем, которые он

ставит перед собой сам, предполагает наличие следующих компонентов: субъективной установки на самого себя, то есть человек разрешает себе иметь и действительно имеет собственные притязания; сформированную социальную готовность и способность ее адекватно реализовывать, то есть владеть собственными притязаниями и добиваться их осуществления; свободы от социального страха и торможения, то есть способности молодежи регистрировать и обнаруживать собственные притязания.

Рассмотрев сущностные характеристики социальной успешности молодежи, мы можем выделить следующие ее особенности:

- высокая активность человека;
- осознание своей социальной роли;
- направленность движения к четко поставленной цели;
- мастерство в деятельности, предполагающее умение находить наилучшие пути и средства достижения цели;
- умение поддерживать в себе положительное эмоциональное состояние, связанное с удовлетворительной оценкой своей деятельности;
- соотнесение своих действий с нравственными нормами и духовными ценностями, принятыми в обществе.

Успешная деятельность предполагает максимальное соответствие поставленной цели достигнутому результату, что невозможно без правильного выбора средств, необходимых для завоевания цели. Она включает умение человека в своем целеполагании учесть все необходимые условия, препятствия и последствия, с которыми будет сопряжено достижение успеха.

Социальная успешность является движущей силой развития и реализации потенциальных возможностей личности, актуализирует субъективную позицию личности в процессе освоения ценностей общества, которые, становясь личностно значимыми, реализуются на практике в виде личностных достижений. Ситуация успеха — целенаправленно создаваемая ситуация, в которой личность достигает запланированный результат, оценивает его как успешный и переживает его как личностно и социально значимое достижение.

Социальная успешность может пониматься как приобретение индивидом в результате включения в систему социальных отношений социальных статусов и ролей, объективно значимых для общества, соответствующих сложившимся у личности интересам, адекватных ее способностям, и, следовательно, приносящим ей социальное признание и личностное удовлетворение.

На основе теоретико-методологического анализа, а также исходя из опыта социокультурной деятельности студенческих педагогических отрядов, наблюдения за действиями членов педагогического отряда в ходе реализации социально значимой деятельности и социальных проектов, мы выделили *компоненты формирования социальной успешности*. Охарактеризуем каждый из них.

Так, *мотивационно-волевой компонент* включает формирование мотивов, потребностей в наиболее полном, целенаправленном, свободном раскрытии и реализации сущностных сил личности в процессе социально значимой деятельности студентов; потребность личности в достижении конечной цели; развитие необходимых качеств, навыков, умений, в соответствии с характеристиками социально успешной личности.

*Процессуально-деятельностный компонент* характеризуется творческим подходом к деятельности, наличием навыков организации деятельности, характером совместной деятельности, умелой постановкой цели, определения содержания деятельности, технологией ее реализации.

*Рефлексивно-оценочный компонент* выражен в совокупности знаний, умений, качеств, позволяющих осуществлять анализ и рефлексию, оценку и самооценку социальной успешности молодежи в деятельности студенческого педагогического отряда.

Поскольку формирование социальной успешности является многомерным социальным процессом, для его осуществления необходимо, по нашему мнению, использовать личностно-деятельностный и социокультурный подходы.

Основы *личностно-деятельностного подхода* были заложены Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым и др. Личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении, определяет характер этой деятельности. Процесс формирования социальной успешности молодежи в условиях деятельности студенческого педагогического отряда происходит в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями личности. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте заключается в признании необходимости управления развитием человека, основанном на глубоком знании его личности и условий жизни. Личностный подход предполагает приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям человека с тем, чтобы обеспечить запрограммированный уровень развития его личности. А.К. Маркова отмечает, что при таком подходе осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей личности, но и формирование личностных качеств, деятельностных характеристик. Личностный и деятельностный компоненты неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности. В своем деятельностном компоненте данный подход предполагает, что сознание человека определяется той деятельностью, в которую он включен. Деятельность имеет цели, мотивы, способы и результат. Цели представляют собой наиболее значимые для человека предметы, явления, задачи и объекты, достижение и обладание которыми составляют существо его деятельности. Цель выступает в образе результата деятельности. Мотивами являются внутренние побудительные силы человека, заставляющие его заниматься той или другой деятельностью. Способы — это действия, предпринимаемые человеком, чтобы достичь целей деятельности, а результат — это то, чего достигает человек в ходе деятельности. Для того чтобы деятельность дала максимально желаемый эффект, ее необходимо строить с учетом личностных особенностей. В этом заключается сущность личностно-деятельностного подхода. В целом личностно-деятельностный подход означает создание условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной и социально успешной, саморазвивающейся личности.

*Социокультурный подход* разрабатывали А.Л. Андреев, Г.И. Гайсина, М.Е. Дуранов, Л.Б. Зубанова, Л.А. Челпанова, Г.Н. Щедровицкий и др. Он отражает взаимосвязь и взаимодействие культуры и социума, социокультурное развитие личности, присвоение личностью культурных ценностей, что способствует ее успешной социализации. Социокультурный подход позволяет выделить факторы влияния социокультурного пространства на процесс формирования ценностных установок личности, рассмотреть образовательную и воспитательную ценность культуры в социализации личности. Культура выступает как результат взаимодействия человека с природной и социальной средой. Результатом этого взаимодействия является создание духовных и материальных ценностей. В процессе педагогической деятельности происходит передача (трансляция) культурных ценностей личности, а вместе

с этим формируется культура отношений. Социокультурный подход позволяет рассматривать процесс присвоения культурных ценностей как культурологический процесс с одной стороны, а с другой, — как процесс управления воспитанием определенных личностных качеств, как педагогический процесс. Поэтому можно утверждать, что педагогическая деятельность руководителя — это социокультурный процесс, подчиненный управлению передачей и присвоением культурных ценностей, процесс социализации личности. Социокультурный подход позволяет рассматривать формирование социальной успешности молодежи во взаимосвязи с культурным и социальным развитием, с присвоением социокультурных ценностей общества в целом и того коллектива, где формируется личность, в частности [4].

Благоприятными условиями для проявления социальной успешности молодежи является организованная деятельность молодежных общественных объединений. Особо значимыми для нашего исследования являются работы по проблемам деятельности студенческих педагогических отрядов, по формированию социальной активности студентов в социально-значимой деятельности, а также по проблемам формирования социальной инициативы (А.В. Волохов, А.З. Иголевиц, А.Г. Кирпичник, Е.В. Криницына, Р.А. Литвак, А.Н. Лутошкин, М.В. Поддубная, С.Г. Степанец, Е.М. Харланова и др.).

*Студенческий педагогический отряд* представляет собой добровольное, самоуправляемое формирование учащихся высших и средних учебных заведений, объединяющихся на основе интереса к социально значимой деятельности и активной гражданской позиции, с целью осуществления социально-педагогических инициатив среди детей, подростков и молодежи и одновременного самосовершенствования.

Мы предположили, что *формирование социальной успешности молодежи в деятельности студенческого педагогического отряда будет осуществляться эффективно, если:*

- в качестве методологического основания будут использованы личностно-деятельностный и социокультурный подходы;
- на основе теоретического анализа будет разработана проектная модель формирования социальной успешности молодежи в деятельности студенческого педагогического отряда, способствующая социокультурному развитию личности, включающая взаимосвязанные блоки: исследовательско-прогностический, тренинго-развивающий, коррекционно-консультативный;
- на основе проектной модели реализуется педагогическое обеспечение формирования социальной успешности молодежи в деятельности студенческого педагогического отряда, основанное на принципах: сотворчества, культуротворчества, рефлексии, метасоциализации.

При этом особенности деятельности студенческих педагогических отрядов раскрываются в следующем: осознанный выбор деятельности, изменение состава с течением времени, изменение социального статуса личности внутри коллектива с течением времени, выбор деятельности осуществляется на основе принципа свободы выбора, поведение личности зависит от требований коллектива, традиций, уставных положений и т.д. [6].

При организации деятельности студенческого педагогического отряда необходимо использовать такие методы и формы работы как: стимулирование — воздействие на мотивационную сферу, в основе которого лежит формирование осознанных побуждений жизнедеятельности; совместное упражнение — формирование устойчивых качеств личности путем многократного повторения, через воздействие на волевую сферу личности; коллективное воспитание: личность формирует коллектив и коллектив формирует личность; текстовые методики — анкеты, тесты, опросники выявляют, развивают необ-

ходимые категории; деятельность органов самоуправления; ролевые игры; тренинг и др.

Для обеспечения социальной успешности молодежи в студенческом педагогическом отряде необходимо, чтобы ситуа-

ция успеха в условиях социально-значимой деятельности была заложена в основу деятельности объединения, где успех рассматривается как обязательное условие и как норма полноценной жизни каждого его члена и коллектива в целом.

#### Библиографический список

1. Андреева, Ю.В. Создание ситуации успеха в учебной деятельности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Андреева. – Екатеринбург, 2003.
2. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: ЮУКИ, 2004.
3. Варламова, Е.Ю. Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Варламова. – Кострома, 2004.
4. Дуранов, М.Е. Педагогическое управление обучением студентов как социокультурный процесс: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, И.С. Ломакина. – Челябинск: ЧГАКИ, 2003.
5. Ибатулин, А.Ш. Формирование молодежных инициатив в социокультурной деятельности студенческого педагогического отряда: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Ш. Ибатулин. – Челябинск, 2008.
6. Колебина, Е.В. Формирование толерантности студентов в деятельности студенческого педагогического отряда: теория, методика, диагностика: метод. пособие / Е.В. Колебина. – Челябинск: ЧГАКИ, 2006.
7. Литвак, Р.А. Деятельность детских общественных объединений в современных условиях как фактор социализации подростков / Р.А. Литвак. – Челябинск, 2005.
8. Поддубная, М.В. Развитие социализации молодежи в молодежном общественном объединении: метод. рекомендации / М.В. Поддубная. – Челябинск: РГПИ, 2003.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 930

*В. М. Рябков, профессор ЧГАКИ, г. Челябинск*

## О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ПЕРИОДИЗАЦИИ В ИСТОРИОГРАФИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается и раскрывается метод периодизации как часть методологии историографии социально-культурной деятельности, а также освещаются особенности его применения в научных исследованиях.

**Ключевые слова:** историография; историография социально-культурной деятельности; методы историографии социально-культурной деятельности; метод периодизации в историографии социальнокультурной деятельности.

Роль метода для научного исследования чрезвычайно велика. Чтобы метод с наибольшей полнотой выявил свою плодотворность, необходимо соблюдать правила его применения. Более того, сложность историографического процесса требует применения всевозможных исследовательских приемов. Значение метода для историографии социально-культурной деятельности возрастает вследствие того, что она дает известный материал для совершенствования и обогащения методологии.

В историографии социально-культурной деятельности используются сравнительно-исторический метод, методы конкретного и логического анализа, а также методы: хронологический, периодизации, ретроспективный, актуализации. Они выявлены и исследованы, и введены в историографию социально-культурной деятельности профессором В.М. Рябковым. Причем их значение в исследовательской практике будет возрастать, ибо процесс интеграции науки проявляется во все более широком заимствовании каждой наукой исследовательских методов других наук.

В данной статье мы рассмотрим *один из важных и на сегодня дискуссионных методов - метод периодизации.*

Метод периодизации исторического процесса, как отмечает А.И. Зевелев, состоит в выделении формаций, эпох, периодов и этапов, отличающихся друг от друга уровнем развития производительных сил и производственных отношений, форм и методов классовой борьбы, своеобразием определенных

исторических закономерностей, тенденций. Кроме того, при его использовании происходит членение на этапы и периоды для того, чтобы обнаружить решающее направление развития научной мысли на каждом новом отрезке «историографического времени», выявить новые явления внутри действующих и выступающих им на смену историографических пластов.

Применение периодизации как метода исследования, ее научность связаны в первую очередь с выбором критериев периодизации. В историографии, как и в исторической науке, такими критериями выступают базисные и надстроечные факторы в жизни общества и связанные с ними объективные и субъективные элементы развития исторического знания. Кроме того, утверждает ученый, что критериями периодизации в историографии являются качественные изменения в развитии исторической науки, трансформация методов и характера исторического творчества, его организационных форм, происходящих под влиянием перестройки общественно-экономических отношений. Применение метода периодизации, зафиксированного в виде определенных хронологических рамок, позволяет глубже проникнуть в процесс становления и развития исторических научных знаний [1, с. 42 – 43].

Необходимо обратить внимание и на то, делает вывод А.И. Зевелев, что хронологические грани отдельных этапов и периодов не являются некоей жесткой схемой, пригодной для всех отраслей исторического знания. Кроме того, в разные

периоды и на разных этапах указанный критерий проявляется неоднородно и с разной силой. Общая периодизация выражает генеральное направление развития истории исторической науки, допуская известные отклонения для отдельных моментов истории исторической науки. Периодизация устанавливается отнюдь не на основе арифметического подхода к историческим явлениям [1, с. 43].

Проблемы периодизации историографии истории социально-культурной деятельности стали активно разрабатываться учеными в конце 60-х годов второй половине XX века. Так, А.М. Савченко, рассматривая вопросы периодизации истории культурно-просветительной работы выделяет три этапа ее развития, исходя из общей периодизации истории России – дворянский (1825–1861 гг.), разночинский (1861–1895 гг.) и пролетарский с 1895 года [2, с. 158–164].

А.П. Виноградов, С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский в учебном пособии «История культурно-просветительной работы в СССР» (часть первая), исследующие культурно-просветительную работу в России в дооктябрьский период, также рассматривают три этапа – дворянский (до 1800 года, 1800–1861), разночинский (1861–1894), пролетарский (1895–1917), выделяя в пролетарском этапе три периода – 1895–1904, 1905–1907, 1907–1917 годы [3].

Во второй части данного учебного пособия, раскрывающего советский период истории культурно-просветительной работы в СССР М.С. Андреева, А.П. Виноградов, С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский, рассматривая советский этап выделяют его девять периодов [4].

Как следует из приведенной периодизации, они пошли по пути общеисторической периодизации, соотнеся проблемы и задачи развития государства, с проблемами и задачами деятельности культурно-просветительных учреждений на каждом из определенных периодов.

В учебном пособии по «Истории культурно-просветительной работы в СССР», изданном в 1983 году С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский, А.П. Виноградов [5] фактически повторили этапы и периоды, изложенные в предыдущем учебном пособии.

В коллективном учебном пособии по истории культурно-просветительной работы под редакцией Т.А. Ремизовой, изданном в 1970 году [6], авторы фактически повторили периодизацию определенную и изложенную в упомянутых выше пособиях, с той лишь разницей, что они расширили рамки периода, начинавшегося с 1959 года.

В 1998 году вышел учебник «Культурно-досуговая деятельность» под научной редакцией академика РАЕН А.Д. Жаркова и профессора В.М. Чижилова. В основу исторического раздела (авторы раздела: Е.М. Ключко и Г.Я. Никитина) был положен новый вариант периодизации, отражающий становление досуговых форм в широком социальном контексте. Это позволило раздвинуть хронологические рамки истории социально-культурной деятельности:

- 1) зарождение досуговых форм деятельности у восточных славян и их дальнейшее развитие в X–XVII веках;
- 2) культурно-досуговая деятельность различных сословий российского общества в XVIII – начале XX века;
- 3) культурно-досуговая деятельность в 1917–1941 годах;
- 4) деятельность культурно-досуговых учреждений в годы Великой Отечественной Войны 1941–1945 годов;
- 5) культурно-досуговая деятельность в 1946–1998 годах [7, с. 10–71].

В начале XXI века начинается новый этап в исследовании проблем историографии социально-культурной деятельности. Здесь в первую очередь надо выделить работы Е.В. Литовкина, который по-новому подошел к изучению периодизации истории социально-культурной деятельности.

Он считает, что современная социально-культурная деятельность является одним из этапов эволюции досуговой сферы и тесно связана с её прошлыми периодами, в том числе и с культурно-просветительной работой. Несомненно, социально-культурная деятельность — это новое явление, которое имеет свои существенные отличия. Но вместе с тем она генетически связана с предшествующим периодом, а поэтому преемственность неизбежна. Связь с прошлым опытом наиболее ярко проявляется на начальном этапе каждого нового периода, когда наряду с элементами новой системы в измененном виде продолжают функционировать элементы, свойства предыдущей системы [8, с. 65]. В первую очередь надо отметить, что Е.В. Литовкин не стал связывать периодизацию развития культурно-просветительной работы с тремя этапами освободительного движения в России, как это делали все предыдущие исследователи. Он считает, что генезис культурно-просветительной работы предполагает раскрытие, прежде всего, времени и причин её возникновения, этапов развития. *В генезисе культурно-просветительной работы, по его мнению, прослеживается пять этапов.*

*Первый этап* (90-е годы XIX века) – зарождение культурно-просветительной работы. Возникновение практики, а затем и понятия «культурно-просветительная работа» было связано с развитием внешкольного образования как образовательно-просветительного явления.

*Второй этап* (1905–1920 гг.) развития культурно-просветительной работы — деятельность досуговых учреждений профсоюзов, кооперативов, общественных организаций и учреждений внешкольного образования. Хронологические рамки второго этапа автор обосновывает тем, что в 1905 году появились первые клубы профсоюзов, кооперативов, которые рассматривали свою деятельность как культурно-просветительную, а внешкольную (образовательную) работу – в качестве её элемента.

*Третий этап* (1920–1945 гг.) – культурно-просветительная работа как направление политико-просветительной работы. Определение хронологических дат этого этапа он связывает с тем, что в первые годы советской власти это направление продолжало называться внешкольным образованием. Но наряду с этим термином использовался и термин «культурно-просветительная работа» для обозначения одного из направлений внешкольного образования. Профсоюзные, кооперативные и другие объединения продолжали называть свою досуговую деятельность культурно-просветительной работой. На первом Всероссийском съезде по внешкольному образованию 6-19 мая 1919 года любительские театральные, музыкальные, хоровые, литературные и другие кружки имели название культурно-просветительных.

*Четвертый этап* (1945–1985 гг.) – культурно-просветительная работа как самостоятельная сфера. В 1945 году произошло реформирование политико-просветительной работы, которая была выделена из системы образования в самостоятельную сферу и стала называться «культурно-просветительная работа».

*Пятый этап* (с 1985 г. по настоящее время) – культурно-просветительная работа как одно из направлений культурно-досуговой (до 1994 г.), затем социально-культурной деятельности.

Однако в 2007 году Е.В. Литовкин предлагает новый подход к определению периодизации истории социально-культурной деятельности. Он предлагает один из вариантов периодизации общей истории социально-культурной деятельности на основе таких критериев, как: смена досуговых ориентации государства, общества, индивидов под воздействием



культурных, социально-экономических и политических факторов; изменение содержания и форм досуговой деятельности сословий, классов, общества, досуговых учреждений, индивидов [9, с. 10].

На основании этих критериев в истории социально-культурной деятельности России он выделяет нижеследующие периоды.

Период I. Фольклорный досуг (до X в.).

Период II. Религиозно-фольклорный досуг (X – XVII вв.).

Период III. Светско-религиозный досуг (XVII в. – вторая половина XIX в.).

Период IV. Внешкольное образование и культурно-просветительная работа (вторая половина XIX – начало XX в.).

Период V. Политико-просветительная работа (1920–1945 гг.).

Период VI. Культурно-просветительная работа (1945–1985 гг.).

Период VII. Культурно-досуговая деятельность (1985–1990 годы).

Период VIII. Социально-культурная деятельность (с 1990–х годов XX века).

На основании предложенной структуры периодов социально-культурной деятельности и ее обоснования, Е.В. Литовкин делает вывод, что рассмотрение генезиса организованных форм досуга в России показало, что в его развитии были определенные периоды, которые вполне можно обозначить терминами, адекватно отражающими основные направления в содержании и способах организации досуга россиян.

*Рассмотрение вопросов периодизации истории социально-культурной деятельности продолжил В.В. Туев. Он считает, что периодизация истории досуга, внешкольного образования, культурно-просветительной работы и социально-культурной деятельности в российском обществе разных времен – острейшая и актуальнейшая проблема [10].*

Рассматривая этапы периодизации, предложенные Е.В. Литовкиным, В.В. Туев отмечает, что «нам же хочется поддержать уважаемого коллегу в его попытке преодолеть консерватизм традиционного подхода к периодизации и анализа содержания отечественной истории культурно-просветительной работы, значительно расширить временное пространство функционирования организованного досуга в России» [10, с. 18]. Однако, он отмечает то, что в истории социально-культурной деятельности России XIX – XXI веков можно будет выделить шесть основных периодов, которые в соответствии с содержательной доминантой этой деятельности в указанный период, ее основным целеполаганием и формами осуществления можно именовать следующим образом с учетом временных границ периода, содержания культурно-досуговой деятельности в этот период и соответствующего этому содержанию названия периода:

1) внешкольное просвещение (первая половина XIX века, 1800–1860-е гг.);

2) внешкольное образование (1861–1917 гг.; от крестьянской и земской реформ 1861–1864 гг. до начала февральской революции 1917 года);

3) политико-просветительная работа (1917–1927 гг.; период, берущий начало от двух революций в России в феврале-марте и октябре 1917 г., период первого десяти-летия Советской власти);

4) культурно-просветительная работа (1928-й – 2-я половина 80-х годов, начало перестройки);

5) культурно-досуговая деятельность (примерные сроки: с 1987 г. по 1994 г.);

6) социально-культурная деятельность (с 1995 г. по настоящее время).

*Рассматривая процесс исследования проблемы периодизации истории социально-культурной деятельности, доктор педагогических наук, профессор Н. Н. Ярошенко отмечает, что «в России две мощные тенденции движут становлением периодизации социально-культурной деятельности, с одной стороны, продолжается социально-культурная интерпретация формационного подхода, опирающегося на логику этапов общественно-освободительного движения (доперестроечные работы по истории), а с другой – формируется стремление к «расширению» не только хронологических рамок истории социально-культурной деятельности, но и ее предметного поля, что вызвано включением в поле социально-культурной деятельности всех проявлений культуры (послеперестроечные работы). И в первом и во втором случае имеются явные издержки», и «несмотря на существенные подвижки в ее решении, разработка полноценной периодизации истории социально-культурной деятельности все-таки далека от завершения» [11, с. 18].*

Рассматривая проблему периодизации социально-культурной деятельности, он считает, что определенный шаг в этом направлении представляется возможным сделать, используя идею анализа макрозакономерностей развития исторических феноменов. В качестве критериев для построения такой периодизации Н.Н. Ярошенко предлагает использовать: во-первых, уровень специализации социально-культурной деятельности относительно других общественных практик; во-вторых, уровень научного обоснования социально-культурной практики.

Выбор этих критериев, по его мнению, определяется необходимостью преодолеть зависимость периодизаций истории социально-культурной деятельности от внешних обстоятельств (например, политики, запросов тех или иных субъектов общественного воспитания и творчества), а также избавиться от периодизаций, которые строятся на основе генезиса тех или иных частных моментов (социально-культурных форм, средств, подходов).

На основе исторического анализа истории социально-культурной деятельности и предложенных им критериев периодизации, автор предлагает рассматривать три крупных периода, каждый из которых затем можно будет подразделять на соответствующие этапы.

*Период социально-культурного синкретизма, который характеризуется преобладанием протообразцов социально-культурной деятельности, включенных в общие процессы жизнедеятельности сообществ (слабая специализация и отсутствие научного подхода).*

*Донаучный период становления целенаправленной социально-культурной работы, который характеризуется преодолением синкретического толкования социокультурных процессов, становлением логики социально-культурной специализации: появлением специализированных институтов (учреждений) и субъектов социально-культурного воспитания (специалистов), занятых в сфере внешкольной работы и воспитания, но недостаточно четким научным обоснованием процессов социокультурного воспитания (высокая специализация и отсутствие научного подхода).*

*Период развития научно обоснованной социально-культурной работы, который характеризуется четкой специализацией в профессиональной деятельности учреждений и работников культуры, наличием общепринятой научной теории социально-культурного воспитания (высокая специализация и реализация научного подхода к социально-культурной работе).*

Предложив данную периодизацию, Н.Н. Ярошенко считает, что названные периоды сущностным, качественным и количественным показателями принципиально отличаются

друг от друга. При этом внутри периодов разнообразные проявления социально-культурной деятельности остаются в таком поле вариаций, которое позволяет признать их сущностное единство, при этом важно уточнить и верифицировать фактологию истории социально-культурной деятельности в событийном, хронологическом, персонологическом аспектах [11, с. 20].

В 2007 году выходит учебник Н. Н. Ярошенко «История и методология социально-культурной деятельности» [12], в которой исследуется новое направление в методологии социально-культурной деятельности – периодизация теории социально-культурной деятельности.

Автор считает, что периодизацию теории социально-культурной деятельности необходимо рассматривать с позиций анализа соответствия тех или иных этапов уровню развития теоретических представлений о целях, предмете и особенностях реализации культурно-воспитательной работы. Анализ этого соответствия позволяет выделить три периода в развитии теории социально-культурной деятельности, каждый из которых связан с формированием, развитием и угасанием определенных доминирующих парадигм изучения социально-культурных процессов: парадигма частной инициативы; парадигма педагогического воздействия; парадигма социальной активности.

Учитывая, что период – это достаточно продолжительный временной отрезок, Н.Н. Ярошенко подразделяет его на этапы, каждый из которых характеризуется реализацией некоторых принципиально важных исследовательских задач.

*Первый период* (конец XIX – первая треть XX века) парадигматической инициативы, характерной для этапа предпосылочного знания. Он включает:

- этап предпосылочного знания – 1880–1890-е гг. – уточнение особенностей проблемной ситуации в познании процессов социально-культурного воспитания в рамках традиционных педагогических концепций;

- подготовительный этап – 1890–1910-е гг. – формирование теоретических представлений о самостоятельности предмета теории внешкольного воспитания и потребности выделения его в особую предметную область, обслуживать которую должна была специальная теория.

- поисковый этап развития теории – 1913–1919-е гг. – формирование исходных парадигмальных и методологических идей, послуживших основой для дальнейшего научного исследования процессов социокультурной педагогики.

- верификационный этап – 1920–1930 гг. – формулирование основных положений теории внешкольного воспитания

применительно к новым социокультурным и политическим реалиям и формирование концепции политико-просветительской работы.

*Второй период* (1930-е годы – середина 1980-х годов) парадигмы педагогического воздействия (просветления «затемненного» сознания масс, реализации социального заказа). В него входят этапы:

- 1930–1970-е годы – утверждение новой парадигмы социального воспитания – формирование парадигмы социального воздействия;

- середина 1980-х – начало 1990-х годов – формирование предпосылок альтернативности теоретического знания в социально-культурной педагогике.

*Третий период* (1990-е годы по настоящее время) парадигмы социальной активности личности в социально-культурной сфере, формирование либеральной ориентации исследований на основе феноменологической методологии, включающий этап дальнейшего развития теории (этап выявления особенностей развития парадигмального контекста теории социально-культурной деятельности, видоизменение основных положений теории социально-культурной деятельности, их методологический и эвристический анализ) [12, с. 116 – 125].

Разработав, представленную выше, модель периодизации теории социально-культурной деятельности, Н.Н. Ярошенко отмечает, что такая модель обладает весьма очевидной условностью, является схематичной, но именно этот схематизм, позволяет в снятом виде обнаружить генеральную тенденцию генезиса социокультурных теорий в период с середины XIX века до конца XX столетия – от естественнонаучного идеала научного познания к феноменологическому.

Для углубленного изучения периодизации теории социально-культурной деятельности и ее этапов, по мнению автора, для более полного и обстоятельного рассмотрения предложенной модели, необходимо как бы раздвинуть ее введением дополнительных параметров исследования, которые позволят обнаружить механизм трансляции парадигмальных, обобщающих методологических схем в парадигмы частнонаучные, обслуживающие теории социально-культурного воспитания.

Таким образом, среди всех разработанных методов историографии социально-культурной деятельности (сравнительно-исторический метод, методы конкретного и логического анализа, а также методы: хронологический, периодизации, ретроспективный, актуализации) мы рассмотрели один из них – метод периодизации, который сегодня является наиболее дискуссионным в методологии исследуемой нами проблемы.

#### Библиографический список

1. Зевелев, А.И. Историографическое исследование: методологические аспекты / А.И. Зевелев. – М.: Высш шк., 1987.
2. Савченко, А.М. История культурно-просветительской работы / А.М. Савченко. – М.: МГИК, 1970.
3. Виноградов, А.П. История культурно-просветительской работы в СССР. – Ч. 1 / А.П. Виноградов, С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский. – Харьков, 1970.
4. Андреева, М.С. История культурно-просветительской работы в СССР. – Ч. 2. / М.С. Андреева, А.П. Виноградов, С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский. – Харьков, 1970.
5. Пиналов, С.А. История культурно-просветительской работы в СССР: Учеб. пособие / С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский, А.П. Виноградов. – Киев: Вища школа, 1983.
6. Культурно-просветительская работа в СССР: учеб. пособие / Под ред. Т.А. Ремизовой. – М.: Просвещение, 1974.
7. Культурно-досуговая деятельность: учеб. пособие / Под науч. ред. академика РАЕН А.Д. Жаркова и проф. В.М. Чижикова. – М.: МГУК, 1998.
8. Литовкин, Е.В. Генезис и этапы культурно-просветительской работы / Е.В. Литовкин // Вестник МГУКИ, 2003. – № 4.
9. Литовкин, Е.В. Критерии периодизации и основные этапы истории социально-культурной деятельности в России / Е.В. Литовкин // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве: межвуз. сб. науч. тр. / Кемеровск. гос ун-т культуры и искусств. – Кемерово: КемГУКИ, 2007.
10. Туев, В. В. О современных подходах к изучению истории социально-культурной деятельности в России / В.В. Туев // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве: межвуз. сб. науч.тр. / Кемеровск. гос ун-т культуры и искусств. – Кемерово: КемГУКИ, 2007.

11. Ярошенко, Н.Н. Историко-педагогические исследования социально-культурной деятельности: поиск новых подходов / Н.Н. Ярошенко // Социально-культурная деятельность: опыт исторического исследования: сб. статей / Науч. ред. Е.М. Ключко, Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2007.
12. Ярошенко, Н.Н. История и методология социально-культурной деятельности: учеб. / Н.Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2007.
13. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учеб. / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ. 2004.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 377

Т.А. Грабницкая, доц. ЧелиРПО, г. Челябинск

## РЕЗУЛЬТАТЫ ВНЕДРЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В статье рассмотрена проблема реализации комплекса организационно-педагогических условий в образовательном процессе повышения квалификации, направленных на эффективное развитие лидерского потенциала управленческих кадров профобразования, обоснована их необходимость и достаточность, определены критерии измерения исследуемого параметра и обозначены результаты экспериментальной работы в данном направлении в системе дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** факторы лидерства, интегративная развивающая профессионально-образовательная среда, лидерское поле самореализации, модель повышения квалификации руководящих кадров, педагогические условия развития лидерского потенциала руководителя в системе повышения квалификации.

Развитие лидерского потенциала современного руководителя образовательного учреждения открывает определенные возможности, с точки зрения движущих сил «управления изменениями общества и профессионального образования в целом». Основной концептуальной идеей обозначенной проблемы является выделение и теоретическое обоснование комплекса педагогических условий, реализация которых обеспечит эффективное достижение поставленной цели. При этом следует отметить, что речь идет о внешних и внутренних обстоятельствах, которые сознательно создаются в образовательном процессе и обеспечивают наиболее эффективное развитие рассматриваемого процесса. Правильная реализация выбранных педагогических условий должна стимулировать действие факторов развития лидерского потенциала руководителей в системе повышения квалификации.

К факторам развития лидерского потенциала руководителей учреждений профессионального образования (УПО), необходимо отнести психологический аспект (биогенетические предпосылки лидерства, мотивацию и потребность руководителя к самосовершенствованию, установку на лидерскую позицию управления, готовность к самопознанию и непрерывному саморазвитию). Важными факторами, в организации данного процесса является наличие факторов лидерства (персональный, ситуативный, стилевой фактор, наличие последовательности) и социокультурных факторов (изменение мировоззренческой позиции; институализация лидерского типа управления, модернизация и гуманизация образования). Эффективность влияния каждого их факторов определяется теми условиями, в которых они функционируют.

На основе выявленного факторного анализа и особенностей структурных компонентов лидерского потенциала руководителя УПО, мы полагаем, что оптимальными будет комплекс организационно-педагогических условий, поскольку случайные, разрозненные условия могут дать противоположный эффект или не решить обозначенную задачу эффективно.

Выдвигая первое организационно-педагогическое условие, мы определили в качестве него разработку и реализацию комплексной программы развития лидерского потенциала личности, предусматривающей создание интегративной, развивающей профессионально-образовательной среды повышения квалификации и «лидерского поля» самореализации.

Мы исходили из того, что под средой понимается: а) окружение, совокупность условий, в которых протекает деятельность; б) окружающая обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [1].

Мы придерживаемся взглядов В. Лихолетова на понимание категории «образовательная среда» как части информационно-образовательной среды, представляющей собой энергоинформационное, психологическое, социальное и материальное окружение образовательных систем, оказывающих непрерывное воздействие на ценностные ориентации, нравственно-этические воззрения, гармоническое взаимодействие личности и готовности ее к саморазвитию [2]. Кроме того, мы опираемся на точку зрения Т.Г. Калугиной в понимании «образовательной интегративной среды» как самоорганизованности людей, которая может обогатить содержание, формы образования, сделать его сферой, где развитие личности соединяется с широким спектром способов различных видов деятельности, объединяющих людей в разнообразные социальные группы в микросредах [3]. Под профессионально-образовательной средой сегодня подразумевается совокупность экономической, научной, методической, культурной, психологической, профессиональной, социальной, творческой, исследовательской; экологической, информационной и других микросред.

Остановимся на понимании «лидерского поля» самореализации, которое понимается нами как пространство, в пределах которого проявляется действие реальных и возможных показателей лидерских параметров социального субъекта в об-

ширной области их актуализации в различных видах деятельности (учебной, социальной, организаторской, профессиональной, творческой, исследовательской, ценностно-преобразующей) и проявляющихся как реализация генетических задатков и адаптационных возможностей обучающегося в различных видах развивающей деятельности. При этом самореализация понимается нами как деятельность, направленная на претворение в действительность значимости профессионально-личностных смыслов, через определенную систему мировоззрения, социально-ценностных ориентаций и этических норм.

При разработке комплексной программы повышения квалификации, направленной на эффективное развитие лидерского потенциала руководителей учреждений профессионального образования в интегративной развивающей профессионально-образовательной среде, мы ставили цель совершенствования профессионально-личностных компетенций руководителей, но и систему общих и специальных способностей, включающих в себя организаторские способности, социально-ценностную активность, персональную креативность, направленных в своем единстве на инновационное развитие руководимого им учреждения или команды последователей.

Предлагаемая в рамках осуществления данного педагогического условия обновленная *модель повышения квалификации руководящих кадров* учреждений профессионального образования, включает в себя личностный, содержательный, функциональный и результативный блок. *Личностный блок* определяет мотивационно-ценностный аспект проявления лидерских ролей обучающихся, оказывает влияние на осознание ответственности за «образ» себя как лидера коллектива, формирования социально значимых мотивов деятельности, потребности в саморазвитии. *Содержательный блок*: когнитивный и деятельностный аспекты. Когнитивный аспект направлен на освоение системой лидерских знаний (познавательная деятельность). Деятельностный аспект помогает овладению умениями и навыками организаторской работы, приемами межличностного общения, приобретения опыта реализации лидерских стилей управления (коммуникативно-творческое направление). *Функциональный блок* опирается на аналитическую, диагностическую, проектировочную, рефлексивную функцию обучающихся при освоении содержания образовательных модулей и обеспечивает эффективное сочетание задач обучения, воспитания и развития личности обучающегося (диагностическое направление). *Результативный блок* обеспечивает аттестацию руководителя и определяет итоговый уровень развитости лидерского потенциала к требованиям к квалификационной категории (контрольно-оценочное направление).

Важным моментом в развитии развития лидерского потенциала личности, выступает последовательность и взаимосвязь этапов обучения. В связи с чем, мы определили выбор *второго условия* - обеспечение преемственности этапов развития лидерского потенциала и предоставление свободы выбора образовательных маршрутов.

Опираясь на исследования П.И. Пидкасистого [4] и др., нами выделены следующие этапы развития лидерского потенциала руководителей: педагогическое управление, педагогическое сопровождение развития, соуправление саморазвитием, устойчивое саморазвитие. Обеспечение преемственности этапов, позволяет постепенно включать руководителей в осознание непрерывности образования и взаимообусловленности динамичных процессов и роли саморазвития личности в межкурсовой период.

Подчеркивая важность личностной ориентированности образования, мы говорим о предоставлении свободы выбора индивидуальных образовательных маршрутов, времени, на-

правлений и форм повышения квалификации. Этот принцип приводит к мотивации, осознанной готовности к освоению содержания образовательных модулей и активности их включения в познавательную деятельность.

*В качестве третьего условия*, мы выбрали активизацию развивающих лидерских технологий развития и саморазвития, инвариантных форм повышения квалификации, актуализирующих в своем единстве лидерские роли обучающихся в малой и большой социальной группе. Реализация этого условия способствовала определению содержания и выбору форм, методов, средств повышения квалификации руководителей по развитию лидерского потенциала в единстве теоретического и деятельностного аспектов.

*Четвертое условие* организация мониторинга результативности программ развития и саморазвития лидерского потенциала руководителей, нами реализовывалось при изучении динамики развития лидерского потенциала руководителей УПО в процессе освоения образовательных программ повышения квалификации. Мониторинг качества развития лидерского потенциала руководителей в процессе повышения квалификации - это специально спроектированная подсистема непрерывного наблюдения, диагностики, коррекции и контроля, встроенная в систему мониторинга качества профессионального образования, определяющая эффективность лидера команды, выявляющая отклонения заданной цели образования и обеспечивающая обратную связь с ней. Мониторинг эффективности образовательного процесса повышения квалификации - это постоянно действующая система тренинговых, тестовых и информационно-аналитических мероприятий, обеспечивающая диагностику состояния развитости лидерских показателей обучающихся, педагогическую поддержку в выборе процедур самооценки, эффективной деятельности образовательных программ на протяжении всех этапов обучения в системе повышения квалификации.

Основными методическими требованиями к используемым в процессе мониторинга методам диагностики является: объективность, сравнимость, многокритериальный характер интегральных оценок, минимизация используемых критериев.

Остановимся на результатах внедрения предложенного комплекса условий, реализация которых обеспечила эффективное достижение поставленной цели. В начале экспериментальной работы был проведен срез начального уровня развития лидерского потенциала управленческих кадров образовательных учреждений системы профессионального образования. Всего в констатирующем эксперименте более 100 руководящих работников различного уровня управления образовательных учреждений системы профессионального образования Челябинской области.

Экспериментальные группы были распределены следующим образом:

ГД - группа директоров, проходивших обучение по комплексной программе повышения квалификации (КППК) и целевых аттестационных курсах (ЦАК);

ГЗ - группа заместителей директоров, обучающихся по КППК, ЦАК и цикл постоянно действующих семинаров;

ГВ - группа вновь назначенных руководителей, обучающихся по КППК, ЦАК, и по дополнительной профессиональной образовательной программе (ДПОП) «Менеджмент организации» - 500 часов;

ГМ - группа кадрового резерва будущих менеджеров образования, обучающихся по КППК, ЦАК, по ДПОП «Менеджмент организации» - 1200 часов;

ГР - группа руководителей автошкол, ресурсных и учебных центров КППК, стажировки.

Основанием для интерпретации получаемых данных выступал обоснованный и опубликованный нами ранее комплекс критериев и показателей по оценке эффективности процесса развития лидерского потенциала всех видов руководителей учреждений системы профессионального образования. Уровни развития лидерского потенциала руководителей нами были определены как адаптивный (низкий) для руководителей вновь назначенных и кадрового резерва, нормативный (средний) – для руководителей, имеющих первую квалификационную категорию и продуктивный (высокий) уровень для руководителей высшей квалификационной категории.

Входная диагностика состояния уровня лидерского потенциала руководителей на констатирующем этапе эксперимента показала, что большая часть руководителей учреждений профессионального образования имела адаптивный (низкий) уровень развития лидерского потенциала на констатирующем этапе эксперимента. Количество таких респондентов в среднем составляет 50%. Нормативный (средний) уровень развития лидерского потенциала имеют 32% руководителей. Высокий уровень, который был назван продуктивным, показали в среднем лишь 18 % руководителей. При этом в группах будущих менеджеров образования наблюдается более высокий уровень развития лидерского потенциала. Так, в данных группах 19,38% человек имели продуктивный уровень. Это на 2,40% больше количества директоров УПО, на 1,61% заместителей директоров и на 3,97% руководителей автошкол, учебных и трудоресурсных центров, находящихся на данном уровне. Кроме того, на констатирующем этапе эксперимента количество респондентов, имеющих продуктивный уровень развития лидерского потенциала, было в 2,78 раза меньше количества руководителей находящихся на адаптивном уровне и в 1,80 раза меньше, чем руководителей находящихся на нормативном уровне.

Следовательно, развитие лидерского потенциала не всегда наблюдается у респондентов при переходе их на руководящую должность и уровни развития лидерского потенциала в группах действующих руководителей достаточно низкие. Это подтверждает изучаемую проблему на практике.

На формирующем этапе эксперимента было создано три экспериментальные и одна контрольная группы руководителей разных уровней управления УПО в образовательном процессе повышения квалификации. Экспериментальные группы руководителей были выбраны нами следующим образом: ЭГ-1 – директора УПО; ЭГ-2 – заместители директора; ЭГ-3 кадровый резерв будущих менеджеров образования и вновь назначенные руководители; КГ- руководители автошкол, учебных и трудоресурсных центров. Исходные показатели в начале формирующего эксперимента во всех группах были примерно равны. В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) испытывалась эффективность введения первого, второго и четвертого организационно-педагогического условия, во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) – эффективность введения первого, третьего и четвертого условий, в ЭГ-3 – комплекса выделенных нами организационно-педагогических условий. В контрольной группе (КГ) работа проходила по обычной традиционной программе повышения квалификации.

Критериями для оценки уровня развития лидерского потенциала нами были определены личностная зрелость, организаторские способности, профессиональная компетентность, социально-ценностная направленность и креативность руководителей.

Так как критериев лидерского потенциала достаточно много, при анализе результатов формирующего эксперимента в рамках настоящей статьи мы посчитали возможным, более

подробно остановиться на характеристике такого критерия как организаторские способности. При чем динамика развития организаторских способностей оказалась самая высокая.

Сравнение полученных данных показало, что изменение организаторских способностей в разных группах руководителей идет по-разному. За время формирующего эксперимента наблюдается уменьшение респондентов, имеющих адаптивный уровень организаторских способностей. В ЭГ-1 количество человек с адаптивным уровнем уменьшилось на 14,71%, в ЭГ-2 – на 21,21%, в ЭГ-3 – на 29,03%. На данном этапе эксперимента также наблюдается уменьшение количества руководителей, имеющих нормативный уровень развития организаторских способностей во всех экспериментальных группах и отмечается увеличение числа руководителей с продуктивным уровнем развития организаторских способностей. Но в ЭГ-1, ЭГ-2 увеличение соответственно составило на 23,53%, 33,33%, а в ЭГ-3 – на 45,16%.

Анализ этих данных показал, что самые низкие показатели наблюдаются в экспериментальной группе ЭГ-1 т.е. там, где введены *первое, второе и четвертое* организационно-педагогические условия. Самый эффективный результат в процессе формирующего этапа эксперимента был получен в ЭГ-3. Здесь число руководителей на адаптивном и нормативном уровнях организаторских способностей уменьшилось в 2 раза, увеличение же на продуктивном уровне составило в 3,8 раза. При этом в ЭГ-2 число руководителей на адаптивном и нормативном уровнях уменьшилось по данному критерию и увеличилось на продуктивном уровне в 2,83 раза. Число руководителей на адаптивном и нормативном уровнях организаторских способностей в ЭГ-1 уменьшилось, но отмечено увеличение на продуктивном уровне в 2,14 раз.

Оценка качественного роста уровня организаторских способностей руководителей осуществлялась с помощью непараметрического критерия «хи-квадрат» Пирсона. Выбор данного критерия объясняется тем, что этот метод оценки результатов позволяет нам с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментальной работы.

Общие данные по развитию лидерского потенциала руководителей УПО показали, что в результате проведенной экспериментальной работы показатели существенно изменились.

В конце эксперимента основная часть руководителей в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) в среднем имели продуктивный уровень (44,16%), 23,29% – нормативный уровень, 32,55% – адаптивный уровень развития лидерского потенциала. В контрольной группе (КГ) на конец эксперимента имеем следующие данные: адаптивный уровень развития лидерского потенциала имели 57,14% руководителей, нормативный уровень – 17,14%, продуктивный – 25,72%. Наблюдается уменьшение респондентов, имеющих адаптивный и нормативный уровни развития лидерского потенциала. Важным показателем эксперимента стало увеличение числа руководителей с продуктивным уровнем развития исследуемого качества.

Сравнение изменений по уровню развития лидерского потенциала руководителей в ЭГ и КГ показано наглядно на рис. 1 - 3.

Проведенное исследование показало, что самые низкие показатели наблюдаются в экспериментальной группе ЭГ-1. Однако мы увидели динамику руководителей, имеющих продуктивный уровень в группе ЭГ-3 по сравнению с группами ЭГ-2 и ЭГ-1. В целом самый эффективный результат был получен в ЭГ-3, в которой число руководителей на адаптивном и нормативном уровне уменьшилось, но увеличилось на продуктивном (рис.3).

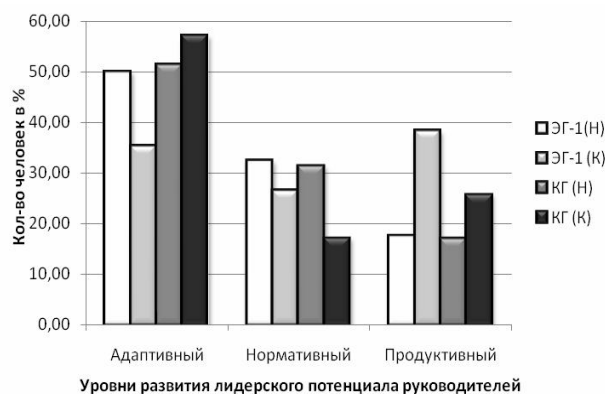


Рис. 1. Изменение уровня развития лидерского потенциала руководителей в ЭГ-1 и КГ (формирующий эксперимент)

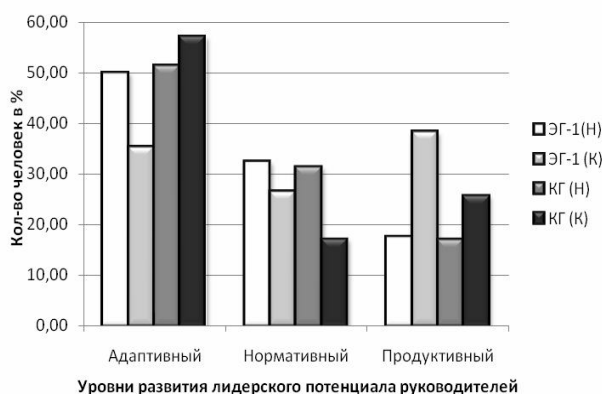


Рис. 2. Изменение уровня развития лидерского потенциала руководителей в ЭГ-2 и КГ (формирующий эксперимент)

В процессе исследования нами была выдвинута нулевая гипотеза ( $H_0$ ): разница по уровням развития лидерского потенциала руководителей КГ и Эг статистически незначимо и альтернативная гипотеза ( $H_1$ ): уровень развития лидерского потенциала КГ и Эг - неодинаковый, а различия существенны и неслучайны.

На основании полученных нами расчетных данных, в ЭГ-1 и ЭГ-2 было доказано преимущество нулевой гипотезы над альтернативной, что статистически незначимо и не

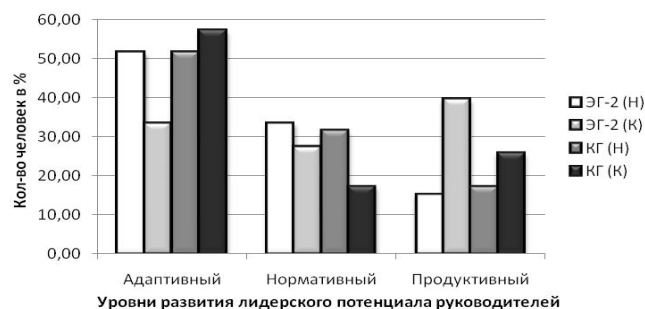


Рис. 3. Изменение уровня развития лидерского потенциала руководителей в ЭГ-3 и КГ (формирующий эксперимент)

может быть объяснено введением педагогических условий, а в ЭГ-3 было доказано преимущество альтернативной гипотезы над нулевой, что является следствием специально организованной деятельности, то есть введением комплекса организационно-педагогических условий.

Итак, полученные расчеты подтвердили наше предположение, что реализация комплекса предложенных организационно-педагогических условий способствует достижению наиболее высокого результата – эффективному развитию лидерского потенциала руководителей в экспериментальных группах.

Вместе с тем, заметим, что эффективность развития лидерского потенциала руководителей в процессе повышения квалификации осуществляется при исследовании исходного состояния и мониторинга развитости лидерского потенциала руководителя в процессе формирующего эксперимента. По параметрам оценки лидерского потенциала личности дается расширенное описание профессионального развития руководителя и выстраивается модель аттестации руководящих и педагогических работников сферы образования. Обобщая сказанное, заметим, что внедрение предложенного комплекса организационно-педагогических условий в образовательный процесс повышения квалификации приведет к более высокому уровню развитости лидерского потенциала руководителей, что согласуется с направлениями реализации государственной программы подготовки и переподготовки управленческих кадров учреждений профессионального образования в рамках региональной образовательной политики в условиях Челябинского ИРПО.

#### Библиографический список

- Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 3-е изд, стереотипное. – М.: АЗЪ, 1995.
- Лихолетов, В.В., Шмаков, Б.В. Методологические подходы к разработке системы согласованных моделей образовательной системы высшей школы / В.В. Лихолетов, Б.В. Шмаков // Мат-лы Межвуз. науч.-практ. конф. – Челябинск, НТЦ - НИИОГР, 2001.
- Калугина, Т.Г. Пути формирования интегративных развивающих сред для реализации творческой индивидуальности учителя и учащегося / Т.Г. Калугина // Дополнительное образование. – 2001. – № 4.
- Пидкасистый, П.И., Фридман, Л.М., Гарунов, М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: ПО «Россия», 1999.
- Алексеева, М.Б. Системное управление подготовкой профессионалов (методология и методы): монография / М.Б. Алексеева. – СПб: СПб ГИЗА, 1997.
- Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогик. – 2005. – №4.

Статья поступила в редакцию 5.05.09

УДК 371:351.851

*П.А. Шептенко, канд. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул*  
*Л.Н. Гуенко, аспирант АлтГПА, г. Барнаул*

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В работе описаны современные концепции формирования социальной компетентности подростков. Представлена авторская модель и технология формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения. Обозначены новые формы, методы работы. Приведены результаты формирующего эксперимента.

**Ключевые слова:** модель и технология, формирование социальной компетентности подростков, волонтерское движение, социально-педагогическая деятельность общеобразовательного учреждения.

Обобщение опыта, который накоплен отдельными образовательными учреждениями по формированию социальной компетентности у детей и молодежи, показал целесообразность использования личного социального опыта, постановку индивида в разные ситуации с целью отработки шаблонов поведения, чтобы добиться, с одной стороны, переноса ими опыта из ситуации обучения, тренинга в реальную действительность, с другой – чтобы расширить границы применения алгоритма действий и стимулировать осознание индивидом необходимости создания для себя таких жизненных программ.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей (G. Spivac, M.B. Shure, П.А. Баранова, В.М. Басов, Д.Б. Воронцов, Т.П. Дворак, Ю.Н. Емельянов, Е. Зарипова, С.В. Злобин, Р.А. Зобов, Н.В. Калинина, В.Н. Келасев, А. Кирдон, Е.С. Кузьмин, И.И. Лукьянова, М.С. Пономарев, Т.И. Самсонова, В. Слот и др.) привел нас к выводу, что в теории и практике формирования социальной компетентности сложился ряд моделей [4; 5].

Одна из них базируется на идее, что неблагоприятность условий жизни, экстремальность ситуации ведут к виктимизации личности. В этом случае главным средством предупреждения негативных последствий для человека является повышение уровня его социальной компетентности в процессе обучения способам развития личностных ресурсов, самоконтроля, самопомощи и приобретения опыта социального поведения за счет ценностного ориентирования подростка. Формирование социальной компетентности личности предполагает решение всех вопросов за счет дополнения недостающего звена: социального научения и включения индивида в социальную практику; устранения противоречия между персональной и социальной компетентностью путем их гармонизации в ходе социально-психологического тренинга; расширения знаний личностью себя и социальных процессов, протекающих в обществе, ее готовностью к тому, чтобы эти знания реализовывать на практике. Решение проблемы формирования социальной компетентности должно состоять в целенаправленном социальном обучении, ведущем к увеличению социальных шансов за счет повышения социальной грамотности личности, через расширение знаний об экономике, политике, общении; повышение активности личностной позиции и участия в социально полезной деятельности подростков [2; 3].

Существует модель, базирующаяся на идее, что каждой личности присуща склонность к компетентности, поэтому создание благоприятных условий обучения, деятельности, общения будет способствовать росту социальной компетентности, нивелированию неудач в реконструкции общественного опыта, в собственном жизнеустройстве. Для этого необходимо: улучшение восприятия результатов; рост фактора приня-

тия себя, других людей; увеличение доли стихийности в организованности, инициирование самопроизвольности; центрирование на проблемах; расширение границ автономности и стимулирование проявления сопротивления субкультурному давлению; развитие чувства понимания справедливости, ответственности; расширение социальных контактов и границ; усиление идентификации с другими людьми.

Наиболее распространенной в отечественной практике является нидерландская модель социальной помощи детям, подросткам и их родителям, которая была разработана в Педагогическом институте г. Амстердама. Она ориентирована на социальную компетенцию и опирается на обладание человеком достаточным объемом навыков, с помощью которых он может адекватным образом выполнять возрастные задачи, стоящие перед ним в повседневной жизни. При этом задачи – это то, с чем сталкивается человек в своих взаимодействиях с социумом. Применительно к подросткам они выглядят следующим образом: рост независимости по отношению к родителям (воспитателям); умение пользоваться самостоятельно средствами инфраструктуры, делать выбор, обеспечивающий собственную безопасность и безопасность для других, предвидеть возможные последствия собственных действий и поведения, поддерживать социальные контакты, подчиняться правилам, установленным в социуме. Решаются выше обозначенные задачи путем специального социального обучения, соответствующего логике движения от обратной связи к инструкции, показу, управлению [6].

Следовательно, можно констатировать, что в сложившихся в теории и практике моделях формирования социальной компетентности сконцентрировано много продуктивных идей. По нашему мнению, основой при формировании социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения является системный, компетентностный, личностно-ориентированный подходы. Применение данных подходов и вытекающих из них принципов способно обеспечить эффективность социально-педагогической работы [7; 8].

На основе изучения и анализа научных источников сконструирована модель и разработана технология формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения (рисунок 1).

Модель формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения (ОУ) состоит из взаимосвязанных компонентов: целевой, организационно-деятельностный, технологический, методический, результативный. Состояние каждого компонента модели, их взаимодействие определяется процессом социально-педагогической работы и педагогическим управлением с учетом реализации функций. Технология представляет собой блоки, которые реализуются

этапами, взаимодействием субъектов деятельности, через соответствующие формы, методы, средства работы.

*Целевой компонент* включает цель, задачи.

Цель: создание условий для формирования социальной компетентности подростков. Задачи: изучить права и обязанности; развить коммуникативные умения подростка; воспитать качества личности: самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, организованность; пробудить интерес подростка к социальной жизни.

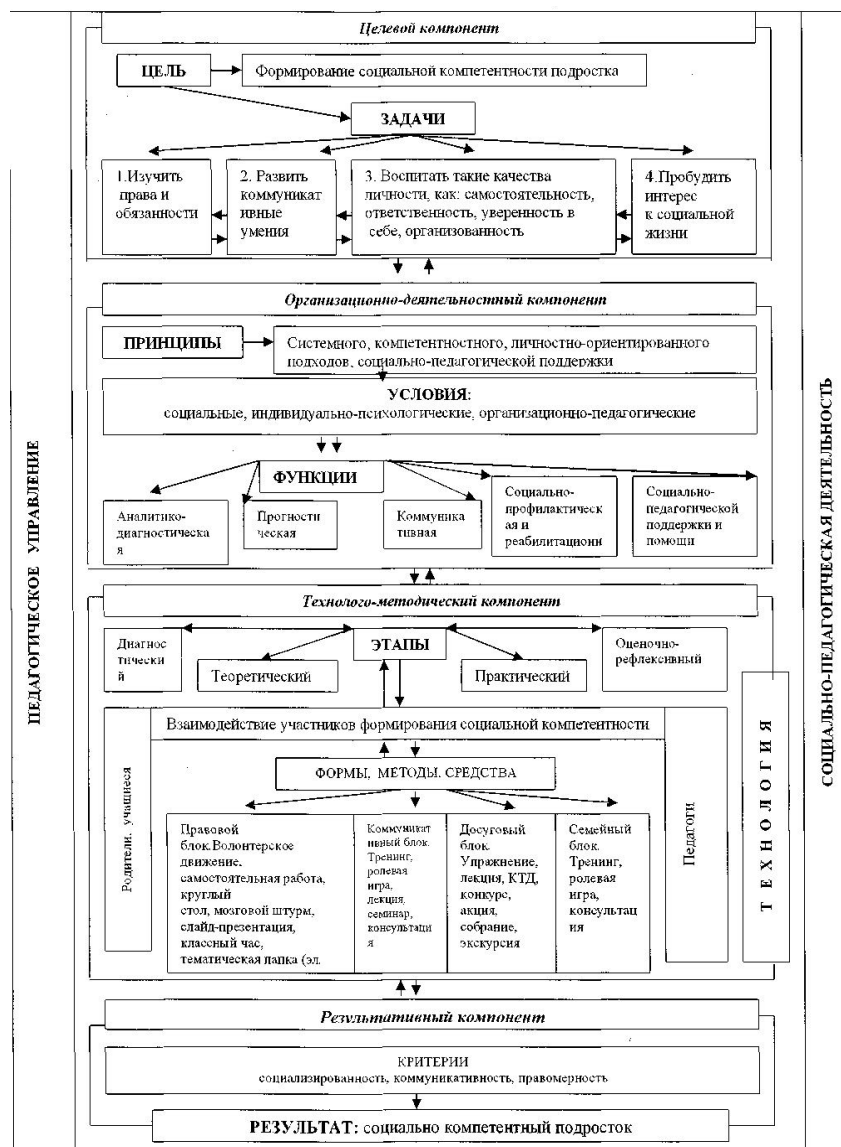


Рисунок 1. Модель и технология формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения

*Организационно-деятельностный компонент* рассматривается нами через создание определенных условий, способствующих формированию социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения: социальные условия (создание открытого образовательного пространства «школа - семья - социальная среда», интеграция функций социально-педагогической работы); индивидуально-психологические условия (учет проблемного поля подростков, опора на положительное в личности); организационно-педагогические условия (организация волонтерского движения), а также реализацией функций: аналитико-диагностической; прогностической; коммуникативной; социально-профилактической, реабилитационной; социально-педагогической поддержки и помощи, руководствуясь системным, личностно-ориентированным, компетентностным подходами, принципами социально-педагогической поддержки.

*Технологический компонент* объединяет этапы: диагностический (диагностика социальной компетентности); теоретический (разработка технологии

формирования социальной компетентности подростков); практический (внедрение технологии формирования социальной компетентности подростков в воспитательный процесс по блокам: «правовой», «коммуникативный», «досуговой», «семейный»). Реализация данного этапа обеспечивалась воспитательными программами («Тренинговые занятия по развитию у подростков социально-коммуникативной компетентности», «Я и моя семья», «Забота»), которые ориентированы на расширение социальных знаний, умений подростков, обучение их навыкам конструктивного взаимодействия с окружающими в повседневности при разном стечении обстоятельств; оценочно-рефлексивный этап предусматривает анализ полученных результатов [1].

*Результативный компонент.* В процессе опытно-экспериментальной работы выделены критерии и показатели социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения: социализированность (социальная адаптированность, самостоятельность, социальная активность, нравственность), коммуникативность (общительность, уверенность в себе, организованность), правомерность (ответственность, правомерность поступков). В ходе реализации технологии использовались модифицированные методики А.М. Прихожан, Р.В. Овчаровой, М.И. Рожкова.

Эксперимент по проверке эффективности модели и технологии формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения проводился на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей «Сигма» (г. Барнаул). В результате работы отмечены положительные изменения. Значительным оказалось число учащихся, которые перешли с допустимого уровня социальной компетентности на оптимальный уровень. Количество подростков с оптимальным уровнем в экспериментальной группе (77,3%) в 2,8 раза превысило показатели контрольной (27,3%). В контрольной – выявлены 9,1% подростков, находящихся на недопустимом уровне по критерию «социализированность», в экспериментальной группе таких не отмечено.

Таким образом, экспериментальная деятельность по разработанной нами модели формирования социальной компетентности подростков общеобразовательного учреждения дала положительные результаты. Представленная технология способствует эффективному формированию социальной компетентности в условиях общеобразовательного учреждения.



## Библиографический список

1. Гиенко, Л.Н. Технология повышения социальной компетентности подростков в условиях общеобразовательного учреждения [Текст] / Л.Н. Гиенко // Социально-педагогические технологии в процессе подготовки педагога-воспитателя, социального педагога, педагога-психолога – Вып. III / под ред. П.А. Шептенко. – Барнаул: БГПУ, 2008.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
3. Иванов, Л. М. Применение нидерландской модели повышения социальной компетенции подростков [Текст] / Л.М. Иванов, Е. В. Конева // Вестник психологической и социально-реабилитационной работы, 2001. – № 2.
4. Калинина, Н.В. Формирование социальной компетенции как механизма укрепления психического здоровья подрастающего поколения [Текст] / Н.В. Калинина // Психол. Наука и образование. – 2001. – № 4.
5. Лукьянова, И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетенции у подростков [Текст] / И. И. Лукьянова // Психол. Наука и образование. – 2001. – № 4.
6. Слот, В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию [Текст] / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психологической и социально-реабилитационной работы. – 2000. – № 1.
7. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4.
8. Хуторской, А.В. Методика личностного ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 371.132

*И.А. Штоббе, ассистент АлтГУ, г. Барнаул*

*А.А. Шаповалов, д-р.пед.наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул*

## ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ РАЗЛИЧНЫМ СПОСОБАМ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

В статье авторы в рамках компетентностного подхода рассматривают требования к профессиональной подготовке педагога. С использованием методов целеполагания, систематизации и структурирования описываются способы обучения школьников преобразованию учебного материала.

**Ключевые слова:** компетентность, преобразование, учебный материал, систематизация, структурирование, целеполагание.

Большое разнообразие образовательных программ, существующих на сегодняшний день, порождает великое множество учебных материалов по той или иной дисциплине. Тексты учебников разных авторов по одному и тому же предмету зачастую не просто разнятся по способу изложения информации, но даже противоречат друг другу по смыслу некоторых вопросов. И педагогу, прежде чем донести до понимания учеников рассматриваемый материал, приходится обрабатывать весь имеющийся массив представленных учебных текстов, отделять существенное содержание от второстепенного, систематизировать его и структурировать, т. е. преобразовывать в такую форму, которая была бы приемлема для подачи обучаемым. Для того чтобы успешно справляться с поставленными перед ним такими непростыми задачами, педагог должен обладать набором вполне определенных компетентностей. К тому же, сложившаяся в образовательной сфере нелегкая ситуация налагает на уровень подготовки преподавателя строгие требования.

Базовым, опорным документом, в котором сводятся воедино все требования к профессиональной компетентности педагога, и которому уделяется первостепенное значение в вопросе подготовки специалиста педагогической квалификации, является, в первую очередь, единый государственный стандарт.

В 2007 г. министерством образования и науки РФ был разработан такой профессиональный стандарт [1]. Его подготовка проводилась в соответствии с федеральной целевой программой развития образования на 2006-2010 годы, и при его создании использовались позиции компетентностного подхода.

К базовым компетентностям педагога в ключе требований профессионального стандарта относятся: личностные качества; постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; информационная компетентность; разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений; компетентности в организации учебной деятельности.

Итак, резюмируя данные положения рассматриваемого нормативного документа, можно сказать, что профессиональный стандарт педагогической деятельности – это документ, который предъявляет требования как к отдельно взятому учителю, так и к педагогическому образованию в целом.

Другим документом, отражающим инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности педагога, является профессиограмма учителя.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограмм, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Выделяют общепедагогические и частные профессиограммы.

По мнению Л.Ф. Спирина, общепедагогическая профессиограмма – это идеальная абстрактная модель личности учителя, в комплексе обобщающая (интегрирующая) ее самые существенные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, то есть для решения образова-

тельно-воспитательных задач в любой педагогической системе (в любом образовательном учреждении) [2].

Общепедагогическая профессиограмма, составленная Л.Ф. Спириным, состоит из четырех основных частей и включает: а) содержание направленности личности учителя; б) знания; в) общепедагогические навыки; г) общепедагогические умения.

Психологи при обосновании профессиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности.

Н.В. Кузьмина [3], подходя к составлению профессиограммы с психологической точки зрения, рассматривает данную структуру сквозь призму деятельности педагогических систем. По её мнению, психологическая структура деятельности учителя – это взаимосвязь, система и последовательность его действий, направленных на достижение педагогических целей через решение длинного ряда педагогических задач. В своей профессиограмме Н.В. Кузьмина выделяет в деятельности педагога несколько необходимых компонентов: гностический, проективный, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Таким образом, общепедагогическая профессиограмма представляет собой, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность педагога, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

В отличие от общепедагогической, частная профессиограмма – это профессиограмма учителя определенной специальности. Например, в профессиограмме учителя физики средней общеобразовательной школы [4] излагаются основные требования к содержанию работы учителя физики в условиях научно-технического прогресса, к объему и содержанию специальных знаний, навыков и умений, которыми должен овладеть выпускник физического факультета за время обучения в педагогическом институте.

При создании данной профессиограммы ее разработчики ставили перед собой вполне определенную задачу – посредством этого документа способствовать созданию идеальной модели учителя физики средней общеобразовательной школы и научно обоснованной системы его подготовки в высшей педагогической школе.

Не вызывает сомнения то соображение, что профессиограмма – это один из важнейших документов, на который в своей работе должен опираться каждый учитель, вне зависимости от преподаваемой им дисциплины.

Содержание требований к профессиональной деятельности педагога во всех нормативных документах преломлено через систему целей, которые учитель должен ставить перед собой и перед обучаемыми в процессе преподавания. Целеполагание, несомненно, играет первостепенную роль при работе педагога с учебными текстами и при преподавании любой дисциплины.

Интересной позиции по вопросу постановки целей придерживается И.К. Шалаев. Он делит процесс целеполагания на четыре последовательных этапа, которые условно называет «хочу», «могу», «делаю», «получаю» и которые восходят к диалектике «цель – средства – результат» [5].

И.К. Шалаев разработал теорию мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), которая гармонично сочетает программно-целевой и мотивационный подходы. В конструктивно технологическую основу МПЦУ входит такая подсистема, как «дерево целей» – сложная причинно-следственная цепочка, состоящая из промежуточных целей (подцелей)

и основной (генеральной) цели, расположенных в мотивационном ключе и имеющая иерархическую структуру. Вершиной «дерева целей» является генеральная цель, которая характеризует конечный результат труда и соответствует понятию «получаю». Остальная его часть структурируется под понятия «хочу», «могу», «делаю» и представляет собой цели социально-психологической подготовки объекта, его технологической подготовки и различных направлений его деятельности.

Несколько по иному проблему целеполагания видит американский учёный Бенджамин Блум – психолог университета в Чикаго. В 1956 году им выпущена в свет первая часть «Таксономии», предложенная как метод оценки успешности обучения [12]. Б. Блум разделяет все выдвигаемые цели по областям деятельности: когнитивная (познавательная) область; аффективная (эмоционально-ценностная) область; психомоторная область. Список когнитивных процессов Б. Блума иерархически организован, начиная с самого простого, припоминания знания, до наиболее комплексного, состоящего в выработке суждений о ценности и значимости той или иной идеи.

Классифицируя педагогические цели, А.А. Шаповалов считает, что, поскольку профессиональная деятельность учителя многопланова, целеполагание должно отражать эту многоплановость [6]. Цели учебно-воспитательного характера, по его мнению, можно рассматривать с формально-логической точки зрения, исключая из поля зрения и учителя и ученика; с предметно-содержательной точки зрения, опять же практически оставляя вне поля зрения и учителя и ученика; с позиции деятельности учителя и деятельности ученика; с позиции конечного или промежуточного продукта деятельности учителя и ученика. Сама формулировка целей может осуществляться как в терминах деятельности учителя, так и в терминах деятельности ученика.

Таким образом, если необходимо, чтобы учебно-воспитательные цели достаточно полно отражали специфику педагогического процесса, в их формулировке должны в явном виде отображаться деятельность учителя как организатора деятельности учащихся, деятельность учащихся и тот объект, на который направлена деятельность учащихся.

Цели, выдвинутые в профессиограммах учителей-предметников, в самом общем случае подчиняются делению на образовательные, воспитательные и развивающие, имеющие свое дальнейшее дробление на цели по созданию у учащихся научного мировоззрения, цели, направленные на развитие познавательных интересов и интеллектуальных способностей обучаемых, цели по обучению важнейшим элементам знания, выявлению структуры знаний и т. д.

Особое место в системе педагогических целей, в том числе при преподавании естественных наук, занимают цели, связанные с преобразованием учебного материала.

Преобразование учебного материала – это его изменение путем различного рода трансформаций с сохранением инвариантной основы. Например, видами таких трансформаций могут быть сворачивание содержащейся в учебном материале информации и ее разворачивание в заданной логической последовательности.

Одной из целей преобразования учебного материала является освобождение текста от второстепенной информации, выделение его сути, отделение важного содержания от сопутствующего материала, носящего зачастую пояснительный характер, а также упорядочение и структурирование выделенных инвариантных частей текста.

Преобразование учебного материала может производиться несколькими различными способами. Но в их основе всех всегда лежит моделирование. Создание моделей чего-либо, как

нахождение составляющих частей целого, классификация, установление логических связей, выстраивание элементов в единую систему – и есть преобразование.

Одним из приемов преобразования учебного материала посредством создания его графической модели является способ построения логических схем. При создании логических схем, в учебном материале выделяются элементы его структуры – понятия, суждения, законы и т.д. Из элементов выстраивается логическая цепочка, например, в соответствии с последовательностью их расположения в материале учебника. Обрамляя выделенные элементы геометрическими фигурами и соединяя фигуры стрелками, указывающими направление их логической последовательности, можно построить структурно-логические схемы.

Структурно-логическую схему, как совокупность узловых элементов системы, соединенных ориентированными отрезками, можно назвать графом. Метод построения графов широко используется как при изучении естественных наук, например, в математике – для изображения логических связей между элементами при решении задачи, в физике – для вывода формул, так и в гуманитарных дисциплинах – для оформления любого теоретического материала.

Если из учебного текста выделить все имеющиеся элементы и проклассифицировать их по какому-то общему признаку, а затем расположить в порядке родового и видового соподчинения, то получится так называемая классификационная схема или ее разновидности – классификационная и систематизирующая таблицы.

Особым, интересным вариантом схематического расположения составных частей текста в их логической взаимосвязи являются логико-смысловые модели (ЛСМ), разработанные башкирским ученым-педагогом В.Э. Штейнбергом [7]. ЛСМ – это модель, представляющая знания в образно-понятийной форме с помощью логического (графического) и смыслового (словесного) компонентов. ЛСМ – это плоская схема, в которой отдельные элементы учебного текста (координаты) располагаются вокруг главного элемента рассматриваемой темы и соединяются с ним линиями (подобно лучам солнца), на которых, в свою очередь, помещаются узлы элементов (в виде ключевых фраз). Узлы разных координат, находящиеся между собой в логическом соподчинении, могут быть соединены матрицей связи.

Широко известные опорные сигналы В.Ф. Шаталова – еще один способ отображения логической структуры устных или письменных развернутых учебных текстов [8]. В опорных сигналах информация, относящаяся к крупным, завершенным по каким-либо позициям блокам, предельно сжимается до уровня отдельных слов в предложениях или целых рассказах, аббревиатур, рисунков и т.д., в которых закодирована определенная информация. При работе с опорными сигналами В.Ф. Шаталова учебный материал претерпевает процессы свертывания и развертывания.

Одним из самых ярких примеров словесно-наглядного преобразования учебного материала являются конспекты. Конспектирование – это такое преобразование учебного материала, при котором происходит краткое изложение его основных идей. Порядок расположения пунктов конспекта может совпадать или не совпадать с логикой изложения мыслей основного текста. План-конспект, в отличие от простого конспекта, имеет более строгую структуру, выражающуюся в наличии ряда логически-соподчиненных пронумерованных пунктов.

Создать нетривиальный конспект можно путем составления к рассматриваемому тексту вопросов по его основным смысловым пунктам. Такой способ, заключающийся в пере-

воде информационных единиц текста из утвердительной формы в вопросительную, – тоже является приемом преобразования, широко используемым в методиках преподавания различных учебных дисциплин.

Проблему систематизации и структурирования знаний при работе с учебным материалом положили в основу своих научных трудов многие ученые-педагоги. Например, глубоко и многопланово исследуют данный вопрос А.Н. Крутский и Е.Н. Гончарова [9]. Проблему систематизации знаний они предлагают решать с использованием дискретного подхода, в котором также задействована описанная выше методика составления вопросов.

Сущность дискретного подхода заключается в том, что на каждом уроке учителем совместно с учащимися проводится анализ структуры учебного материала. В учебном материале выделяются главные и второстепенные элементы знания. Выделенные элементы знания заносятся в тетрадь в специальную таблицу в виде системы вопросов, на которые учащиеся отыскивают ответы и записывают их туда же.

Наряду с дискретным, А.Н. Крутским предлагаются системно-функциональный, системно-логический и системно-структурный подходы к структурированию учебного материала.

Системно-функциональный подход основан на анализе структуры знания, выявлении функций его элементов, систематизации знаний по общности функционального назначения, формализации, синтезе правил системного усвоения и обучении учащихся общенаучным средствам формирования интеллектуальных умений.

Системно-функциональный подход требует, прежде всего, выделения структурных элементов знания в изучаемом материале и определения их функций.

Рассматривая пример изучения школьного курса физики, А.Н. Крутский выделяет в нем следующие элементы знания: физическое явление, физическая теория, научный факт, гипотеза, идеальный объект, физическая величина, закон, практическое применение, задачи.

Системно-логическим подходом называется психолого-дидактическая структура обучающей и учебной деятельности, основанная на выделении законченных блоков внутри научной теории, нумерации их последовательного расположения в порядке логики выводимости, вычерчивании схем и других способах представления логики и иерархии расположения элементов.

Системно-структурный подход – это подход, связанный с анализом общей структуры состава знания учебного предмета и его функций, систематизацией по общности функций и классификацией в соответствии со структурой изучаемых теорий.

Изучаемый материал анализируется, выявляются элементы знания, устанавливаются их функции, осуществляется систематизация по общности функций в процессе системно-функционального подхода, после чего элементы знания заносятся в соответствующую колонку специальной таблицы (структурной схемы). Элементы выстраиваются в логику, соответствующую логике изучаемой научной теории: научные факты, гипотезы, идеальные объекты, величины, законы, практическое применение. Результат материализуется в структурной схеме.

Идея системно-структурного подхода в свое время была выдвинута Л.Я. Зориной. В ходе исследования, посвященного дидактическим основам формирования системности знаний старшеклассников [10], она в качестве единицы научного знания, выделила теорию и расчленила её на структурные элементы – научные понятия, основные законы, постулаты. В теории, как системе научных знаний, наряду с ее собственными структурными элементами, Л.Я. Зорина выявила отдельные

виды научных знаний (они же – общенаучные термины, фактически встречающиеся с различной частотностью во всех учебных предметах): научный факт, эксперимент, теория, закон, правило, принцип, постулат, гипотеза, определение, понятие, модель, методы науки.

Общей идеи выделения из массива учебного материала структурных элементов и последующего их описания придерживается и А.В. Усова. На основе логико-генетического анализа структуры научных знаний, в качестве основных элементов системы знаний, она выделяет научные факты, понятия (о структурных формах материи, о явлениях, о свойствах тел и величинах, их характеризующих, о методах научного исследования), законы, теории, научную картину мира. К каждому из выделенных понятий А.В. Усова предлагает обобщенный план его рассмотрения. Например, такой элемент научного знания, как закон, может быть описан по следующему плану: 1) О чем говорит тот или иной закон? (Определение, формула); 2) Какими опытами, наблюдениями это подтверждается на практике?; 3) Какие примеры можно привести в подтверждение этого закона, формулы?; 4) Где и как используется данный закон?

Вопрос выделения понятий в качестве структурных элементов знания глубоко рассмотрен А.М. Сохором [11]. По мнению А.М. Сохора, для структурного и количественного анализа учебного материала первостепенное значение имеет выбор способа моделирования, позволяющего предста-

вить структуру связей между логическими элементами этого материала, т. е. между научными понятиями. Построение структуры учебного текста А.М. Сохор предлагает проводить с помощью выделения инвариантов, т. е. с помощью того самого преобразования информации, которое ставит своей целью выделение неизменной, наиболее важной сути исследуемого материала.

Итак, как показано выше, преобразование материала может быть осуществлено различными способами, с помощью большого многообразия подходов и используемых «инструментов» – конспектов, схем, опор, таблиц и т.д. Моделирование, лежащее в основе преобразования учебного материала, является способом исследования его структуры путем построения инвариантов. Такие инвариантные структуры, являющиеся по своей сути графическими или словесно-наглядными моделями исследуемого объекта, вытекают из словесной формы представления информации, которая, в свою очередь, получается из реально-чувственной формы путем ее перекодирования.

Обладая компетентностями в области проектирования педагогических целей и путей их достижения, связанных с различными способами преобразования учебного материала, любой учитель, независимо от преподаваемой дисциплины, будет являться не простым транслятором информации между учеником и учебником, а организатором их работы с учебным материалом.

#### Библиографический список:

1. Профессиональный стандарт педагогической деятельности : требования к учителю и к педагогическому образованию [Текст] // Вестник образования. – 2007. – №7.
2. Спирин, Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая [Текст] / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997.
3. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1976.
4. Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики [Текст] : сб. науч. тр. – Вып. 1. – Ленинград, 1977.
5. Хрестоматия по эффективности управления образованием : мотивационный программно-целевой подход [Текст] / под ред. И.К. Шалаева. – Барнаул : Изд-во БГПУ. – 2003.
6. Андреева, Л.Е. Конструирование учебных текстов естественнонаучного содержания [Текст] / Л. Е. Андреева, А. А. Шаповалов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
7. Штейнберг, В. Э. Технологические основы педагогической профессии [Текст]: учебно-методическое пособие / В. Э. Штейнберг. – Уфа : БГПУ-УрО РАО-АПСН, 2002.
8. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки: из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980.
9. Крутский, А.Н. Психодидактическое проектирование учебного процесса [Текст] / А. Н. Крутский, Е. Н. Гончарова. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 1999.
10. Зорина, Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников [Текст] / Л.Я. Зорина. – М.: Педагогика, 1978.
11. Сохор, А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа [Текст] / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1974.
12. Bloom B. S. (ed.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. N.Y.. David McKay Co, 1956.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 378

**Н.И. Рыжова**, д-р. пед. наук, проф., ведущий н. с. Института содержания и методов обучения РАО, г. Москва

**В.И. Фомин**, канд. техн. наук, доц. Самарского государственного экономического университета, г. Самара

**Е.В. Филимонова**, ст. преп. Карельского государственного педагогического университета, г. Петрозаводск

## НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются понятие и составляющие профессиональной готовности специалиста в контексте его профессиональной компетентности и профессионализма как такового, предложена концепция формирования готовности специалиста к информационно-аналитической деятельности. Выделены составляющие и направления формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста в области информационно-аналитической деятельности.

**Ключевые слова:** готовность к профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, профессиональная готовность, информационно-аналитическая деятельность, профессиональная культура.

Формирование готовности к профессиональной деятельности, а на ее основе и профессиональной компетентности будущего специалиста, например, в области информационно-аналитической деятельности является в настоящее время одной из актуальных задач системы подготовки специалиста в рамках высшего профессионального образования (в частности, специалиста экономического профиля).

Вопросы о том, в чем состоит указанная готовность и компетентность, на каких принципах базировать соответствующие утверждения, как фиксировать уровень их достижения, несмотря на ряд проведенных научно-методических исследований<sup>1</sup>, требуют обсуждения. При этом необходимо исходить из того, что требования к профессиональному уровню информационно-аналитической компетентности будущего специалиста (например, экономического профиля) в контексте его профессиональной компетентности и культуры должны стать элементом нормативной базы высшего профессионального образования, увязанным с другими ее элементами. Эта проблема актуальна в связи с внедрением в образовательную практику новых ГОС ВПО третьего поколения, в основе которых лежит компетентностная парадигма.

Кроме того, необходима система диагностирования сформированности информационно-аналитической деятельности как на уровне готовности специалиста к этой деятельности в контексте его профессиональной сферы, так и на уровне сформированности его профессиональной компетентности в этой области (или другими словами, системы диагностирования информационно-аналитической компетентности специалиста на разных ее уровнях в контексте его профессиональной деятельности). При этом такая система диагностирования должны быть технологичной и позволяющей производить объективный анализ осуществляемой профессиональной подготовки по этому направлению.

Таким образом, мы обозначили ряд задач, которые являются актуальными на сегодняшний момент для развития содержания подготовки будущих специалистов в области информационно-аналитической деятельности в контексте их профессиональной подготовки, предусмотренной действующим ГОС ВПО по направлению конкретного специалиста.

Кроме того, на основе проведенного нами анализа научно-методических работ и исследования указанной проблематики в рамках анкетирования преподавателей вуза, занимающихся обучением студентов данному виду деятельности, а также студентов – будущих специалистов и работающих выпускников, можно констатировать, что их профессиональная подготовка в области информационно-аналитической деятельности, осуществляемая в вузе, не вполне соответствует современным требованиям и условиям информатизации и ведется на недостаточном уровне, будущий специалист фактически не обладает фундаментальными знаниями и общими методологическими подходами к осуществлению указанного вида деятельности в своей профессиональной сфере. Научно-методическое обеспечение учебного процесса проводится на базе традиционных подходов к обучению и учебных материалов прошлого поколения. При этом информационная и математическая составляющие этой деятельности, формируются при подготовке специалиста к информационно-аналитической деятельности фактически в отрыве друг от друга, без опоры на единую методологическую и фундаментальную базу, с преобладанием технологической основы, а зачастую и просто в разрыв, не связанных между собой, учебных курсах предметной и профильной подготовки специалиста. Кроме того, эта проблема как актуальная научно-методическая задача отражена в научных исследованиях и публикациях недостаточно.

Устранению этого недостатка может способствовать разработка концепции развития профессиональной подготовки специалиста по указанному направлению и разработка нового соответствующего содержания подготовки, направленных на формирование готовности специалиста к профессиональной деятельности в области информационно-аналитической деятельности на уровне формирования трех основных ее компонентов: *операционно-технологического, научно-теоретического и психологического*, определяющих способность будущего специалиста решать профессиональные задачи в указанной области [10; 2].

<sup>1</sup> Например, диссертационные исследования и научно-методические исследования, посвященные изучению составляющих и структуры информационной и информационно-аналитической компетентности, их формированию и оцениванию уровней их сформированности, были проведены Е. А. Ракитиной (2002), Е. В. Назначило (2003), Н. Г. Витковской (2004), А. М. Витта (2005), Н. А. Мещеряковой (2005), Э. Ф. Морковиной (2005), З. А. Колмаковой (2005), Е. С. Гайдамак (2006), Н. В. Евладовой (2006), М. В. Литвиненко (2007), М. - И. Рагулиной (2008), Е. К. Хеннер (2008) и др.

Что касается самого понятия «профессиональная готовность» специалиста, которое является для данной работы одним из базовых, то в настоящее время существует множество его определений, в основе которых лежат самые разные подходы<sup>1</sup>. Так, например, в основе подхода И.А. Зимней [3] лежит трактовка профессиональной готовности через личностную готовность специалиста к профессиональной деятельности как «отрефлексированной направленности на профессию, мировоззренческую зрелость, профессионально-предметную компетентность, коммуникативную и дидактическую потребности, и потребность в аффилиации», которая включает знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения.

Важнейшими составляющими готовности к профессиональной деятельности многими авторами (среди них: К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) выделяются такие как: психологическая направленность, знания, умения и навыки в решении профессиональных задач, которые «наполняют» указанные выше три основных компонента, определяющие способность специалиста решать профессиональные задачи. Тогда, согласно [8], определение уровня профессиональной готовности сводится к выделению профессиональных задач исследуемой области и критериев – признаков, на основании которых производится оценка достижения определенного уровня готовности к профессиональной деятельности будущего специалиста.

Формирование готовности к профессиональной деятельности – это один из базовых начальных этапов становления профессионализма будущего специалиста, который, согласно А. К. Марковой [7], состоит из следующих этапов: трудовое допрофессиональное обучение и воспитание, профессиональное самоопределение, профессиональная подготовка, готовность к профессиональной деятельности, профадаптация, включение в профессиональную деятельность, становление профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, профессиональное мастерство.

На наш взгляд, сам процесс профессиональной подготовки будущего специалиста на современном этапе развития образования в контексте компетентностного и культурологического подхода к подготовке специалиста в общем виде целесообразно описать следующей триадой, которая представляет в некотором смысле «укрупненные» этапы становления профессионализма будущего специалиста (профессионального мастерства и культуры) (рисунок 1.):

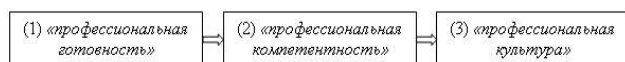


Рисунок 1. Базовые этапы становления профессионализма будущего специалиста

<sup>1</sup> Перечислим лишь некоторые подходы к определению самого понятия «профессиональная готовность» или «готовность специалистов к профессиональной деятельности». Так, например, готовность трактуется как: психологическая установка и психическое состояние, которое может быть длительным или кратковременным – Н.Д. Левитов (1963); профессионально важное и сложное личностное образование, являющееся предпосылкой успешной профессиональной деятельности – М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (1976, 1981); качество, устойчивую характеристику личности – В.А. Сластенин (1976), К.К. Платонов (1986), Ю.П. Круглов (1991); наличие способностей – С.Л. Рубинштейн (1946), Б.Г. Ананьев (1969), Ю. Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская (1971); один из этапов становления профессионального мастерства – А.К. Маркова (1996); система индивидуальных интегрированных переменных будущего специалиста: свойств, качеств, знаний, навыков (опыта) личности – К.М. Дурай-Новакова (1983) и др.

Говоря о профессиональной подготовке, важно помнить, что ее результатом является квалифицированный или компетентный специалист, обладающий профессиональным качеством деятельности, которое, в свою очередь, «формируется на основе профессиональной квалификации и компетентности в контексте определенной профессиональной культуры, существуя в рамках заданной компетенции и достигая высшего проявления в мастерстве как особом способе интеграции жизни и профессии» [5].

При этом квалификация и компетентность (согласно И.А. Колесниковой [5]) – это показатели, характеризующие специалиста с нормативной стороны его профессиональной деятельности<sup>2</sup>. Их наличие свидетельствует о принадлежности специалиста к профессиональному сообществу в его наиболее общих проявлениях. А профессиональная культура и мастерство указывают в первую очередь на специфику субъекта профессиональной деятельности, на уникальность его вклада в развитие профессиональной сферы. Именно в понятиях «профессиональная культура» и «профессиональное мастерство» находит отражение качественная специфика специалиста.

В понятии «профессиональная культура»<sup>3</sup> специалиста содержится указание на сопричастность в выборе смыслов, ценностей, специфических способов деятельности к некоему целостному сообществу (эпохе, народу, профессии, типу образовательного учреждения, научной школе и т.п.). Если квалификация, компетентность и мастерство представляют собой характеристики единичного носителя профессии, то культура создается многими людьми, внутренне объединенными по какому-либо признаку. В силу этого рассмотрение проблем профессиональной культуры специалиста всякий раз требует точного определения контекста [там же].

Что касается понятия «профессиональное мастерство», то, по мнению А.И. Субетто [11], мастерство проявляется как высшая ступень качества труда, деятельности человека. Оно являет собой выход в особое качество бытия, когда жизнь и профессиональная деятельность специалиста творчески интегрируются, что сопровождается полнотой самореализации, когда человек свободно и органично «живет» в профессии. Мастерство [4] – это своеобразный итог развития специалиста, который выражает достижение полноты профессионального качества и одновременно способность к творческому преодолению нормативных пределов деятельности... Мастерство позволяет специалисту осознавать механизмы успешности своего труда и истоков уникальности своего опыта, что порождает способность ставить и решать профессиональные задачи любого уровня сложности, от прикладных до методологических, а также передавать свое мастерство другому человеку.

В формировании личности специалиста для любой предметной области и специалиста–профессионала основной компонент содержания его образования определяется опытом личности, полученным в освоении знаний и умений, указанных в ГОС ВПО. Согласно ГОС ВПО в содержании профессиональной подготовки специалиста принято выделять 4 блока,

<sup>2</sup> Мы считаем, что квалификация – это своего рода готовность к определенному уровню профессиональной деятельности (умение решать профессиональные задачи различного типа), а компетентность – это своего рода готовность специалиста эффективно выполнять профессиональную деятельность.

<sup>3</sup> Различные подходы к трактовке понятия «профессиональная культура специалиста», рассмотрение структуры и базовых ее составляющих см. в работах К.А. Абдулханова-Славская, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, А.Г. Асмолов, А.В. Баранецких, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, А.А. Вербицкий, М.С. Казан, И.Ф. Исаев, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, М.Я. Виленский и др.

которые представляют собой «целостные составляющие»: теоретико-методологическую (или общекультурную и естественно-научную), специальную (или предметную), профильную и обще профессиональную. Схематически направления формирования готовности специалиста к его профессиональной деятельности (в частности, к информационно-аналитической деятельности специалиста экономического профиля) в контексте профессиональной компетентности<sup>1</sup> будущего специалиста и общий взгляд на структуру подготовки специалиста, предусмотренный ГОС ВПО, можно представить следующим образом (рисунок 2).



Рисунок 2. Направления формирования готовности к профессиональной деятельности специалиста в области информационно-аналитической деятельности

<sup>1</sup> В настоящее время одним из базовых подходов к подготовке специалиста становится компетентностный подход (см. работы Байденко, И. А. Зимней, К. Г. Митрофанова, В. А. Козырева, А. П. Тряпицыной, Н. Ф. Радионовой, Е. А. Ракитиной, М. В. Рыжасова, О. Г. Смоляниновой, Л. А. Трубиной, А. П. Тряпицыной, Б. Д. Эльконина и др.). Именно на его базе создаются и внедряются в практику профессиональной подготовки специалистов ГОС ВПО третьего поколения.

Основываясь на положениях о компонентах профессиональной готовности будущего специалиста (они были перечислены нами выше) [10, 2], охарактеризуем соответствующие функции этих компонентов, ориентируясь на специфику информационно-аналитической деятельности, в области которой мы и формируем профессиональную готовность будущего специалиста (на примере специалиста экономического профиля).

При этом мы понимаем [9]:

– *информационно-аналитическую деятельность* специалиста как извлечение из информации, представленной в виде некоторой знаковой системы, интересующих исследователя

компонентов, представление их в удобной для восприятия форме и последующую предметную интерпретацию (анализ) на основе использования полуформальных и формальных языков для построения статических и динамических информационных моделей предметной области и их анализа;

– *информационно-аналитическую компетентность* специалиста как структурную составляющую его профессиональной компетентности в области его профессиональной сферы, определяемую как готовность к решению с помощью информационно-коммуникационных технологий на основе семиотического подхода к информационному моделированию и построению интерпретаций полученных информационных моделей в контексте процесса семиозиса.

Итак, в структуру *психологического компонента* профессиональной готовности входят мотивы, интересы, потребности и ценностные ориентации, совокупность которых отражает психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности в современных условиях информатизации профессиональной сферы, а также установку на личностное совершенствование в данной деятельности.

*Научно-теоретический* компонент, выполняющий информационную и ориентационную функции, позволяет удовлетворить и развить потребности, интересы, мотивы и ценностные ориентации будущего специалиста. Он представляет собой единство теоретических, методических и технологических знаний, которые интегрируют общие и специальные знания в области информационно-аналитической деятельности, полученные в рамках информационной и математической подготовки специалиста. Степень их сформированности

отражает теоретическую готовность будущего специалиста к решению его профессиональных задач в изучаемой предметной области – в нашем контексте – это информационно-аналитическая деятельность социально-экономической сферы.

*Операционно-технологический* компонент, выполняющий трансляционную и регулятивную функции, позволяет превращать знания в реальные действия будущего специалиста экономического профиля при решении профессиональных задач социально-экономической сферы. В его структуру входит комплекс умений, сформированных в ходе информационной, математической и предметной подготовки (в нашем случае в области экономики и социально-экономической сферы), включающий информационно-аналитические, конструктивно-проектировоч-



ные, рефлексивно-оценочные, организационно-управленческие и коммуникативные умения, степень сформированности которых отражает практическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности в области решения задач информационно-аналитического моделирования социально-экономических процессов или просто готовность в области информационно-аналитической деятельности

Формирование составляющих готовности к конкретной деятельности будущего специалиста (в том числе, знаний и умений решать профессиональные задачи в контексте предметной области или профессиональной сферы специалиста) может осуществляться наиболее эффективно на базе деятельностного подхода к подготовке специалиста или знаково-контекстного<sup>1</sup> (для краткости, просто «контекстный»). Согласно А.А. Вербицкому [1], в основе *деятельностного (контекстного) подхода*, лежит организация обучения студентов в предельном сближении учебной деятельности и деятельности по решению конкретных профессиональных задач на базе моделирования предметного и социального содержания профессиональной деятельности будущего специалиста и усвоения знаний, наложенных на канву этой деятельности. Учебный материал, изучаемый на основе такого подхода, обеспечивает постепенный переход от абстрактных моделей, связанных с фундаментальными знаниями, к моделям, в которых представлены реальные профессиональные ситуации и система отношений, включенных в них специалистов. При этом основным методом обучения целесообразно выбирать *метод целесообразно подобранных задач*, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности будущего специалиста, в области которой ведется обучение будущего специалиста.

Формой реализации этого подхода на практике, на наш взгляд, необходимо выбирать *зачетно-модульную форму обучения*<sup>2</sup> как обучения, основанного на структурировании и представлении учебного материала в виде модулей и учебных элементов. Этот тип обучения во многих своих аспектах является практической реализацией деятельностного подхода, который в свою очередь ориентирует содержание учебного процесса на обязательность целенаправленной организации рефлексии

обучаемых, которая дает возможность овладеть самоанализом, проектированием, прогнозированием развития своей деятельности [1, 6, 12, 13].

Все выше изложенное представляет собой теоретическую базу для *концепции формирования готовности* к профессиональной деятельности специалиста в области информационно-аналитической деятельности, которой необходимо следовать, на наш взгляд, при развитии содержания подготовки в области информационно-аналитической деятельности и выборе методов, форм и средств его освоения в вузе или же при построении всей методической системы обучения информационно-аналитической деятельности и ее интерпретации (конкретной реализации МСО) в виде учебного курса.

Таким образом, *концепция формирования профессиональной готовности специалиста к информационно-аналитической деятельности* заключается в поэтапном формировании умений решать учебные информационно-аналитические задачи профессиональной сферы методами информационного и математического моделирования на разных уровнях (например, ключевом, базовом и специальном) посредством метода целесообразно подобранных задач, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности, на основе информационно-аналитических систем в условиях зачетно-модульного обучения. При этом *профессиональная готовность специалиста к информационно-аналитической деятельности* понимается нами как умение решать информационно-аналитические задачи профессиональной сферы с помощью использования информационно-аналитических систем методами информационного и математического моделирования на основе семиотического подхода к построению информационных моделей и предъявлению их интерпретаций в контексте процесса семиозиса. Заметим, что профессиональная компетентность специалиста понимается нами как готовность к *эффективной профессиональной деятельности в условиях неопределенности* (неполной информации), а профессиональная готовность будущего специалиста рассматривается как начальный уровень профессиональной компетентности на этапе ее становления.

#### Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. [Текст] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
2. Добудько, А.В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирования [Текст]: дис... канд. пед. наук / А.В. Добудько. – Самара, 2000.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М. : Изд-во «Логос», 2005.
4. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
5. Колесникова, И. А. Основы технологической культуры педагога [Текст] / И.А. Колесникова. – СПб. : Дрофа, 2003.
6. Лаврентьева, Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе [Текст] : дис ... д-ра пед. наук / Н.Б. Лаврентьева. – Барнаул, 1999.
7. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М. : 1996.
8. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / автор-составитель В.А. Мижериков; под ред. П.И. Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
9. Рыжова, Н.И. Концептуальные линии развития содержания обучения, направленного на формирования информационно-аналитической компетентности специалиста [Текст] / Н.И. Рыжова, В.И. Фомин, Е.В. Филимонова // Информатика и образование. – 2008. – № 12.
10. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя Советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976.

<sup>1</sup> По мнению А.А. Вербицкого, предметом учебной деятельности является информация, но это — знаковые системы. В них не содержится реальный мир профессии, теория оторвана от практики. Как выход из тупика, предлагается знаково-контекстный тип обучения. Его идея — использовать в профессиональной подготовке специалиста «обучение через задачи», соединяя в учебном процессе теорию и производство, т.е. предстоит интегрировать обучение, науку и производство. Любой теоретический вопрос необходимо изучать именно в связи с производством (через призму профессиональных задач по конкретному направлению, которые служат источником для учебных профессиональных задач, выражаемых для усвоения содержания обучения по конкретной предметной области и деятельности, ей свойственной).

<sup>2</sup> Возможно рассмотреть и использование кредитно-модульной формы, которая в настоящее время получила широкое развитие и внедрение в образовательную практику как новая и актуальная форма обучения на современном этапе.



11. Субетто, А.И. Онтология и феноменология педагогического мастерства. [Текст] / А.И. Субетто. – Тольятти, 1999.
12. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] : методическое пособие / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996.
13. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 378

**Е.А. Рыбаков**, соискатель АлтГПА, г. Барнаул

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД РОССИИ

В работе описаны теоретические основы формирования российских национальных ценностей курсантов вузов МВД России в контексте общей теории ценностей, рассмотрено системное единство ценностей, их интегрирующая и целенаправленная функции, выявлены основание системы ценностей и взаимопроникающие фазы процесса ценностных ориентаций.

**Ключевые слова:** российские национальные ценности, общая теория ценностей, ценности в контексте культуры, аспекты формирования ценностей, особенности ценностных ориентаций, курсанты вуза МВД России.

Проблема формирования российских национальных ценностей курсантов в процессе обучения как составная часть задачи, стоящей перед преподавателями вуза МВД России, имеет теоретический и практический аспекты. Теоретический аспект включает содержание понятия «российские национальные ценности», определение педагогических условий и средств их формирования. Практический аспект проблемы составляет процесс реализации условий и средств в педагогической практике, обеспечивающих целенаправленное формирование российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России.

Категория «ценности» относится к числу таких общенаучных понятий, значение которых важно для педагогики. Являясь одним из ключевых понятий современной общественной мысли, оно используется в философии, психологии, социологии, педагогике для обозначения объектов и явлений, их свойств, а также абстрактных идей, воплощающее общественные идеалы.

Анализ российских национальных ценностей курсантов вуза МВД России невозможен вне рассмотрения общей теории ценностей. Особое значение проблемы ценностей привело к выделению в философии в конце XIX – начале XX века особой отрасли – аксиологии, которая исследует природу ценностей, их место в реальной действительности, структуру ценностного мира, рассматривает взаимосвязи различных ценностей между собой, их отражение в структуре личности. В идеалистической философии ценности трактовались как внесоциальные феномены, не поддающиеся научному анализу. Аксиология, возникшая в рамках западной философии, была представлена теориями ценностей 3-х видов:

- объективно-идеалистические теории – неокантианство (Г. Коген, В. Виндельбанд, Г. Риккерт), неомизм (Ж. Маритен, К. Раннер и др.), интуитивизм (А. Бергсон, Н. Лосский и др.), в которых ценность трактовалась как потусторонняя сущность вне пространства и времени;

- субъективно-идеалистические теории – логический позитивизм (Ф. Карнап, Г. Рейкенбах и др.), эмотивизм (А. Айер, Ч. Стивенсон и др.), сторонники которых рассматривали ценность лишь как явление сознания, субъективного отношения человека к оцениваемым им объектам;

- натуралистические теории – теория интереса (Р.Б. Перри, Д. Паркер, Ф. Теннант и др.), эволюционная этика

(Г. Спенсер, П. Тейяр де Шарден и др.), представители которых полагали, что ценность есть выражение естественных потребностей человека или законов природы в целом [2].

Анализ теорий показывает, что у представителей современной западной философской мысли отсутствует единый взгляд на сущность, природу, структуру, функции ценностей. Данные категории представлены ими как нормативные установки и интегрирующие категории общественного развития (Э. Дюркгейм); мотивы поведения и детерминанты социального действия (М. Вебер); объекты и нормативные установки общественной жизни (У. Томас); нормативные установки, являющиеся объектами ориентации и реагирования личности (Г. Мид); цели, служащие средствами интеграции группы и системы в целом (Т. Парсонс); потребности, служащие иерархической последовательностью для самоактуализации личности (А.Г. Маслоу); доминирующие интересы, формирующие определенный тип человека (Г.У. Олпорт) и т.д. [3].

Материалистическая трактовка рассматривает ценности как специфические проявления общественных отношений и нормативно-оценочной стороны общественного сознания, связывая их с реальной жизнью, с общественными и личными потребностями, интересами и целями людей (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, В.Т. Ганжин, О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, К.Н. Любутинов, Ю.М. Смоленцев, В.П. Тугаринов и др.).

В ряде работ отечественных философов (В.П. Тугаринов, В.П. Тунав, Э.Г. Юдин) понятие «ценности» рассматривалось с одной стороны, как оценка субъектом предметов и явлений, с другой – их объективное значение в определенных условиях. Согласно этой точке зрения, те или иные предметы, явления имеют определенные свойства, которые не зависят от того, кто их оценивает. Эти свойства проявляются в результате деятельности, в процессе удовлетворения потребностей, значит, приобретают характер ценности.

Анализ и обобщение литературных источников, опыта подготовки курсантов вуза МВД России показали, что интегрирующую и целенаправляющую функцию ценности могут выполнять только в системном единстве. Первый принцип в системном упорядочении ценностей вытекает из их соотносительности с элементами жизнедеятельности курсантов. Проис-

ходит объединение ценностей в систему, определяющих развитие курсантов: цели, характер, технологии реализации их интересов и потребностей. Второй принцип связан с субординацией ценностей по элементам жизнедеятельности. Осознание целостности культуры предполагает упорядочение элементов этой целостности, определение их субординационности и координационных связей. Очевидно, что в системе детерминации одни элементы составляют основу, другие являются производными, то есть, базисные ценности, как правило, определяют все другие.

Анализируя различные точки зрения, можно сделать вывод о том, что культура есть не что иное, как то, что упорядочивает, организует, направляет, поддерживает поток ценностей, их создание, усвоение, трансляцию, сохранение и накопление в ходе педагогического процесса вуза МВД.

Основанием системы ценностей выступают нравственные ценности, представляющие желательные, предпочтительные варианты взаимоотношений людей, их связи друг с другом, с обществом в предельно лично значимой, адресованной к самому человеку форме блага, добра и зла, долга, ответственности, чести, счастья. В рамках одного общества важнейшие ценности людей едины. Культура общества есть механизм сохранения, воспроизводства и развития общих, признанных в данном обществе, желательных для большинства членов этого общества ценностей.

Среди множества отечественных подходов в аксиологии можно выделить три основных трактовки понятия «ценность»:

1. Ценности представляют собой материальные и духовные объекты, которые благодаря своим свойствам удовлетворяют потребности субъекта: общества, класса, личности (С.Ф. Анисимов, В.А. Василенко, Г.Е. Глазerman, Г.Я. Головных, В.Н. Сагатовский, В.П. Тугаринов).

2. Ценность есть отношение либо субъекта к объекту, либо объекта к субъекту, либо их взаимодействие (В.В. Гречаный, А.Ф. Еремеев, М.С. Каган, В.В. Лапицкий, С. Ласло, К.М. Любутин, А.Г. Харчев, Б.А. Чагин).

3. Третью группу составляют исследователи, которые рассматривают ценности как идеалы общей и личной деятельности (О.М. Бакурадзе, И.С. Нарский).

Ценность как предметная форма проявления социального отношения представлена в работах О.Г. Дробницкого. Он выделяет два рода ценностей: предметные, которые выступают как объектно-направленные потребности, и ценности сознания, или ценностные представления. Первые есть объекты наших оценок, а вторые выступают в качестве высших критериев для таких оценок [1].

В настоящем исследовании мы не останавливаемся на ценностях отдельных этносов России, считаем их вместе взятыми российскими национальными ценностями. Из сравнения общечеловеческих ценностей и российских национальных можно сделать вывод о принципиальном совпадении их основного содержания.

На основе анализа философской, психолого-педагогической, социологической литературы мы пришли к убеждению, что для курсантов российские национальные ценности носят объективно-субъективный характер. Они не привнесены в общественное сознание извне и не являются застывшей и неизменной категорией. Исходя из культурно-исторической концепции психического развития человека, сформулированной Л.С. Выготским, в соответствии с которой «всякая высшая психическая функция в развитии личности появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления» [2, с. 387], можно предположить, что российские национальные ценности возникают на том или

ином этапе исторического развития человечества в ходе его коллективной деятельности, отражая насущную необходимость (потребность) социально-экономического развития общества, и постепенно формируются в той или иной сфере коллективного сознания как его конечная цель, как положительный полюс ценностного пространства каждой из этих сфер.

Сферой их бытования являются различные формы коллективного (общественного) сознания, которые можно рассматривать как своеобразные источники такого рода ценностей в сфере духовного производства. На данном уровне они носят объективный характер. Став неотъемлемой частью коллективного сознания, российские национальные ценности могут интериоризоваться курсантами индивидуальным сознанием.

С точки зрения отечественной психологии, в структуре личности важным компонентом является система установок, которая определяется как ценностная ориентация (Д.И. Фельдштейн). Ряд ученых (Г. Олпорт, Ф. Вернон, Г. Линдзи, С.И. Саганенко и др.) рассматривают ценностные ориентации, как направленность личности на те или иные ценности.

Особенности ценностных ориентаций курсантов вуза МВД России состоят в следующем: ценностные ориентации характеризуют их индивидуальное, личностное, существенное; готовность личности принять или отвергнуть для себя ту систему ценностей, которая определена в обществе, есть рефлексивно создаваемое, сознательное, устойчивое образование внутренней структуры личности; это мотивационный компонент в иерархической структуре регуляции деятельности личности.

Выявлены взаимопроникающие фазы процесса ориентации: присвоение личностью ценностей; преобразование личности на основе присвоенных ценностей; самопроектирование или самопрогнозирование личности. Операционально первая фаза включает в себя поиск, оценку, выбор ценностей; вторая – уточнение и изменение иерархии личностных ценностей, формирование ценностной установки как готовности действовать в соответствии с новой иерархией; третья – проектирование, прогнозирование и выбор средств, направленных на достижение цели, определение направленности деятельности и поведения личности.

С точки зрения В.А. Ядова, ценностные ориентации так или иначе, согласуются с идеалом, формируя ценностную иерархию жизненных целей, более отдаленных, относительно близких и ближайших, а также ценностей-средств или представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает в качестве эталона. По его мнению, структура ценностных ориентаций многокомплексная, так как включает в себя несколько компонентов. Когнитивный (смысловой) компонент отражает социальный опыт личности; эмоциональный компонент характеризует наличие отношения личности к ценностям и раскрывает содержание этого отношения; поведенческий компонент содержит планы действий относительно конкретной ситуации.

Анализируя понятия «ценности» и «ценностные ориентации» с точки зрения ученых, можно установить взаимосвязь и определить основные отличия данных категорий. Ценности есть специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества. Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного.

Процесс формирования российских этнических ценностей курсантов вуза МВД России нами представлен в трех аспектах: формирование сознания; формирование отношения; формирование поведения.

Таким образом, анализ базовых философских, социологических, психологических, педагогических понятий позволил выявить сущность «российских национальных ценностей», под которыми мы понимаем социальные доминанты ориентаций личности курсанта, являющиеся результатом отражения

объективно-необходимых взаимоотношений в обществе, представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающих исторический опыт и концентрированно выражающих смысл культуры российской нации. Выявленные и обоснованные в нашем исследовании российские национальные ценности составляют внутренний стержень культуры курсантов вуза МВД РФ, являясь объединяющим звеном отраслей духовного производства и форм общественного сознания.

#### Библиографический список

1. Дробницкий, О.Г. Философия морального воззрения на мир [Текст] / О.Г. Дробницкий // Философия и ценностные формы сознания. – М.: Мысль, 1978.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – Т. 3.
3. Габдулхаков, Р.Р. Личностное принятие гуманистического содержания ценностей педагогической деятельности студентами педвузов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Р.Р. Габдулхаков. – СПб., 1996.
4. Лапин, Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян [Текст] / Н.И. Лапин // АСОЦИС. – 1996. – № 5.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 378

**Н.И. Рыжова**, д-р. пед. наук, проф., ведущий н. с. Института содержания и методов обучения РАО, г. Москва

**В.И. Фомин**, канд. техн. наук, доц. Самарского государственного экономического университета, г. Самара

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КРИТЕРИИ И МЕТОДИКА ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются ключевые критерии и показатели сформированности профессиональной готовности специалиста к информационно-аналитической деятельности. На примере социально-экономической сферы предложены уровни и показатели каждого уровня, вариант методики определения уровня готовности будущего специалиста к информационно-аналитической деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, информационно-аналитическая деятельность, критерии сформированности профессиональной готовности.

Проблема результативности построенных педагогических и теорий, и технологий, а так же методик обучения, направленных на формирование определенных профессиональных качеств будущего специалиста является неотъемлемой частью фактически любого научно-методического и практико-ориентированного педагогического исследования. При этом проверка на результативность предложенной методики или технологии, как правило, основывается на использовании конкретной системы критериев и показателей уровня достижения сформированности того или иного профессионального качества будущего специалиста, для которого собственно и проектируется методика или технология. Кроме того, любое профессиональное качество будущего специалиста (готовность, компетентность или профессионализм) проявляется, как правило, в профессиональной деятельности специалиста на разных уровнях. В связи с этим необходимо говорить и об использовании уровневого подхода к диагностике сформированности того или иного профессионального качества, в данном контексте – профессиональной готовности к информационно-аналитической деятельности.

Опираясь на определенные уровни усвоения знаний и умений, определяющих профессиональную готовность к конкретной деятельности, можно подбирать адекватные методы диагностики, направленные на выявление уровня сформированности профессиональной готовности (или степень разви-

тия этого качества посредством предложенной методики или технологии), в некотором смысле направленные на объективное оценивание качества подготовки специалиста по выбранной проблематике с помощью предложенной методики.

Заметим, что в методической литературе [4] чаще всего под уровнем сформированности понимают отношение «высших» и «низших» ступеней развития структур объектов и процессов, которые соотносятся с конкретными целями обучения. При этом уровни отражают последовательные этапы их развития, образуя своеобразную иерархию: каждый уровень взаимодействует как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо его условием, либо продуктом и результатом.

Опираясь на исследования в области диагностики результатов обучения, в том числе, и с позиций уровневого и деятельностного подходов [1; 5; 3; 6; 7; 8 и др.], в которых в той или иной мере рассматривались выше обозначенные вопросы для различных направлений подготовки будущих специалистов, прежде чем описать уровни, необходимо сформулировать критерии и показатели сформированности, наполняя их знаниями и умениями в контексте профессиональной деятельности будущего специалиста.

Отметим, что мы понимаем профессиональную готовность специалиста к информационно-аналитической деятельности как умение решать информационно-аналитические задачи профессиональной сферы с помощью использования

информационно-аналитических систем методами информационного и математического моделирования на основе семиотического подхода к построению информационных моделей и предъявлению их интерпретаций в контексте процесса семиозиса. А концепция формирования профессиональной готовности специалиста к информационно-аналитической деятельности, по нашему мнению, заключается в поэтапном формировании умений решать учебные информационно-аналитические задачи профессиональной сферы методами информационного и математического моделирования на разных уровнях (например, ключевом, базовом и специальном) посредством метода целесообразно подобранных задач, соответствующих структурным компонентам профессиональной деятельности, на основе информационно-аналитических систем в условиях зачетно-модульного обучения. В данном контексте заметим, что профессиональная компетентность специалиста понимается нами как готовность к *эффективной профессиональной деятельности в условиях неопределенности* (неполной информации), а профессиональная готовность будущего специалиста рассматривается как начальный уровень профессиональной компетентности на этапе ее становления.

В связи со сказанным, сформулируем *ключевые критерии и показатели сформированности* профессиональной готовности специалиста к информационно-аналитической деятельности (в частности, специалиста экономического профиля), ими, на наш взгляд, являются:

1. осознанность действий при решении профессиональных задач, в основе решения которых лежит информационно-аналитическая деятельность, в частности, задачи математического, информационного и социально-экономического моделирования объектов профессиональной деятельности будущего экономиста;

2. направленность на профессиональную информационно-аналитическую деятельность в предметной области или профессиональной сфере в условиях информатизации социально-экономической сферы современного общества;

3. сформированная научно-технологическая основа действий (необходимая система знаний в области математических и экономических теорий, в области теоретических и прикладных знаний из информатики и знаний современных информационно-аналитических систем и информационных технологий для решения основных профессиональных задач в области экономики и социально-экономической сферы);

4. целесообразность – умение четко и правильно ставить цели своей деятельности (выполнять их композицию и декомпозицию, доводя до последовательности конкретных действий, в процессе решения профессиональных информационно-аналитических задач социально-экономической сферы);

5. освоенность действий (умения, навыки и опыт в решении профессиональных задач);

6. результативность при решении профессиональных задач социально-экономической сферы.

Высокий уровень профессиональной готовности будущего специалиста, согласно А.К. Марковой [2], когда обучаемый демонстрирует творческий подход к решению профессиональных задач и использует эффективные способы их решения, позволяет говорить о сформированности не только профессиональной готовности на высоком уровне, но и о становлении на ее основе профессиональной компетентности будущего специалиста.

Существует множество подходов и схем, которые можно использовать для описания уровня достижения результатов обучения, в том числе, и для описания уровней сформированности конкретной профессиональной деятельности – наиболее

известными являются схемы, предложенные в работах: О.В. Оноприенко [3], Б.С. Блума [8], В.П. Беспалько [1], Л.Ф. Спирина [7] и др.

Для описания совокупности *уровней сформированности* профессиональной готовности будущего специалиста к информационно-аналитической деятельности мы воспользовались пятиуровневой схемой, предложенной Л.Ф. Спириным [7]: 1) допрофессиональный уровень; 2) уровень первоначального овладения умениями (профессиональная адаптация); 3) уровень ограниченной сформированности умений (профессиональное становление); 4) уровень достаточной сформированности умений (упрочение); 5) уровень успешного владения действиями профессиональной деятельности при решении профессиональных задач в предметной области или профессиональной сфере (умелость).

Для краткости будем называть указанные уровни как: *недопустимый, низкий, ограниченный, достаточный, высокий*. Учитывая выше сформулированные показатели и ключевые критерии, адаптировав к своему исследованию и уточнив уровневую схему, принимая во внимание особенности профессиональной деятельности и содержания подготовки будущего специалиста экономического профиля к информационно-аналитической деятельности, мы сформулировали критерии (совокупность уровней и показателей) готовности будущего специалиста к профессиональной информационно-аналитической деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Критерии (уровни и показатели) профессиональной готовности специалиста к информационно-аналитической деятельности

Уровни	Показатели
<b>Высокий</b> (уровень готовности соответствует начальному уровню профессиональной компетентности в области информационно-аналитической деятельности)	<b>1.</b> Наблюдается высокий научно-профессиональный уровень в осознанном использовании информационно-аналитической деятельности при решении задач математического и информационного моделирования в социально-экономической сфере, учитывая условия информатизации профессиональной сферы.
	<b>2.</b> Направленность проявляется в четко осознанной мировоззренческой позиции к использованию методологий современного научного знания в области моделирования – использования вычислительного эксперимента как методологической основы решения задач математического и информационного моделирования на компьютере для различных предметных областей и профессиональной сферы и использованием семиотического подхода как «источника познания проблемы и поиска ее решения через призму различных знаковых систем в контексте процесса семиозиса», а также понимания различий между метаязыком и предметным языком математики, информатики и предметной области для описания постановки задачи и ее решения.
	<b>3.</b> Сформирована научно-технологическая основа действий (необходимая система знаний в области математических и экономических теорий, в области теоретических и прикладных знаний из информатики, и знаний современных информационно-аналитических систем и информационных технологий для решения основных профессиональных задач в области экономики и социально-экономической сферы) и имеется опыт в решении профессиональных задач указанного класса.
	<b>4.</b> Целесообразность отражается в правильном выборе методов, средств и технологий решения задач указанного класса для их решения с использованием как традиционных, так и современных средств информатизации профессиональной сферы, а так же в возможном использовании концепций современной математики, информатики и экономики для поиска рационального способа решения данных профессиональных задач.

	<p>5. Освоенность информационно-аналитической деятельности проявляется в свободном использовании профессиональных навыков, обеспечивающих точность действий, применении разнообразных методов и соответствующих средств, в том числе информатизации для решения задач указанного класса, с учетом контекста информационно-аналитической деятельности и особенностей предметной области и профессиональной сферы. Присутствует оригинальность в составе действий в поиске решения для конкретной задачи указанного класса.</p> <p>6. Задачи решаются успешно, в полном объеме, своевременно, с оценкой результата и оперативной коррекцией в соответствии изменяющимся данным или средствам, с помощью которых решается задача, или другими начальными условиями. Оригинальность выступает в творческом подходе к поиску решения задач указанного класса, в том числе рационального способа решения.</p>	
<i>Достаточный</i>	<p>1. Наблюдается научно-профессиональная осознанность использования информационно-аналитической деятельности при решении задач математического и информационного моделирования в социально-экономической сфере, при этом условия информатизации профессиональной сферы учитываются не всегда.</p> <p>2. Направленность проявляется не всегда в осознанном понимании, но проявляется в знании методологий современного научного знания в области моделирования на уровне понимания важности использования вычислительного эксперимента как методологической основы решения задач математического и информационного моделирования на компьютере для различных предметных областей и профессиональной сферы и знания как такового семиотического подхода к «познанию объекта с помощью знаковых систем в контексте процесса семиозиса», а так же понимания различий между метаязыком и предметным языком математики, информатики и предметной области для описания постановки задачи и ее решения.</p> <p>3. Сформирована научно-технологическая основа действий (необходимая система знаний в области математических и экономических теорий, в области теоретических и прикладных знаний из информатики, и знаний современных информационно-аналитических систем и информационных технологий для решения основных профессиональных задач в области экономики и социально-экономической сферы) и отработаны навыки в решении профессиональных задач указанного класса.</p> <p>4. Целесообразность отражается в правильном выборе методов, средств и технологий решения задач указанного класса для их решения с использованием как традиционных, так и современных средств информатизации профессиональной сферы для поиска решения данных профессиональных задач.</p> <p>5. Освоенность информационно-аналитической деятельности проявляется в использовании профессиональных умений, обеспечивающих точность действий, в применении разнообразных методов и соответствующих средств, в том числе информатизации для решения задач указанного класса, с учетом контекста информационно-аналитической деятельности и особенностей предметной области и профессиональной сферы. Иногда присутствует оригинальность в составе действий в поиске решения для конкретной задачи указанного класса.</p>	<i>Ограниченный</i>
	<p>6. Решаются основные задачи в основном правильно и в полном объеме, своевременно, с оценкой результата и оперативной коррекцией в соответствии изменяющимся данным или средствам, с помощью которых решается задача, или другими начальными условиями. Оригинальность выступает в творческом подходе к поиску решения задач указанного класса.</p>	<i>Низкий</i>

<b>Недопустимый</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Действия информационно-аналитической деятельности при решении задач моделирования профессионально не осознанны, осуществляются на основе интуиции, по инерции или даже наугад.</li> <li>– Не понимает специфики решения задач математического и информационного моделирования в социально-экономической сфере как с использованием классических методов и технологий их решения, так и с использованием информационно-аналитических систем и других современных информационных технологий в условиях информатизации профессиональной сферы.</li> <li>– Не умеет профессионально грамотно формулировать цели задач данного класса для себя (выполнять их композицию и декомпозицию в ходе, например, поиска решения) и соответственно решать их.</li> </ul>
---------------------	---

Сформулированные критерии предназначены для использования их в процессе мониторинга сформированности профессиональной готовности к информационно-аналитической деятельности, например, в области решения профессиональных задач моделирования в социально-экономической сфере.

Кратко охарактеризуем *вариант методики определения уровня сформированности* профессиональной готовности будущих специалистов, которая пусть и обладает субъективностью, но в то же время и позволяет объективно подходить к оценке качества подготовки специалистов на основе *комплексной оценки результатов обучения*, которая складывается из нескольких компонентов: (а) самооценки студента (обучаемого); (б) оценки, полученной в ходе компьютерного тестирования знаний студента; (в) оценки преподавателя за контрольную работу и/или оценки, выставленной преподавателем на зачете; (г) оценки независимого эксперта на зачете (преподавателя, который является специалистом в указанной области знаний, имеет опыт преподавания данной дисциплины, но не проводившего занятия у данной группы студентов).

С помощью этих критериев в ходе экспериментальной проверки результатов исследования можно определять уровень сформированности:

- умений решать учебные профессиональные задачи, соответствующих специфике профессиональных задач специалиста экономического профиля с помощью экспертных оценок (с помощью преподавателей, ведущих занятия у студентов, и других преподавателей, которые не работали с данными студентами, но имеют опыт преподавания по данной проблематике) на зачете и при защите проектов в рамках курсовых работ;

- психологического компонента готовности с помощью *анкетирования*;

- научно-теоретического компонента – *тестированием*.

Отметим, что прежде чем применить методику в ходе педагогического эксперимента, необходимо указанную нами выше уровневую шкалу (недопустимый, низкий, ограниченный, достаточный и высокий) преобразовать к пропорциональной числовой шкале {0, 1, 2, 3, 4}. Результаты анкетирования студентов, тестирования и экспертной оценки контрольных и зачетных работ студентов по решению задач из области

математического и информационного моделирования объектов социально-экономической сферы необходимо привести к единой шкале.

Результатом самооценки студентов необходимо считать отношение суммы набранных баллов при оценке каждого вопроса анкеты (от 0 до 4 баллов) к максимально возможной сумме баллов, которое переводится в проценты. Оценкой студента за выполненный тест необходимо считать процент правильно выполненных заданий с учетом весового коэффициента задания. Оценкой студента за контрольную работу необходимо считать отношение суммы выставленных баллов всех экспертов за работу к максимально возможной сумме баллов экспертов, которое также переводится в проценты.

Полученные оценки  $k_i$  студентов в результате анкетирования, тестирования или экспертной оценки контрольной работы показывают соответствующий уровень готовности по следующей шкале: (а) при значении коэффициента  $k_i$   $J$  20 недопустимый уровень – это 0; (б) при  $20 < k_i$   $J$  40 – низкий – это 1; (в) при  $40 < k_i$   $J$  60 – ограниченный – это 2; (г) при  $60 < k_i$   $J$  80 – достаточный – это 3; (д) при  $80 < k_i$   $J$  100 – высокий – 4. Следует сделать поправку на то, что студенты еще только овладевают профессией и деятельностью специалиста экономического профиля.

Отметим, что в процессе экспериментальной проверки нашего исследования мы не ставили перед собой задачи подготовки специалиста, владеющего профессиональным мастерством в области информационно-аналитической деятельности. В данном контексте речь идет лишь о создании предпосылок формирования профессиональной компетентности студента – будущего специалиста экономического профиля в этой области; в сущности, о формировании психологического, научно-теоретического и операционно-технологического компонентов, определяющих способность решать профессиональные задачи в области экономики и социально-экономической сферы на основе информационно-аналитической деятельности.

Профессиональные эталоны, нормы и правила, которым должна удовлетворять профессиональная готовность и компетентность специалиста экономического профиля в новых условиях – условиях информатизации социально-экономической сферы еще не сформированы, находятся в стадии становления, поэтому существуют проблемы оценки уровня подготовки будущих специалистов как компетентных специалистов современного развитого информационного общества.

В заключении укажем, что предложенная методика использования критериев и комплексной оценки не позволяет абсолютно верно измерить уровень профессиональной готовности будущего специалиста в силу субъективности и в силу того, что сфера его деятельности в условиях современного информационного общества сложна, многогранна, и находится в стадии информатизации и становления. Однако мы надеемся, что опора на выделенную систему показателей и уровней сформированности профессиональной готовности будущих специалистов позволит более объективно подходить к оценке качества подготовки специалистов и снять некоторые ряд проблем профессиональной подготовки, выделенных в нашем исследовании.

#### Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М. : Изд-во ИПО МОРФ, 1995.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: 1996.
3. Оноприенко, О. В. Проверка знаний, умений и навыков учащихся по физике в средней школе [Текст] / О. В. Оноприенко. – М. : Просвещение, 1988.
4. Оценка результатов учебной деятельности учащихся [Текст] : методические рекомендации / сост. Т.Е. Климова. – Магнитогорск : Изд-во МГПИ, 1997.

5. Пронина, И.И. Диагностика уровня достижений учащихся по физике в основной школе [Текст] : дис ... канд. пед. наук / И.И. Пронина. – Челябинск, 1996.
6. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом [Текст] : учебное пособие / В.П. Симонов – М. : Российское педагогическое агентство, 1995.
7. Спирин, Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач [Текст] / Л. Ф. Спирин. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997.
8. Bloom, B.S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning [Текст] / B.S. Bloom. – N.-Y. Mc Graw – Hill, 1971.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 378

**А.Н. Орлов**, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул  
**Г.А. Калачев**, д-р. мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул  
**Л.Г. Куликова**, ас. АлтГПА, г. Барнаул

## ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье рассматриваются основные подходы к организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в вузе; описаны актуальные проблемы подготовки научных кадров и их решение.

**Ключевые слова:** организация, научно-исследовательская деятельность, подготовка научных кадров, подходы, педагогическое образование.

Модернизация образовательной системы России детерминирована ориентацией экономики страны на развитие высокотехнологических производств, регионально-национальных рынков труда, опережающей подготовкой высококвалифицированных специалистов для различных отраслей хозяйства, науки, техники, культуры, образования.

Инновационная направленность деятельности высших педагогических учебных заведений предполагает двухаспектное целеполагание: во-первых, требованиями рыночной экономики к повышению общей профессиональной компетентности специалистов нового типа. Современное общество ставит перед всеми типами учебных заведений задачу – подготовки выпускников, способных: ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания; критически и творчески мыслить; видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения; использовать современные технологии. Это обуславливает новый подход к подготовке современного специалиста, как процессу профессионального становления личности, профессиональному самосовершенствованию личностных качеств, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

Во-вторых, определяется новыми требованиями к подготовке учителя. Современный учитель должен владеть методами диагностики педагогического процесса и способами личностного развития учащихся, уметь решать учебно-образовательные задачи в процессе профессиональной деятельности на высоком научном уровне. Для этого выпускник педагогического вуза должен уметь организовывать педагогический процесс на принципах системного подхода и выстраивать педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса на диалогической основе, владеть личностно-ориентированными образовательными технологиями.

Следует отметить и то, что в период реформирования системы высшего профессионального образования в целях достижения ее качественного соответствия культурным преобразованиям в России общепринятым становится понимание научно-исследовательской деятельности как: средства повы-

шения ценности образования; перспективы развития учебных заведений; необходимого условия включения обучающихся в образовательное пространство вуза.

Продуктивность высших педагогических учебных заведений в подготовке научных кадров сопряжена с решением ряда проблем:

- улучшение финансирования научных исследований по нескольким отраслям науки и обновление исследовательской базы;
- новые современные подходы к координированию научной тематики, устранение дублирования, шаблонов, формального и запретительного подходов в формулировке тем исследования;
- повышение качества публикаций с указанием конкретной новизны излагаемых научных фактов, теоретическими обобщениями, научным обоснованием подходов и решений, глубоким анализом и интерпретацией научных данных;
- признание при защите диссертаций значимости публикаций соискателя в зарубежных изданиях, учет индекса цитируемости научных достижений; разработка международного соглашения по выработке единых требований к публикациям и защищаемым диссертациям;
- обеспечение условий для научного диалога, взаимодействия с коллегами по исследуемым проблемам, апробации и внедрения полученных научных результатов; здорового творческого соперничества – от защиты научных тем до трудоустройства;
- повышение эффективности и расширение географии системы подготовки и переподготовки научных кадров, обеспечение ее достаточным и специальным финансированием;
- взаимообмен и взаимодействие научных кадров через организацию международных семинаров, конференций, стажировок, диссертационных советов, рецензирование, апробацию и внедрение результатов научных исследований; привлечение к рецензированию, оппонированию диссертаций ведущих ученых зарубежных стран;
- обеспечение единства научно-педагогических, психолого-нравственных требований диссертационных советов

к соискателям и их работам, образование единого диссертационного пространства с общими установками и ценностными ориентациями на выполнение государственного заказа подготовки научных кадров;

- создание международного банка для финансирования подготовки научных кадров и выполнения важнейших исследований через российские и международные гранты, хозяйственные работы, организацию деятельности научных центров.

Организация научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в вузах призвана решать проблему профессионального отбора талантливой молодежи для пополнения научных кадров страны. Основам организации научно-исследовательской деятельности посвящены работы Ю.А. Саурова, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, В.А. Крутецкого, В.В. Сластенина. Вопросы научно-исследовательской деятельности в историческом аспекте изучались Г.И. Ибрагимовым, Г.В. Лагуновым, М.Н. Майоровым, М.В. Храбровым, С.Г. Вершловским, Л.М. Митиной.

Организация исследовательской деятельности студентов проанализирована в трудах Л.Ф. Авдеевой, Г.Н. Александровой, А.Н. Алексеевой, В.И. Бабурова, М.А. Байдана, В.И. Грошева, В.Е. Евлютиной, В.И. Загвязинского, С.И. Зиновьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Кузнецовой, И.Я. Макаровой, М.И. Махмутова, Г.А. Николаева, Е.С. Спициной, Г.М. Храмовой. Проблема активизации исследовательской деятельности студентов решалась Д.В. Вилькевым, М.А. Даниловым, И.Я. Лернером, П.И. Пидкасистым, М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным, Р.И. Малафеевым.

Методология научных исследований, направленных на совершенствование подготовки докторантов, аспирантов, соискателей и повышение качества диссертационных исследований, представлена в трудах В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Т.И. Ерофеева, А.В. Коржуева, В.В. Краевского, В.С. Леднева, А.М. Новикова, Д.А. Новикова, В.А. Попкова, В.А. Сластенина, М.Г. Ярошевского и др. Анализ работ указанных авторов показал, что, несмотря на имеющиеся теоретические исследования и практический опыт в области организации образовательного процесса, недостаточно изученным остается аспект организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в высшем педагогическом учебном заведении.

Организация научно-исследовательских работ в педагогическом вузе требует интенсификации в плане решения качественно новых задач, соответствующих современному состоянию общества и образования, перспектив их развития. В этих условиях играют особенно важную роль, постоянное самосовершенствование специалиста и его научная деятельность, направленная на получение и применение новых знаний путем выполнения исследований:

- фундаментальных (теоретических, экспериментальных), связанных с получением новых знаний об основных закономерностях, функционирования и развития человека, общества, культуры, образования;

- прикладных, нацеленных на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач в области образования;

- экспериментальных разработок на базе знаний, приобретенных в результате научных исследований или на основе педагогического опыта, создание новых моделей и технологий образования и воспитания и их дальнейшее совершенствование.

Как отмечает Н.Н. Лагуева, изменения в системе высшего профессионального образования, происходящие сегодня в России в контексте реформ Болонского процесса, должны учитывать тот факт, что профессиональная подготовка спе-

циалиста в рыночных условиях имеет иной характер — она должна предусматривать мобильность специалиста, которая выражается:

- в изменении сферы деятельности в рамках одной широкой специальности;

- в изменении характера деятельности работника в связи с повышением статуса на служебной лестнице, назначением на новую должность;

- в смене полученной профессии на другую, в той или иной степени родственную первоначальной и позволяющую хотя бы в ограниченном варианте опираться на полученные знания, умения, навыки;

- в кардинальной смене занятий или рода деятельности, подразумевающей освоение новой профессиональной сферы деятельности [1, с. 4–5].

Исследование различных уровней методологии профессионального педагогического образования позволило нам выделить следующие основные подходы к решению поставленной проблемы:

- компетентностный подход, позволяющий дать качественную интегративную характеристику специалиста на основе соответствующих компетенций: социально-личностных, экономических, организационно-управленческих, общенаучных, общепрофессиональных, специальных;

- деятельностный подход, определяющий содержание научно-исследовательской деятельности, способы ее осуществления, пути практического совершенствования и руководствующийся положением о том, что деятельность субъектов имеет системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями процесса профессиональной подготовки в вузе.

- системно-синергетический подход, заключающийся в рассмотрении профессионально-педагогического образования с позиций целостной, открытой и саморазвивающейся системы и составляющих ее компонентов в многообразии их связей и отношений, а также предполагающий самоорганизацию, саморегуляцию научно-исследовательской деятельности с внешней средой;

- антропологический подход, опирающийся на знание индивидуально-личностных особенностей субъектов образовательного процесса в системе высшего профессионально-педагогического образования; также определяемый ведущей ролью различных форм общественной деятельности в формировании и развитии целостной личности педагога и положением о том, что субъектом любой деятельности в социальных системах является человек;

- культурологический подход, заключающийся в построении научно-исследовательской деятельности на принципе диалогичности информационно-ценностного поля обучения, расширении гуманитарного ядра образования путем органичного включения в научный процесс духовно-нравственного потенциала российской культуры;

- информационно-технологический подход, предполагающий максимальное использование в образовательном процессе инновационных технологий и имеющейся в современном мире знаниевой информации;

Обозначенные подходы, на наш взгляд, должны лежать в основе организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в педагогическом вузе.

Научно-исследовательская деятельность в высшем педагогическом учебном заведении является фактором развития и совершенствования профессионально-педагогического образования, обеспечивающего качество подготовки специалистов в контексте профессиональных компетенций, отвечающих мировым стандартам.



В связи с этим, необходимо признать, что:

- научно-исследовательская деятельность в педагогическом вузе не должна быть средством получения основной прибыли, но она должна быть окупаема и должна оплачиваться соизмеримо с затратами на нее;

- научно-исследовательская деятельность способствует формированию позитивного имиджа вуза; следовательно, ее необходимо развивать за счет получения заказов от различных организаций и учреждений на договорной основе;

- поскольку от объемов и качества научно-исследовательской деятельности зависит качество обучения студентов, а студенты, поступающие в вуз по договорам, платят за обучение, следовательно, вполне логично, чтобы часть денег за обучение шла на научно-исследовательскую деятельность;

- необходимо искать и использовать дополнительные источники финансирования научно-исследовательской деятельности (внебюджетные фонды; спонсорские вложения и т.д.);

- следует материально стимулировать научных руководителей студентов, аспирантов, магистров и докторантов;

- для обновления кадрового научного потенциала необходимо привлекать к научно-исследовательской деятельности молодежь уже на стадии довузовского обучения, и особенно

активизировать его в процессе вузовской подготовки и последующего профессионального и научного образования;

- важно совершенствовать организацию учебной и научно-исследовательской работы молодежи по системе: школа – вуз – аспирантура – докторантура.

Анализ и обобщение литературных источников, опыта практической деятельности позволили нам выделить систему подготовки научных кадров через:

- повышение значимости научной подготовки в профессиональном становлении будущих специалистов, развитии у них потребности в научной работе и установки на активное участие в исследовательской деятельности;

- создание системы подготовки наиболее талантливой молодежи к продолжению образования в магистратуре, аспирантуре, а затем и в докторантуре на принципах последовательности, преемственности и фундаментальности;

- соблюдение этапности в подготовке научных кадров;

- повышение надежности и объективности, использование наиболее эффективных форм и методов подготовки будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности;

- создание методики мониторинга качества научной подготовки;

- разработку объективных форм и показателей аттестации научных кадров.

#### Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Методология и методика психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд. испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска [Текст] / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-Групп», 2005.
3. Лагуева, Н.Н. Научно-педагогическое сопровождение профессионального образования в гуманитарном вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / Н.Н. Лагуева. – Санкт-Петербург, 2007.
4. Новиков, А.М. Докторская диссертация? [Текст]: пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук [Текст] / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М.: Издательство «Эгвес», 2003.
5. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИН-ТЕГ.
6. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года – М., 2006.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 378

*Н.И. Рыжова, д-р. пед. наук, проф., ведущий н. с. Института содержания и методов обучения РАО, г. Москва*

*Е.В. Филимонова, ст. преп., Карельского государственного педагогического университета, г. Петрозаводск, г. Петрозаводск*

## СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ К ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ

Описывается подход к обучению информационно-аналитической деятельности будущих учителей информатики в процессе информационного моделирования. Приводятся составляющие информационно-аналитической деятельности и модульная структура содержания обучения в курсе «Информационное моделирование».

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, информационно-аналитическая деятельность, информационное моделирование.

В проекте концепции развития системы образования до 2020 года [5] выделяются основные направления ее модернизации, которые должны создавать необходимые условия формирования инновационной экономики и являться важнейшей предпосылкой динамичного экономического роста и социаль-

ного развития общества, условием благополучия и безопасности страны.

В области модернизации высшего профессионального образования обозначены задачи совершенствования системы образовательных стандартов профессионального образования

с целью обеспечения их соответствия потребностям современной инновационной экономики; широкое системное распространение модульных программ профессиональной подготовки, обеспечение возможности выстраивания студентами и учащимися индивидуальных образовательных траекторий; формирование образовательной инфраструктуры, позволяющей человеку на протяжении всей жизни осваивать новые квалификации: создание открытого национального депозитария образовательных модулей и электронных образовательных ресурсов для системы непрерывного профессионального образования на базе современных сетевых технологий, широкого спектра качественных инновационных программ непрерывного профессионального образования, в том числе сетевых. Среди задач в области модернизации общего образования следует отметить развитие профильного обучения на старшей ступени общего образования, включая расширение возможностей профессиональной подготовки учащихся при усилении акцента на социализацию, развитие способностей и компетентностей. Решение поставленных задач модернизации образования даст возможность целенаправленно формировать человеческий и квалификационный капитал страны.

Поэтому основным приоритетом развития Российского образования сегодня становится организация процесса профессиональной подготовки будущего специалиста в логике компетентностного подхода с учетом таких направлений и ведущих идей Концепции модернизации российского образования как информатизация, фундаментализация, гуманизация и индивидуализация процесса обучения [8].

Профессиональная компетентность специалиста, согласно В.А. Козыреву, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпициной [4], определяется как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Одним из наиболее сложных направлений развития профессиональной компетентности специалиста и реализации его в практике обучения, по мнению многих отечественных ученых-педагогов и методистов, является сочетание высокой степени практико-ориентированности и приближенности к решению типичных профессиональных проблем в содержании обучения при одновременном сохранении фундаментального характера образования.

На наш взгляд, реализация основных задач этого направления предполагает [10]:

1. Во-первых, обучение мировоззренческим, теоретическим, базовым понятиям предметной области, которые являются фундаментальными знаниями и в дальнейшей, профессиональной деятельности специалиста будут обеспечивать конвертируемость его знаний в целом;

2. Во-вторых, в содержании обучения среди различных предметов особо выделять те дисциплины, которые составляют базовые теоретические дисциплины, обеспечивающего будущего специалиста фундаментальными знаниями. При этом в дисциплинах, имеющих прикладную и технологическую направленность, обязательно выделять ядро фундаментальных технологических знаний;

3. В-третьих, обучение базовым теоретическим дисциплинам через освоение основных видов деятельности, составляющих их методологическую основу.

В работе С.Д. Каракозова [3] профессиональная компетентность учителя информатики понимается как умение ис-

пользовать базовые алгоритмы и технологии деятельности учителя, основанные на его фундаментальной подготовке в области информатики и образования, владении различными знаковыми системами (с точки зрения семиотики – естественными и формальными языками и методами их трансляции) при построении информационных моделей профессиональной деятельности.

В частности, образование должно обеспечить будущих учителей информатики возможностью работы с формальными моделями предметной области для решения задач предметной области/профессиональной сферы, а также способствовать формированию готовности к применению на практике ведущих видов деятельности.

В условиях современной информационно-насыщенной и динамично развивающейся среды одним из наиболее важных, на наш взгляд, видов деятельности специалистов различных профилей, в том числе и учителя информатики, является информационно-аналитическая деятельность.

По мнению Е.А. Ракитиной [9], в результате изучения школьного курса информатики формируются совокупность компетентностей в различных сферах деятельности, таких как:

- Компетентность в сфере информационно-аналитической деятельности;
- Компетентность в сфере познавательной деятельности;
- Компетентность в сфере коммуникативной деятельности;
- Технологическая компетентность;
- Компетентность в области техноконзнания (техническая компетентность);
- Компетентность в сфере социальной деятельности и преемственности поколений.

Среди выделенных компетентностей особого внимания заслуживает компетентность в сфере информационно-аналитической деятельности, которую можно вслед за Е.С. Гайдамак [1; 2] рассматривать как одну из ключевых составляющих профессиональной компетентности, поскольку, в силу фундаментальности понятий «информация» и «анализ», на ней основаны все прочие компоненты профессиональной компетентности.

Приведем наше понимание информационно-аналитической компетентности и информационно-аналитической сферы деятельности, основываясь на исследованиях Е.А. Ракитиной [9], а также А.А. Кузнецова, С.А. Бешенкова [6] в области формирования концепции непрерывного курса информатики на всех ступенях среднего полного, а также вузовского образования. В соответствии с данной концепцией для каждой содержательной линии и соответствующих разделов курса информатики выделяются определенные виды аналитической деятельности. Согласно этому можно утверждать, что информационно-аналитическая компетентность проявляется в аналитических видах деятельности внутри каждой из содержательных линий.

В нашем понимании, информационно-аналитическая компетентность специалиста может рассматриваться как часть его профессиональной компетентности в предметной области и определяться как *готовность к решению профессиональных задач в предметной области с помощью ИКТ на основе семiotической обработки информации в условиях быстрого изменения информационной среды*.

В результате проведенного исследования ряда научно-методических публикаций (в том числе, диссертационных исследований) методом контент-анализа нами выделены следующие подходы для определения информационно-аналитической сферы деятельности специалистов:

1. Более широкий *информационный* подход, при котором информационно-аналитическая деятельность связана с анализом информации и оперированием различными видами информационных процессов: целенаправленным поиском, сбором, качественно-содержательным преобразованием (анализом и обработкой) информации и продуктивным ее использованием для решения задач в предметной области, а также профессиональных и научно-исследовательских задач;

2. *Аналитический* подход, при котором акцент делается на одном из основных видов деятельности в рамках информационных процессов, связанным с преобразованием и обработкой информации - деятельностью по анализу, структурированию, обработке и представлению информации, ее обобщения, систематизации и превращения информации в знание;

3. *Аналитико-прогностический* подход, который в сферу деятельности, связанной с обработкой информации включает исследование и прогнозирование развития информационных процессов. Данная сфера деятельности состоит в умении анализировать, структурировать информацию, владеть специальными методами анализа информации, выполнять качественно-содержательные преобразования информации, исследовать и прогнозировать развитие информационных процессов;

Предложим *аналитико-моделирующий* подход, включающий в сферу деятельности анализ, структурирование, качественно-содержательное преобразование, исследование и прогнозирование информационных процессов на основе построения и исследования формальных или полужформальных моделей для конкретной предметной области и/или профессиональной сферы.

Различия в вышеперечисленных подходах определяются пониманием роли и значения базовых понятий, лежащих в основе информационно-аналитической деятельности специалиста – будущего учителя информатики в предметной области (и/или профессиональной сфере), в число таких базовых понятий, как «информация и информационные процессы», методы «анализа и синтеза» включается по нашему мнению и понятие «информационная модель».

Перечислим основные виды деятельности, относящиеся к информационно-аналитической сфере в контексте выделенного нами *аналитико-моделирующего подхода*, направленные на формирование информационно-аналитической компетентности будущего учителя информатики:

- владение основами анализа информации в предметной области на уровне анализа содержательных задач, построения предметного и концептуального уровней модели;

- владение основами анализа концептуальной модели и построения ее математической модели в виде формальной системы;

- владение основами анализа математической модели и построения алгоритма решения математической задачи (построение абстрактного вычислительного алгоритма соответствующего класса);

- владение основами анализа абстрактного вычислительного алгоритма;

- владение основами анализа математической модели, построения логического уровня информационной модели (реализации алгоритма на вычислительной системе без программирования или с помощью систем программирования);

- владение основами анализа логического уровня информационной модели и построения (синтеза) физической информационной модели (компьютерной);

1. владение основами анализа результатов исследования компьютерной модели и принятия решений (прогнозирование);

2. владение основами применения вычислительного эксперимента при решении предметных и/или профессиональных задач.

Таким образом, все основные виды деятельности в области информационного моделирования, связанные с этапами построения и исследования информационных моделей (на различных уровнях формализации), а также с проведением вычислительного эксперимента в целом направлены на формирование информационно-аналитической компетентности специалиста.

С другой стороны в состав информационно-аналитической деятельности специалиста включается обратный по отношению к формализации процесс – процесс семиозиса – порождение и построение интерпретаций для реально существующих или формальных (семиотических и/или математических) моделей. При этом одной из наиболее сложных составляющих этого процесса является соотнесение формальных моделей с реальностью, установления связи между формальными моделями и реальным миром в данной предметной области в смысле постановки задачи [7].

Процесс соотнесения указанных моделей является предметом исследования семиотики и семиотического подхода к изучению предметной области. Таким образом, развитие информационно-аналитической компетентности в условиях обучения в вузе и формирование на ее основе профессиональной информационно-аналитической компетентности будущего специалиста, предполагает выделение в содержании обучения следующих концептуальных линий и, в соответствии с ними, наличие блоков теоретического и практического учебного материала:

1. Линия «Методология моделирования» (блок – «Теоретико-методологические основы моделирования в предметной области»);

2. Семиотическая линия (соответственно – это блок «Основы семиотики и семиотического подхода к решению задач предметной области»);

3. Линия «Математические основания анализа предметной области» (одноименный блок);

4. Линия «Формальные модели предметной области» (блок «Структурные модели и модели вычислений в предметной области»);

5. Линия «Информационно-аналитические компьютерные системы» (блок «Средства компьютерного информационного моделирования предметной области»);

6. Линия «Вычислительный эксперимент в решении задач предметной области и/или профессиональной сферы» (блок «Информационно-аналитическое моделирование задач предметной области»);

7. Линия «Педагогическое проектирование электронных образовательных ресурсов» (блок «Информационно-аналитическое моделирование электронных образовательных ресурсов»).

В системе подготовки будущих учителей информатики на уровне высшего профессионального образования одной из дисциплин, направленных на развитие информационно-аналитической компетентности, может стать специальный курс «Информационное моделирование» или линия информационного моделирования в содержании обучения курса «Компьютерного моделирования», входящего в ГОС ВПО для специальностей «информатика» или «математика» и «физика» с дополнительной специальностью «информатика» физико-математического профиля.

Таблица 1

## Содержание обучения информационному моделированию

Концептуальная линия Раздел (блок)	Модули	Базовые понятия (знания)	Умения	Профессиональные задачи (определяющие вид информационно-аналитической деятельности)
<b>Методология моделирования</b> <b>Раздел 0.</b> Теоретико-методологические основы моделирования в предметной области	<b>Модуль 0.0.</b> Основы общей теории систем и моделирования	Вопросы из раздела <i>Теоретические основы</i> : <i>1. Основы теории систем</i> : Системные представления. Признаки системности. Системы. Модели систем. Анализ и синтез в системных исследованиях. <i>2. Основы общей теории моделирования</i> : Этапы развития понятий «модель» и «моделирование». Абстрактные и материальные модели. Знаковые модели. Модель и действительность. Способы классификации моделей. Этапы моделирования. Цель в моделировании. Формализация. Компьютерная модель. Компьютерный эксперимент.	- Использовать основные модели систем как основу для декомпозиции (системного анализа) и агрегирования (синтеза); - Выделять сходство и различия между действительностью и моделью; - Классифицировать модель; - Выделять и описывать цель моделирования;	- Владеть основами декомпозиции (системного анализа) и агрегирования (синтеза) для реального мира (содержательных задач); - Владеть основами анализа модели на соответствие цели, полноту и непротиворечивость
	<b>Модуль 0.1.</b> Основы теории информационного моделирования	Вопросы из раздела <i>Теоретические основы</i> : <i>Основы теории информационного моделирования</i> 1. Понятие информационной модели в широком смысле и прикладном значении для предметной области информатика. Виды информационных моделей. 2. Методологические основы построения информационной модели объекта. Уровни информационной модели: концептуальный, логический и физический. 3. Вычислительный эксперимент и его граф. Основные этапы вычислительного эксперимента.	- Определять вид информационной модели; - Относить информационную модель к определенному уровню (концептуальный, логический, физический); - Описывать уровень информационной модели; - Выделять и описывать этапы вычислительного эксперимента;	- Владеть основами анализа уровней информационной модели и этапов вычислительного эксперимента
<b>Семиотическая линия</b> <b>Раздел 1.</b> Основы семиотики и семиотического подхода к решению задач предметной области	<b>Модуль 1.</b> Основы семиотики и семиотического подхода к решению задач предметной области	Вопросы из раздела <i>Теоретические основы</i> : <i>Вопросы семиотики</i> 1. Семиотика как научная дисциплина. Основные разделы семиотики: синтактика, семантика и прагматика. 2. Базовые понятия семиотики. Понятие «знак» и «знаковая система». Знаковая система, треугольник Фреге. Знак, тетраэдр семиозиса. 3. Знаковые модели и знаковые системы. Типы знаковых систем. Естественные, образные и формальные знаковые системы. 4. Язык. Естественные и искусственные языки. Исчисление. Формальная система. Интерпретация. Формальный язык. 5. Семиотический подход к познанию предметной области, описание базовых понятий информатики с позиций семиотики. 5.1 Взаимосвязь между базовыми понятиями информатики и семиотики	- Определять тип знаковой системы; - определять синтаксический, семантический и прагматический аспекты знаковой системы; - Описывать связи треугольником Фреге; - Выделять основные элементы тетраэдра семиозиса; - Выделять для формального языка его формальную систему (язык в алфавите и исчисление) и интерпретацию формальной системы; - Описывать процесс формализации; - Описывать базовые понятия информатики с позиций семиотики;	- Владеть основами семиотического подхода к анализу информации
<b>Математические основы анализа предметной области</b> <b>Раздел 2.</b> (одноименный)	<b>Модуль 2.</b> Математические основы информационного моделирования	Вопросы из раздела <i>Теоретические основы</i> : <i>Теоретические основы информационного моделирования на графах и деревьях</i> 1. Основные понятия теории графов: графы и деревья, виды, способы представления. 2. Основные классы скорости роста функций. Класс O большое. Временная сложность алгоритма. 3. Алгоритмы полиномиальной – P, экспоненциальной – E и недетерминированной полиномиальной категории сложности – NP. 4. Классы сложности задач, классификация задач обработки графов по категории сложности	- Использовать различные способы представления и описания графов и деревьев; - Анализировать временную сложность известного алгоритма; - Относить алгоритм к классу P, E, NP - Классифицировать задачу обработки графов по категории сложности	- Владение основами анализа алгоритма (модели определенного уровня) с позиций временной сложности и классификация алгоритма к определенной категории сложности
<b>Формальные модели предметной области</b> <b>Раздел 3.</b> Структурные модели и модели вычислений в предметной области	<b>Модуль 3.0.</b> Модели вычислений на графах. Алгоритмы класса P	Вопросы из разделов <i>Теоретические основы</i> и <i>Технологические аспекты</i> : 1. Основные виды структурных моделей и моделей вычислений. Алгоритмы класса P 1.1 Структурные модели и модели вычислений на неориентированных графах. Технологии информационного моделирования вычислений на неориентированных графах 1.2 Структурные модели и модели вычислений на ориентированных графах. Технологии информационного моделирования вычислений на ориентированных графах 1.3 Структурные модели и модели вычислений на ориентированных s-t графах (сетях). Технологии информационного моделирования вычислений на ориентированных s-t графах (сетях)	Применять технологию информационного моделирования вычислений на: - неориентированных графах; - ориентированных графах; - s-t графах (сетях);	- владение основами анализа: - информации в предметной области на уровне содержательных задач и построения предметного и концептуального уровней модели; - концептуальной модели и построения ее математической модели в виде формальной системы; - математической модели и построения алгоритма решения математической задачи (по-

	<b>Модуль 3.1.</b> Модели вычислений на деревьях	Вопросы из разделов <i>Теоретические основы и Технологические аспекты</i> : 1. Структурные модели и модели вычислений на деревьях. Технологии информационного моделирования вычислений на деревьях	Применять технологию информационного моделирования вычислений на деревьях	строение абстрактного вычислительного алгоритма соответствующего класса); - абстрактного вычислительного алгоритма;
	<b>Модуль 3.2.</b> Модели данных. АТД	Вопросы из разделов <i>Теоретические основы и Технологические аспекты</i> : 1. Моделирование данных. АТД. Множества, словари. Технологии информационного моделирования абстрактных типов данных (вычислений на АТД).	Применять технологию информационного моделирования вычислений на АТД	- математической модели, построения логического уровня информационной модели (реализации алгоритма на вычислительной системе без программирования или с помощью систем программирования); <i>владение основами трансляции между знаковыми системами различного вида;</i>
	<b>Модуль 3.3.</b> Модели вычислений на графах. Алгоритмы класса NP	Вопросы из разделов <i>Теоретические основы и Технологические аспекты</i> : 1. Модели вычислений на графах. Алгоритмы класса NP. 1.1 Структурные модели и модели вычислений на неориентированных графах	Распознавать алгоритм класса NP	
<b>Информационно-аналитические компьютерные системы</b> <b>Раздел 4.</b> Средства компьютерного информационного моделирования предметной области	Самостоятельного модуля нет, включены в <b>Модуль 3.4.</b>	<i>Технологические аспекты:</i> Инструментальные технологии обеспечения процесса информационного моделирования на графах и деревьях средствами систем программирования (процедурных и визуальных объектно-ориентированных), математических пакетов, сред специализированных профессионально-ориентированных графических пакетов со встроенными языками программирования (Macromedia Flash), систем программирования для сети Интернет (Java, .NET).	-Применять вариативные программные средства реализации информационных моделей на графах и деревьях	<i>владение основами анализа</i> - логического уровня информационной модели и построения (синтеза) физической информационной модели (компьютерной); - владение основами анализа результатов исследования компьютерной модели и принятия решений (прогнозирование);
<b>Вычислительный эксперимент в решении задач предметной области и/или профессиональной сферы</b> <b>Раздел 5</b>	Информационно-аналитическое моделирование Самостоятельного модуля нет, Включены в <b>Модуль 3.4</b>	<i>Технологические аспекты:</i> Технология проведения всех этапов <i>вычислительного эксперимента</i> при решении задач предметной области (по типу формальной модели): 1. моделирования на неориентированных графах; 2. моделирования на ориентированных графах; 3. моделирования на s-t графах (сетях); 4. моделирования на деревьях; 5. моделирования на АТД (абстрактных типах данных);	-Устанавливать связи между формальными моделями и постановкой задачи; -Применять технологию вычислительного эксперимента при решении предметных задач	-владение основами применения вычислительного эксперимента при решении предметных и/или профессиональных задач; - владение умениями «порождения» и построения интерпретаций для реально существующих или формальных (семиотических и/или математических) моделей
<b>Педагогическое проектирование электронных образовательных ресурсов предметной области</b> <b>Раздел 6</b>	Информационно-аналитическое моделирование электронных образовательных ресурсов предметной области <b>Модуль 4</b>	Вопросы из разделов <i>Теоретические основы и Практические аспекты</i> : <i>Основы теории педагогического проектирования</i> 1.Современные подходы к определению понятия «педагогическое проектирование». 2.Основные направления педагогического проектирования. 3.Основные принципы педагогического проектирования. 4.Этапы педагогического проектирования. 5.Электронные образовательные ресурсы (ЭОР), классификация. 6.Проблемы проектирования и разработки ЭОР. 7.Учебные компьютерные модели (УКМ). <i>Практические аспекты</i> Разработка ЭОР средствами: 1. специализированных математических пакетов (Maple). 2. визуальных систем ООП (Visual Basic, Delphi) 3. профессионально ориентированных графических пакетов со встроенными языками программирования (ActionScript в среде Macromedia Flash) 4. языков программирования, ориентированных для web-технологий в сетях Интернет (Java)	- Проектировать и разрабатывать ЭОР в виде веб-документов и УКМ; - Применять для реализации УКМ: математические пакеты; системы визуального ООП; ориентированные на веб-технологии языки программирования и графические пакеты.	Информационное моделирование на уровне применения при создании электронных средств обучения (в том числе УКМ), развивающих информационную образовательную среду.

В структуре спецкурса выделяются модули, имеющие теоретико-методологическую, операционно-технологическую и прикладную направленность. Приведем основные составляющие обучения в области информационного моделирования для студентов – будущих учителей информатики, которые определяют учебные элементы на уровне базовых понятий и технологических умений, определяющих квалификацию специалиста в данной предметной области (таблица 1).

#### Библиографический список

1. Гайдамак, Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования (в условиях реализации магистерской программы 540204 «Информатика в образовании») [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Гайдамак. – Омск, 2006.
2. Гайдамак, Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности магистра в процессе разработки электронных средств учебного назначения. [Электронный ресурс] / Е.С. Гайдамак // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», выпуск 2006 ([www.omsk.edu](http://www.omsk.edu)). Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-111.pdf>.
3. Каракозов, С.Д. Развитие предметной подготовки учителей информатики в контексте информатизации образования. Спец. 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Д. Каракозов. – Москва, 2005.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография [Текст] / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб. : Изд-во РГПУ им.А. И. Герцена, 2005.
5. Концепция-2020: развитие образования. [Электронный ресурс] / Учительская газета. Режим доступа: <http://www.ug.ru/issues07/?action=topic&toid=5260>.
6. Кузнецов, А.А. Непрерывный курс информатики (концепция, система модулей, типовая программа) [Текст] / А.А. Кузнецов, С.А. Бешенков, Е.А. Ракитина, Н.В. Матвеева, Л.В. Милохина // Информатика и образование. – 2005. – № 1.
7. Лаптев, В.В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки. [Текст] / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003.
8. Национальная доктрина образования Российской Федерации [Текст] / Российская газета. – 3 декабря 1999 г.
9. Ракитина, Е.А. Теоретические основы построения непрерывного курса информатики [Текст] / Е.А. Ракитина. – М. : Информатика и образование, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 378

*Л.А. Никитина, канд. пед. наук, доц. АлтГПА., г. Барнаул*

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА СТАНОВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

В статье раскрыты отличия учебной и образовательной программ в профессиональной подготовке; представлены характеристика и содержание образовательной программы становления исследовательской компетентности педагога в методической подготовке; описаны модули программы, обозначены способы работы с образовательной ситуацией, моделями деятельности, проектированием.

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, способы методической подготовки, методическое знание, образовательная программа, образовательная ситуация, модели деятельности, проектирование, исследовательский проект, исследовательская позиция.

В учебных программах по методикам обучения зафиксировано традиционное содержание образования в виде знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине, которое направлено на обученность будущего педагога. При этом предпринимаются попытки заменить знания, умения и навыки на компетентности, однако конечным результатом, тем не менее, выступает качество сформированности практических действий педагога: педагогических, методических, коммуникативных, деятельностных умений. Умение – осознанный способ применения знания в ситуации решения задач, тогда как компетентность – процессуальное понятие. Компетентность не может быть заданной и присвоенной человеком как данное, «застывшее». Она становится, формируется, проявляется в процессе выполнения деятельности, где важным и значимым является то место, та позиция, то отношение, которое занимает человек в этой деятельности.

Рассматривая компетентность как характеристику профессионального становления педагога, где знания и умения явля-

ются содержанием, на первый план в подготовке выступает создание таких условий, которые позволят будущему педагогу построить *свои смыслы* в образовании, начать строить *свое образовательное пространство*, создавать *свою позицию* в профессиональной деятельности. Одним из таких условий является, на наш взгляд, образовательная программа.

Методическая подготовка выступает и как *средство* и как *способ* профессиональной подготовки педагога. Выступая как средство, методическая подготовка включает изучение будущим педагогом методических знаний по организации процесса обучения детей определённому предмету, формирование на их основе методических умений. Как способ, методическая подготовка проявляет качество профессиональной деятельности педагога. Как показало наше исследование, способ методической подготовки обусловлен тем, что педагог *выбирает* в качестве *предмета* методической деятельности, как *строит способ* работы с методическим знанием, как *привлекает детей* в своем методическом приеме, *какую позицию* занимает

в методической подготовке. Нами были выделены три способа методической подготовки: *поведенческо-ориентированный, деятельностно-ориентированный и исследовательско-ориентированный*.

Обращение к исследованию в методической подготовке позволяет изменить и способ методической подготовки педагога, который проявляется в обращённости педагога к выбору стратегии поведения в ситуации, появлению исследовательской компетентности в организации совместной деятельности, в появлении исследовательской позиции. Вовлечённость в исследование методики, как средства, позволяет поставить студентов в позицию *образующего* собственное методическое знание, свою методическую деятельность. Способ методической подготовки меняет отношение будущего педагога к методике, поскольку, исследуя методику, педагог превращает саму методику в исследование. Именно в этом изменении и происходит появление исследовательской компетентности как нового качественного проявления методической подготовки.

*Процесс становления* исследовательской компетентности является *образовательным процессом*, поскольку, участвуя в исследовании, педагог образует смыслы своей деятельности, проживая исследование, он изменяется сам, вовлекает в это изменение детей, преобразует собственную деятельность. Исследовательская компетентность появляется у педагогов в процессе построения ими методического знания и проявляется в следующем:

- возникает исследовательское любопытство;
- появляется потребность осуществить анализ (ситуации, деятельности, приема, метода);
- возникает необходимость в установлении разрывов, несоответствий;
- происходит сопоставление имеющихся подходов (приёмов, схем, требований) с тем, что обнаруживается в реальности;
- осуществляется выбор и отбор необходимого для данного момента содержания, способа;
- происходит корректировка, изменение и создание нового способа работы;
- выстраивается взаимодействие с участниками образовательного процесса (детьми);
- происходит преобразование, переформирование собственной деятельности.

Образовательная программа реализует модель профессионального компетентностного развития педагога. В модели профессионального развития, в отличие от модели адаптивного поведения, основным является «становление умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно решать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию» [1, с. 6].

Построение образовательной программы предполагает установление её отличий от учебной программы. Так учебная программа *соотносима с учебным предметом*, раскрывает *последовательность* его изучения через темы, состав знаний и умений. «Учебная программа воспроизводит своеобразное движение в материале, строго регламентирует порядок прохождения тем в указанные сроки» [2]. По мнению И.С. Якиманской, «учебная программа «обезличена», она воспроизводит движение всеобщей научной мысли, а не индивидуальной, присущей каждому ребенку». В то время как образовательная программа *ориентирована на «выявление и структурирование субъектного опыта» образующегося*, его культивирования в соответствии с социальным опытом. Она носит «индивидуализированный характер», поскольку приспособлена

к «познавательным возможностям» студента, «динамике его развития».

Учебная программа – это *средство реализации учебных действий*, а образовательная программа направлена на *формирование и проявление образовательных действий*. Учебное действие определяется не самим исполнителем, а задается стандартом, программой, преподавателем; «его границы, содержание, последовательность даются «руководящим» субъектом. Поэтому для осуществления учебного действия надо придумывать технику его функционализации, манипулирования, оценивания и контроля, мотивирования этого действия» [3, с. 12].

Образовательное действие, как отмечает Г.Н. Прокументова, возникает по воле субъекта, «его содержание, последовательность, процессуальность определяются самим субъектом изнутри». Техника его построения – «это порождение смысла, инициирование действия, исследование, расшифровка возникающих впечатлений, осуществление выбора и преодоление кризиса деятельности» [3, с. 12].

Особенности учебного и образовательного действия проявляются «посредством педагогического действия». Так *построение* учебного действия «обеспечивается *закрытым действием*», когда педагог не принимает инициативы обучающихся, организует деятельность с позиции выполнения определённых требований, «загружает» заданиями, осуществляет контроль за выполнением предъявленных требований. Построение образовательного действия обеспечивается *открытым педагогическим действием*, которое возникает и функционирует в совместной деятельности, когда формируется «опыт сопереживания, сообщества», когда «полномочия, функции распределяются, перераспределяются в процессе совместного решения задач», когда «используется рефлексия» (вместо оценки и контроля) [3, с. 13].

Г.Н. Прокументова предлагает различать учебные результаты и образовательные эффекты, рассматривая образовательную реальность как «место, создаваемое человеком в поиске смысла и помогающее самому человеку читать, понимать свои смыслы» [3, с. 11]. *Учебный результат* характеризует *качество и степень освоения нормы*, стандарта, который можно измерить посредством выполнения учебных заданий и фиксации проявленности умений и навыков. *Образовательный эффект* имеет «вероятностный характер», он определяется «*становлением субъектной позиции и Я-пространства участников совместной деятельности, изменением самой этой деятельности, появлением новообразований в этой деятельности*» [3, с. 13]. Для образовательного эффекта присущи *качественные преобразования* как в самом субъекте (образующемся), так и в осуществляемой им *деятельности*: «становление позиции», «изменение деятельности», «появление новообразования».

Образовательная программа выполняет функцию формирования «образованности на основе обученности». *Обученность*, как отмечает И.С. Якиманская, «формирует функциональную *грамотность*», которая требуется обществу на каждом новом этапе своего развития. *Образованность же* «формирует *личностные качества*, обеспечивающие индивидуальное восприятие (принятие) мира, возможность его творческого преобразования; широкое использование субъектного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок, самостоятельного выбора способов их реализации» [2, с. 46]. Образованность даёт не «познание», а «постижение» мира. Образовательная программа фиксирует переход на новое содержание образования, когда значимыми становятся не предметные знания, а *способы открытия, присвоения этих знаний*.

Смысл образовательной программы, по мнению В.И. Слободчикова, «должен быть связан с организацией пространства личностного самоопределения», поскольку для студентов актуальными становятся вопросы «о смысле жизни вообще и смысле своей жизни, о назначении человека, о собственном Я». Размышляя над этим, они в первую очередь «задаются вопросами о назначении и сущности профессии, её культурной и общественной ценности, профессиональных нормах и способах самоопределения» [4].

Содержание образовательной программы составят образовательные действия, направленные на образование субъектом «мест своего личного присутствия в образовании». В нашем случае – это образование будущим педагогом собственного методического знания (методической позиции) через исследование: построение цели деятельности, выбор средств и форм организации методического знания, построение совместной деятельности. Сравнительная характеристика учебной и образовательной программ представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика учебной  
и образовательной программ

Критерии сравнения	Учебная программа	Образовательная программа
Назначение	Средство функционирования стандарта образования, реализация модели адаптивного поведения	Средство функционирования образовательной деятельности в процессе методической подготовки, реализация модели профессионального развития
Цель	Обеспечить определенный уровень знаний, умений в процессе методической подготовки	Изменить качество методической подготовки в процессе вовлеченности в исследовательскую деятельность
Функции	Обученность определенным знаниям и умениям в их использовании	Образованность как способность образовывать свои смыслы в образовательной деятельности
Содержание	Изучение знаний, формирование умений, необходимых для организации обучения детей учебному предмету	Становление компетентностей через открытие способов присвоения методической деятельности
Способ реализации	Учебные действия, достижения, которые измеряются по практическим результатам (сформированность знаний, умений)	Образовательные действия, которые проявляются в образовательных результатах (изменениях субъектов образовательной деятельности) и эффектах.
Область изменений	Учебная успешность (состояние сформированности знаний, умений и навыков) в изучении предмета и методики обучения предмету, уровень методической подготовки	Содержание и качество методической подготовки, методическая деятельность, педагогическая профессиональная деятельность

Рассматривая исследовательскую компетентность как характеристику профессионального становления будущего педагога, в образовательной программе выделены два модуля: **горизонтальный** – средства методической подготовки, **вертикальный** – способы методической подготовки. На стыке модулей проявляется собственно исследовательская компетен-

тность. Образовательная программа строится относительно деятельностно-ориентированного и исследовательско-ориентированного способов методической подготовки.

*Горизонтальные модули:*

**1 модуль – работа с ситуацией** в процессе методической подготовки. Ситуации, с которыми начинают действовать будущие педагоги, имеют разный характер: от ситуации неопределённости к образовательной ситуации.

Ситуации неопределённости возникают в методической подготовке как отклик студентов на вхождение в новую область профессиональных знаний – методическое знание, на своего рода «примерку» этого знания в деятельности.

По мнению В.П. Зинченко «понятие «знание» остается неопределимым». Главным вопросом в подготовке профессионала остаётся вопрос о его взаимодействии со знанием: «нужно научиться и рассматривать свое знание изнутри, а не только снаружи. Речь идет не о присвоении чужого опыта, а о построении своего, что намного труднее» [5, с. 83]. Рассмотрение знания «изнутри» помещает человека в образовательную деятельность, поскольку он начинает искать смыслы, как в образовании самого знания, так и собственной деятельности в процессе открытия этого знания.

Методическое знание специфично, поскольку оно строится на стыке педагогических, психологических, предметных (лингвистических, математических и др.) и собственно знаний методики, открывающих организацию познавательной, учебной, исследовательской деятельности в процессе обучения.

Методическое знание – это знание:

- о содержании обучения (чему учить детей: предметные, специальные знания);
- о способах обучения (как учить: приёмы, методы, принципы, формы);
- о способах взаимодействия с детьми в процессе учения (как организовать совместную деятельность);
- о возможностях преобразования деятельности педагога (как изучить свою деятельность, что позволяет совершенствовать деятельность).

Действование в ситуациях неопределённости – это своего рода «предкомпетентия», когда будущий педагог не боится, не пугается, когда он выбирает способ решения возникшей ситуации, проявляя умения.

Образовательные ситуации являются «местом пересечения уже сложившихся типов нормативности и рождающихся форм субъектности». Поэтому образовательная ситуация, как отмечает Г.Н. Прокументова, выступает, «с одной стороны, как место преодоления нормативности и осознания своих отношений с системой и как пространство появления человека в своем образовании, а с другой – как одна из форм создаваемой им же самим образовательной реальности» [6, с. 75].

Решение образовательных ситуаций в методической подготовке происходит через исследование, посредством исследования, где *продуктом* выступает *методическое знание*, а *результатом* – *личностные изменения* образующегося (изменение отношения, эмоциональная напряженность, поиск «других» способов, и пр.).

Образовательная ситуация в отличие от учебного задания характеризуется «незаданностью, незавершённостью, непредсказуемостью, непривычностью», так как она вытекает из сложившихся условий в образовательной реальности [7]. Учебные задания направлены: на узнавание (изучение) методического **знания**, на формирование практических умений в использовании данного знания. Образовательная же ситуация ставит субъекта в позицию незнания, не полного знания по отношению **к деятельности**. В нашем случае – методической



деятельности. Образовательная ситуация возникает перед субъектом, и сам субъект её разрешает, в процессе разрешения происходят изменения как деятельности, которую совершает субъект, так и в нём самом (личностные изменения). При этом методические знания не предлагаются в готовом виде, они выстраиваются по воле образующегося, появляются благодаря разрешению образовательной ситуации.

Образовательные ситуации в процессе методической подготовки становятся для будущих педагогов «местом встреч» с методической деятельностью как непосредственно на занятиях по методике преподавания, так и в период педагогической практики. На практических занятиях по курсу методики образовательные ситуации могут выстраиваться преподавателем специально или появляться в ходе непосредственного решения образовательных задач и тогда они составляют технологию включения студентов в методическую деятельность. На педагогической практике сами студенты сталкиваются с образовательными ситуациями, возникающими в методической деятельности, связанной с подготовкой к уроку, непосредственно его проведением, организацией деятельности учащихся, реагированием на непредвиденные ситуации в уроке. *Образовательными* ситуации станут для студента в том случае, когда у него *появится вопрос* к происходящему, когда он *не пройдёт* мимо сложившейся *ситуации* в процессе подготовки, на самом уроке, *начнёт искать* выход, а для этого будет *привлекать исследовательские шаги* (анализ, сопоставление, сравнение, обоснование) по отношению к осуществляемой им деятельности. *Выход из создавшейся ситуации* станет для будущего педагога *образовательным действием*, поскольку он *сам пытался* найти выход через проверку или *открытие* своего *знания и способа работы* с этим знанием, проявил *заинтересованность, ответственность, инициативу*.

В ситуациях на занятиях значимым становится *взаимодействие* преподавателя и студентов, оно предполагает *совместный поиск* в разрешении возникающей ситуации, установление коммуникации, включение рефлексии, как со стороны студента, так и преподавателя. Возможность обнаружить своё незнание, понять, что именно оно становится отправным в построении знания, отнестись к своему знанию о незнании, другими словами «осознать и держать в сознании» (В.П. Зинченко), позволяет студентам построить деятельность по открытию нового знания, в методической подготовке – знание о методической деятельности.

Образовательная программа строится на следующих ситуациях в методической подготовке будущих педагогов:

- ситуации «вхождения» в методическую деятельность;
- ситуации «пробы» наработанных схем, форм, способов;
- ситуации «ответа на запрос» практики;
- ситуации «поиска», «открытия» методического знания в ответ на разрешение собственных затруднений;
- ситуации «преобразования» «совершенствования» собственной методической деятельности.

Способы работы с образовательной ситуацией: остановка, фиксация, анализ, поиск, построение, преобразование, изменение, осуществление, рефлексия.

## 2 модуль – работа с моделями деятельности

В процессе методической подготовки будущий педагог сам помещается в разные виды деятельности: учебную, методическую, педагогическую, исследовательскую и др. Участвуя в деятельности, он приобретает опыт этой деятельности. Однако одним из отличий методической подготовки является то обстоятельство, что ему (студенту) необходимо присвоить способы организации деятельности, которые позволяют организовать как процесс обучения, так и образования. Это предпо-

лагает со стороны студентов понимание специфики разных моделей деятельности, выбора определенного способа деятельности, «проживания» этой деятельности, а также открытие способов организации деятельности на практике. *Основным образовательным действием* в работе с деятельностями становится *анализ*, который и позволяет проявиться исследовательской компетентности. Анализируя деятельность учителя при подготовке к уроку, на самом уроке, способы организации деятельности с детьми, выясняя её характер с точки зрения используемого учителем методического приёма, будущие педагоги включаются в исследование методики обучения.

Способы работы с моделями деятельности:

- наблюдение и восстановление просмотренного урока (на педагогической практике, на практических занятиях);
- сопоставление увиденного урока с конспектом урока, созданным учителем или студентом в период практики или на занятии;
- анализ уроков (планов) в методических пособиях;
- сопоставление предложенных уроков в методическом пособии с реально организованным на практике (замысел урока и его реализация, проявление несоответствий и причины их появления, действия учителя и детей);
- реконструкция деятельности учителя при подготовке к уроку (описание шагов и их методическое обоснование).

Анализируя деятельность, будущий педагог выбирает основания, с которых он смотрит как на организацию изучения предметного знания на уроке, так и на проявление деятельности. Этими основаниями выступают:

- постановка цели;
- способы организации деятельности;
- взаимодействие с детьми;
- решение обучающих и образовательных задач;
- использование методических приёмов;
- позиции педагога и детей в процессе учения;
- характер действий педагогов на уроке (их проявленность через построение методического приёма).

## 3 модуль – проектирование

Проектирование является тем способом организации образовательной деятельности, где происходит изменение, корректировка, построение и создание нового методического знания, которое появляется благодаря исследовательской компетентности. Проявление компетентности в проектировании – это выбор позиции, осуществление **исследовательской позиции**. Исследовательская компетентность выступает как способ реализации личной позиции в профессиональной деятельности.

Предметом проектирования в процессе методической подготовки выступают создание фрагментов и конспектов уроков, подготовка методических рекомендаций, изучение актуальных проблем обучения, создание диагностических методик, выполнение исследовательских заданий. Особой формой организации проектирования становится выполнение студентами исследовательских проектов. Исследовательский проект предполагает выполнение исследовательских действий будущим педагогом, позволяющих вскрыть и обосновать условия существования методического знания, которое проявляется в практической деятельности, а выполнение исследовательского проекта даёт возможность не только «увидеть» многоаспектность методической деятельности, но и «прожить» её.

Подготовка исследовательских проектов предполагает совместную работу преподавателя и студентов, которая позволит наметить определённые шаги в его выполнении [8]:

*Первый шаг* – обсуждение в группе имеющегося *опыта участия* в исследуемом виде работы или её организации с деть-

Таблица 2

## Содержание образовательной программы становления исследовательской

ми в школе в период педагогической практики. Это действие необходимо для уточнения, обнаружения, выявления представлений об изучаемом вопросе всеми участниками проекта. Реконструкция личного опыта позволит обозначить проблемные места в собственной деятельности, в знаниях; сформулировать вопросы участникам образовательной деятельности (преподавателям, учителям, ученикам, сокурсникам и др.).

*Второй шаг* – выход в школу для проведения наблюдений, интервью с учителем, беседы с учениками. Наблюдение на уроке за организацией деятельности, за использованием учителем приёмов работы позволяет зафиксировать реальный ход методической деятельности педагога. Для наблюдения определяются аспекты, которые обусловлены изучаемой темой. Подготовка вопросов для интервью с педагогом и беседы с учащимися предполагают обращение к методической литературе.

*Третий шаг* – изучение и анализ детских работ на предмет проявления способов организации деятельности со стороны учителя (это позволит сопоставить наблюдение – интервью – продукт практической деятельности), выявления состояния сформированности предметных действий учащихся, установления причин затруднений, как в деятельности детей, так и в деятельности учителя.

*Четвёртый шаг* – построение проблемы. Что происходит на практике, что происходит в жизни на уроке, в деятельности.

*Пятый шаг* – аспектное обращение к литературе с точки зрения решения установленной на практике проблемы. Анализ литературы осуществляется через исследовательские вопросы, которые помогают отобрать необходимую информацию, а не восстанавливать весь имеющийся материал по теме исследования.

*Шестой шаг* – построение своего видения решения заявленной темы и обнаруженной проблемы. Выбор формы представления материала проекта (создание рекомендаций, подготовка конспекта урока, серии фрагментов уроков, серии упражнений, обоснование выбора и существования приёма и пр.).

*Седьмой шаг* – оформление и представление проекта, рефлексия шагов в выполнении проекта.

Проектирование осуществляется в процессе совместной деятельности студентов. Именно совместная деятельность создаёт предпосылки для появления и проявления исследовательской позиции. Исследовательская позиция – это изучающий, проверяющий, преобразующий взгляд на образовательную реальность.

Средства методической подготовки	Деятельностно-ориентированный способ методической подготовки	Исследовательски-ориентированный способ методической подготовки	
Работа с образовательными ситуациями	<p><b>Анализирует ситуацию:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- возникает вопрос к своей деятельности, своему опыту (опыту других);</li><li>- выделяет признаки, изменяющие привычный ход событий (не срабатывает прием, не вовлечены дети, отстраненность позиций пр.).</li></ul> <p><b>Осуществляет рефлексю:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- фиксирует личностное отношение к ситуации (появление чувств, эмоций);</li><li>- определяет своё место в открытии методического знания и деятельности с этим знанием;</li></ul> <p><b>Выбирает стратегию поведения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- намечает возможные пути выхода</li><li>- находит им обоснование в способе деятельности (изменение приема работы, отбор содержания, вовлеченность детей).</li></ul>	<p><b>Анализирует ситуацию:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- выделяет признаки, изменяющие привычный ход событий (не срабатывает прием, не вовлечены дети, отстраненность позиций пр.)</li><li>- устанавливает причинно-следственные связи (находит разрыв, называет причину)</li><li>- соотносит ее развитие с использованным учителем методическим приемом.</li></ul> <p><b>Осуществляет рефлексю:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- начинает выстраивать смысл своих действий в открытии методического знания;</li><li>- сопоставляет свои действия с содержанием и назначением изучаемой деятельности (методической).</li></ul> <p><b>Строит стратегию поведения:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- обращается к исследовательским действиям в построении методического знания;</li><li>- выбирает субъектную позицию в построении взаимодействия;</li><li>- ориентируется на запросы детей, их инициативу в выборе приёмов и способов организации деятельности.</li></ul>	Проявление исследовательской компетентности
Работа с моделями деятельности	<p><b>Анализирует модели деятельности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- устанавливает виды деятельности по их признакам и характеристикам;</li><li>- выстраивает зависимости между видом организуемой деятельности, позициями участников этой деятельности и методическими приёмами (способами);</li><li>- формулирует вопросы к методической деятельности учителя при подготовке, проведении и анализе урока;</li><li>- устанавливает разрывы, несоответствия в организуемой учителем деятельности;</li><li>- устанавливает причины появления разрывов и несоответствий;</li><li>- намечает пути преобразования деятельности сообразно замыслу и выявленным затруднениям.</li></ul>	<p><b>Анализирует и обосновывает модели деятельности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- привлекает исследовательские действия (анализ, сравнение, сопоставление, классификация) в анализе организованного на уроке взаимодействия;</li><li>- устанавливает способы взаимодействия и их проявление в деятельности;</li><li>- определяет основания для анализа модели деятельности, ориентируясь на свои запросы, свои задачи в методической подготовке;</li><li>- выявляет смыслы осуществляемой учителем на уроке деятельности;</li><li>- определяет смыслы собственной образовательной деятельности в методической подготовке.</li></ul>	Проявление исследовательской компетентности
Проектирование	<p><i>Формулирует вопросы к своей деятельности.</i></p> <p><i>Анализирует свои действия.</i></p> <p><i>Улавливает возможности изменения схемы с учетом развивающихся ситуаций в уроке.</i></p> <p><i>Преобразовывает схему, ориентируясь на запросы.</i></p> <p><i>Изменяет её, реагируя на появление новых условий.</i></p> <p><i>Изучает условия образовательной реальности.</i></p> <p><i>Слышит ребенка на уроке (его вопрос, его инициативу, его выбор).</i></p> <p><i>Выбирает приемы, которые вовлекают детей в совместную работу.</i></p> <p><i>Создаёт методическое знание как отзыв на запросы совместной деятельности.</i></p> <p><i>Изучает условия существования методического знания в реальности.</i></p> <p><i>Изменяет свои действия на уроке.</i></p>	<p><i>Строит смыслы собственной деятельности и профессиональной деятельности педагога.</i></p> <p><i>Принимает и проявляет исследовательскую позицию.</i></p> <p><i>Создаёт схему, решая практическую задачу.</i></p> <p><i>Выделяет ситуации разрыва в практической реализации схемы.</i></p> <p><i>Выстраивает пути преобразования схемы.</i></p> <p><i>Создаёт условия для вовлечения детей в построение цели:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- учитывает их инициативы;</li><li>- корректирует свои замыслы относительно условий взаимодействия.</li></ul> <p><i>Оrientируется на запрос ребенка.</i></p> <p><i>Развивает инициативу ребенка на уроке.</i></p> <p><i>Выстраивает собственную цель в методической подготовке.</i></p> <p><i>Определяет необходимость того или иного методического знания в зависимости от изменяющихся условий.</i></p>	

Помимо горизонтальных модулей, в программе обозначены и *вертикальные модули*, которые раскрывают содержание способов методической подготовки.

Каждый способ методической подготовки представляет продвижение будущего педагога в открытии и присвоении им

методической деятельности через включение в исследование методического знания с последующим превращением методики в исследование. В вертикальных модулях выдерживается содержание горизонтальных модулей, а на *стыке модулей* *проявляется исследовательская компетентность* (таблица 2).

#### Библиографический список

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст] : коллективная монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицкой. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
2. Якиманская, И.С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся [Текст] / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1999. – № 3.
3. Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе [Текст] / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск : Дельтаплан, 2002. – Кн. 5.
4. Слободчиков, В.И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога [Текст] / В.И.Слободчиков, Н.А. Исаева // Вопросы психологии. – 1996. – № 2.
5. Зинченко, В.П. Distant, content ... и образование [Текст] / В.П. Зинченко // Высшее образование в России. – 2005. – № 7.
6. Переход к Открытому образовательному пространству. Феноменология образовательных инноваций [Текст] : коллективная монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – Ч. 1.
7. Поздеева, С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе [Текст] / С.И. Поздеева. – Томск : Дельтаплан, 2004.
8. Никитина, Л.А. Исследовательские проекты в методической подготовке педагога [Текст] : учебно-методическое пособие / Л.А. Никитина. – Барнаул : АлтГПА, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 373.1.02:372.8

*Г.В. Крылова, соискатель АлтГПА, г. Яровое*

## О РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В работе описаны актуальность и современные контексты реализации модульной технологии обучения в сфере общешкольного образования, ориентиры ее развития на материале обучения географии, выделены ее преимущества по сравнению с традиционной системой обучения и основные результаты апробации модели реализации технологии модульного обучения (на материале географии).

**Ключевые слова:** современная методическая база, технология модульного обучения географии, взаимодействие субъектов образовательного процесса, компетентность учащихся, организационно-педагогические условия, модульный курс «География».

В условиях глобализации мировой экономики, перехода к рыночным отношениям в России, перестройки структуры образования в стране выдвигаются новые требования к целям и содержанию обучения. Еще недавно конечной целью школьного образования был выпускник, овладевший знаниями, учебными навыками в пределах программы. В настоящий момент Россия нуждается в творчески мыслящих, образованных выпускниках, которые могут активно воздействовать на уровень производственного и общественного развития государства. Это обуславливает социальный заказ системе образования на подготовку не только грамотной, интеллектуальной, компетентной, но и творчески развивающейся личности, имеющей навыки самообразования, способной к созданию новых технологий, соответствующих мировым стандартам, к преобразованию социальной действительности на основе представлений о месте человека в системе научной картины мира.

Одной из главных предпосылок реализации этого требования выступает создание современной методической базы для учителя в школах как неперменной составной части общего образования. Согласно Концепции модернизации российского образования, в качестве одной из приоритетных задач государства признано формирование качественно новой личности выпускника, способного к самосовершенствованию, умеющего

применить полученные знания в новых экономических условиях. Разработка и реализация новых педагогических технологий призваны решать проблему подготовки качественно нового выпускника школы, способного отвечать современным требованиям общества.

Современные психологи, дидакты, методисты заявляют о необходимости формирования способностей у школьников, делая акцент на самообразование, самоконтроль в процессе социализации [1; 2; 3]. Приоритетным рассматривается овладение оперативными интеллектуальными общеучебными умениями, а не приобретение знаний как таковых. Данным требованиям, по нашему мнению, соответствует технология модульного обучения, которая, по сравнению с традиционными методами, позволяет каждому учащемуся достичь более высоких результатов в учебной деятельности, создает условия, способствующие саморазвитию, формирует потребность в дополнительном познавательном труде, обеспечивает высокий уровень мотивации учения, положительный эмоциональный фон обучения и создает ситуацию успеха.

С нашей точки зрения, основополагающим для реализации в школе технологии модульного обучения является определение М.А. Чошанова: «технология обучения – это целостная прикладная дидактическая концепция преобразова-

ния содержания и процесса обучения, гарантирующая достижение учащимися четко определенного уровня компетентности» [2, с. 27].

Технология модульного обучения основана на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения (осознается программа обучения и собственная траектория учения).

Модульное обучение, реализуя динамику развития современных дидактических теорий, синтезирует в себе их особенности, что позволяет сочетать различные подходы к отбору содержания материала по школьному курсу «География», его представлению и способам организации учебного процесса, создавая наиболее благоприятные условия развития учащихся посредством обеспечения гибкости содержания обучения, его адаптивности к их индивидуальным способностям и уровню подготовленности через организацию учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной модульной программе. Основой успешного обучения школьников по учебному предмету «География» являются организационно-педагогические условия реализации модели модульного обучения в общеобразовательной школе (использование адекватной учебному предмету педагогической технологии, индивидуализация процесса и проблематизация обучения, специальный модульный курс по географии).

В основе повышения результативности реализации модульной технологии обучения выступает структурно-функциональная модель, рассматриваемая как система взаимосвязанных элементов: цели; принципов, условий и методов; структурных компонентов; содержания и результата. Критериями оценки сформированности компетентности учащихся в ходе изучения курса «География», которые позволяют фиксировать результаты внедрения модели реализации технологии модульного обучения в общеобразовательной школе, являются: самоорганизация учащихся, их стремление к саморазвитию и самообразованию, а также организация самостоятельной работы по учебному модулю.

Теоретический анализ модульного обучения позволил выделить следующие его особенности: оно обеспечивает обязательную проработку каждого компонента дидактической системы и наглядное их представление в модульной программе и модулях; модульное обучение предполагает четкую структуризацию содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения; модульное обучение предусматривает вариативность обучения, адаптацию учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся.

Отличительные особенности модульного обучения позволяют выявить его высокую технологичность, которая определяется структуризацией содержания обучения; четкой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы (целей, содержания, способов управления учебным процессом) в форме модульной программы; вариативностью структурных организационно-методических единиц через структурные компоненты реализации технологии модульного обучения в общеобразовательной школе: эмоциональный, потребностно-мотивационный, операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Реализацию технологии модульного обучения в общеобразовательной школе следует рассматривать как целенаправленное взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее формирование компетентности учащихся и протекающее более эффективно при использовании следующих организационно-педагогических условий: специ-

ального модульного курса «География», внедрения адекватной педагогической технологии, индивидуализацию процесса обучения, проблемного обучения. Технология модульного обучения включает в себя модульную программу, состоящую из отдельных частей учебного материала – модулей; принципов модульного обучения (модульности, структурирования содержания обучения, гибкости, оперативности, паритетности) и педагогических условий их реализации, методов обучения (информационных, операционных, поисковых) и контроля (текущего, рубежного и итогового).

Сконструированная модель технологии модульного обучения в общеобразовательной школе в качестве основных элементов предполагает: цель, принципы, структурные компоненты, содержание, результат. В основу функционирования модели положены принципы вариативности, гуманизации, дифференциации, диалогичности. Реализация сконструированной модели является многоступенчатой программой, все части которой взаимосвязаны между собой и представляют определенную систему формирования компетентности учащихся, обучаемых с использованием технологии модульного обучения, в которой немаловажным фактором является необходимость осуществления субъект – субъектного взаимодействия учителя и обучающихся.

Для реализации технологии модульного обучения на материале географии в общеобразовательной школе необходимы: осознание значимости школьниками учебной деятельности; развитие умений самостоятельной работы с материалами модуля; создание высокого уровня мотивации и ценностных ориентаций; отношение к обучению как к психологическому пространству реализации собственных возможностей. Результатом реализации технологии модульного обучения в общеобразовательной школе является компетентность обучающихся по предмету, качественный уровень которой определен с помощью критериев, представляющих совокупность четырех структурных компонентов: потребностно-мотивационного, операционно-деятельностного, эмоционального и оценочно-рефлексивного.

Анализируя результативность реализации технологии модульного обучения в учебном процессе, мы выявили, что она обладает здоровьесберегающим потенциалом, т.к. является оптимальным вариантом осуществления индивидуального подхода к обучению. Здоровьесберегающий эффект данной технологии, привлечение внимания школьников к предмету, формирование у обучающихся навыков самообразования являются теми причинами, по которым практика использования на уроках в общеобразовательной школе технологии модульного обучения заслуживает внимания и распространения.

Практика апробации реализации технологии модульного обучения географии в общеобразовательной школе показала, что модульное обучение обеспечивает: исключение стрессовых ситуаций на уроке за счет создания ситуации успеха, что благоприятно сказывается на самочувствии обучающихся и повышении интереса к предмету; возможность выйти за границы учебника и привлекать в качестве текстов тренировочных упражнений дополнительный и занимательный материал; индивидуальный подход в обучении; формирование у обучающихся навыков самообразования и самоконтроля.

На основе проведенной опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что для эффективного обучения по модульной технологии учащимся необходимы: развитие умений самостоятельной работы с текстом; создание высокого уровня мотивации; воспитание адекватной самооценки собственных учебных успехов и продвижений; формирование коммуникативной компетентности; создание ценностных ориентаций;

Как показал проведенный эксперимент, в ходе реализации технологии модульного обучения учащиеся общеобразовательной школы приобретают более прочные знания. Несмотря на то, что качество знаний и успеваемость учащихся с течением времени снижаются, но происходит это значительно медленнее, чем при обучении по традиционной методике. В качестве одного из показателей результативности модели реализации модульного обучения нами выделены уровни удовлетворенности школьников учебной деятельностью. Как основу удовлетворенности учащихся учебной деятельностью мы представляем внутреннее состояние личности, определяющееся следующими позициями: наличием знаний, умений и навыков, потребностью и готовностью к учебной деятельности и общению, а также наличием интереса к процессу обучения.

Библиографический список

1. Лаврентьев, Г.В. Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения [Текст] : учебное пособие / Г.В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 1994.
2. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст] : методическое пособие / М.А. Чошанов. – М., Народное образование, 1996.
3. Шамова, Т.И. Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы [Текст] / Т.И. Шамова. – Новосибирск, 1994.

Статья поступила в редакцию 15.05.09

УДК 371.382.044.3+374.2

*Т.И. Головки, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул*

## **КОРРЕКЦИЯ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

Статья посвящена анализу опыта народной педагогики в процессе коррекции кризиса взросления подростков. Рассматривается позитивный опыт интеграции этнопедагогического и социокультурного подходов к гармонизации процесса взросления подростков. Особое внимание обращается на феномен инициального взросления, который в традиционных культурах маркировался сложной системой ритуалов, гендерных игр и традиций.

**Ключевые слова:** возрастной кризис подростков, народная педагогика, возрастные объединения, инициальные обряды, социализация.

Идея о продуктивности использования многовековых традиций народной культуры в преодолении подростками одного из наиболее сложных этапов их жизненного пути является одной из классических идей отечественной педагогики.

В соотнесении с данной идеей методологически значимыми являются работы фольклористов и педагогов художественного образования Т.И. Баклановой [1], Г.Н. Волкова [2], А.Ф. Некрыловой [3] и др. о роли этнической культуры в развитии личности; о развитии нравственного сознания и поведения подростков в традиционной культуре; обоснование возможности использования этнопедагогических факторов, средств, приемов, методов в условиях современной социокультурной деятельности. Без традиции, по словам Н.А. Бердяева, невозможна никакая национальная культура, в которой органично сочетается «...момент консервативный и момент творческий... Под консервативным моментом понимается связь с духовным прошлым, внутреннее принятие из этого прошлого того, что в нем есть наиболее священного» [4, с. 31].

Кроме того, для нас представляют интерес методологические подходы, ставящие в центр научной проблематики тенденции развития отечественной сферы социокультурной деятельности и, в частности, досуга. В логике этих рассуждений нам представляется важным наблюдение В.В. Туева, который

Результаты проведенного эксперимента показали, что в экспериментальной и контрольной группах обнаруживается общая положительная динамика повышения уровней сформированности компонентов компетентности обучающихся, предложенных в соответствии с моделью. Вместе с тем, характер динамики отдельных структурных компонентов реализации технологии модульного обучения и уровней сформированности ее компетентности оказались различными для экспериментальной и контрольной групп.

Анализ результатов исследования, т.е. сопоставление уровней сформированности компетентности обучающихся по предмету экспериментальной группы до формирующего этапа и по его окончании, позволяет говорить об эффективности сконструированной модели реализации технологии модульного обучения в общеобразовательной школе.

в развитии современных социокультурных процессов выделил дихотомические пары актуальных тенденций, куда входит тенденция фольклоризации и вестернизации содержания и форм социально-культурной творческой деятельности. Остановимся подробнее на характеристике данных тенденций.

По мнению В.В. Туева, демократические процессы, нашедшие отражение в сфере досуга и творчества, но не базирующиеся «на глубокой культурно-образовательной традиции», сопровождаются управленческой, технической, досуговой малограмотностью населения, общей его малокультурностью, «тем, что мы называем синдромом досугового примитивизма». Вместе с тем, наблюдается и «гипертрофия профессионализации сценического самодеятельного искусства в ущерб подлинно народному» [5, с. 74].

Вместе с тем тенденция фольклоризации творческой деятельности населения, детских и подростковых досуговых занятий является динамично прогрессирующей. Широкое этнонациональное движение вызвано к жизни как альтернатива процессу всеобщей американизации, но приобретает сегодня как позитивные, культуроразвивающие формы, так и эпигонские национальные черты. Мы разделяем идею В.В. Туева о том, что тенденция фольклоризации социально-культурной и творческой деятельности в России набирает силу как на науч-

ном, так и на практическом уровнях. Однако параллельно с фольклоризацией столь же активно развивается в современном российском обществе и тенденция вестернизации досуга и творчества. Следует уточнить, что под термином «фольклор» В.В. Туев понимает не только устное народное поэтическое творчество, но формы народной традиционной культуры в целом (как и Т.И. Бакланова, Л.И. Михайлова, А.В. Юдин, и др.).

Система народной традиционной культуры в силу своей многосоставности и полифункциональности имеет универсальный характер и вневременное значение, обладает высокими адаптивными способностями. Традиции народной культуры сохраняются порой «в свернутом» состоянии и способны к самовосстановлению в благоприятных условиях. Народная педагогика – та часть традиционной культуры, которая привлекает сегодня внимание этнографов, социологов, психологов и педагогов. Тысячелетний опыт народной педагогики выкристаллизовал наиболее эффективные средства воздействия на личность. На основе данных размышлений целесообразно подтвердить факт фольклоризации социокультурной деятельности новым материалом, осуществив ретроспективный анализ специфики народной педагогики в России, и в качестве сравнительного материала привлечь информацию о традициях нейтрализации кризиса взросления в архаических цивилизациях.

Исследованная нами литература по русской народной педагогике свидетельствует о наличии нескольких подходов к фиксации и педагогической спецификации кризиса взросления. Русский советский писатель В.И. Белов в книге «Лад. Очерки народной эстетики», представив множество верных и глубоких наблюдений о различных сторонах сельской традиционной жизни, отметил, что народная мудрость щадила некрепшее самолюбие подростка; даже в тяжелых условиях жизни народ старался держать отроков подальше от социального зла и бедствий, непонятных и недоступных детскому сознанию. Вместе с тем становление мальчишеского характера во многом зависело от подростковых игр. В.И. Белов отмечал, что в отрочестве мальчики и девочки играют отдельно и задирают друг друга. В играх мальчиков отношения были предельно регламентированы, и взрослым они часто казались жестокими, но вмешиваться в ход игр было непозволительно, поскольку победить необходимо было самому подростку. Одна такая победа еще в отрочестве превращала мальчика в мужчину. Игры девочек, по замечанию В.И. Белова, не имели подобной направленности, отличались спокойными, лирическими взаимоотношениями играющих. Не в чести были «бой-девочки», стремившиеся играть в мальчишеские игры.

Период отрочества – яркий по активности, по освоению и познанию окружающего мира. Участвуя в праздниках, обрядах, требующих удалости, озорства (святочные, масленичные обряды), подростки и юноши пробуют свои силы, учатся цепкости, хватке. Специфику подросткового возраста понимали в традиционной культуре и умели управлять этими устойчивыми интересами. «Самая безобидная игра в любой момент может перейти в шалость, шалость – в баловство, а баловство – в хулиганство. Поэтому старшие всегда в зародыше пресекали шалость, поощряя и сохраняя четкие границы в забавах, а в играх – традицию и незыблемость правил» [6, с. 120].

Таким образом, по мнению В.И. Белова, в народной воспитательной практике кризис взросления выделялся старшими поколениями, и к подросткам, находящимся в состоянии кризиса, относились особенно внимательно.

Вместе с тем для нас представляют интерес идеи авторов, утверждающих, что воспитание мальчика-подростка в традиционной культуре русских было столь органично вплетено в жизнедеятельность всех поколений, что говорить о кризисе

взросления отроков не приходилось. На XII чтениях, посвященных памяти Г.С. Виноградова, выдающегося исследователя этнографии детства начала XX века, прозвучали идеи авторского коллектива в составе В.В. Николина, Г.Н. Базлова, А.Р. Каримова об идеальной модели системы возрастного воспитания мужчины в традиционной русской культуре [7]. По мнению А.Р. Каримова, подрастающий человек определенного возраста имел свое жизненное пространство, в котором он большее время находился и на которое был ориентирован. Если для ребенка (до 7 лет) таким пространством были дом и двор, а первым институтом воспитания выступала семья, то для парня (от 9 лет) наступал самый активный возраст для познания окружающего мира. Его пространство включает дом, усадьбу, поле, лес. В этот период он несколько раз переходит из одного возрастного объединения (Беседы) в другое, проходя через испытания (инициации). Возрастные объединения и взрослые наставники (Дядьки) воспитывали, развивали необходимые качества, отслеживали уровень готовности для перехода в следующую возрастную группу или в мужскую корпорацию (Партию) [7, с. 82].

Для нас представляет интерес авторский анализ этнографического материала о делении Бесед и их функциях на Севере России. А.Р. Каримов указывает, что возрастные объединения этого периода имели три Беседы: младшая, средняя и старшая. Ребята младшей Беседы учились борьбе, играм в прятки, участвовали в мужской игре всех возрастов – кулачном бое «стенка на стенку». Кулачный бой в русской традиционной культуре – школа воспитания юноши. Через традиционные праздничные рукопашные состязания отрок, а затем и парень развивали не только физические качества, но и приучались к высокой самодисциплине и ответственности, учились подчиняться, узнавали значение иерархии и силу коллектива. Подростки средней Беседы (12-14 лет) имели своего вожжака – атамана. В кулачном бою они бились уже строем – линией. Эта русская народная забава получила название «любока»; бои называли «полюбовными», участвовать в них можно было только по желанию, по вольной воле. Нельзя было выходить на бой ожесточенным или из-за личной мести; запрещались такие способы ведения боя, которые приводили к умышленному травмированию соперника [7, с. 85]. Таким образом, делает вывод А.Р. Каримов, воспитание происходило явно, открыто, на глазах у всех, что сопутствовало его успеху.

Материал, предлагаемый вышеназванными авторами, представляет характеристику такой фазы развития подростка, которая в работах В. Тэрнера определяется как «лиминальная» (limen – порог). «Лиминальные существа ни здесь ни там, ни то ни се; они в промежутке между положениями, предписанными и распределенными законом, обычаем, условностями и церемониалом» [8, с. 169]. В. Тэрнер называет следующие свойства лиминариев: бесполость, анонимность, покорность и молчание. Так, неофит в лиминальности должен быть чистой доской (tabula rasa), на которой записывают знания и мудрость группы, касающиеся нового статуса [8, с. 177]. Все обряды перехода из одного статуса в другой имеют три фазы. Первая фаза – разделение – включает в себя символическое поведение, означающее открепление личности или группы от занимаемого ранее места в социальной структуре. Во время промежуточного собственно лиминального периода особенности «переходящего» двойственны («уже не ребенок, но еще не взрослый»). В третьей фазе (восстановления, воссоединения) переход завершается. «Ритуальный субъект» (термин В. Тэрнера) опять обретает сравнительно стабильное состояние и получает новые права и обязанности, определяемые его новым социальным положением.

В условиях общинно-родового строя среди обрядов перехода, которыми отмечались моменты изменения социальной

идентичности человека от рождения до смерти, особую роль играли обряды инициации, сопровождавшие переход подростка в иное социальное состояние. Инициации являлись важнейшим элементом воспитания. В раннепервобытных общинах, характеризовавшихся ранним социальным созреванием, они осуществлялись по достижению детьми девяти-одиннадцатилетнего возраста и предвещали принятие их в полноправные члены первобытного коллектива. Заключительному ритуальному обряду предшествовала более или менее длительная подготовка к переходу от невежества к знанию, от безответственности к долгу, от безмятежного детства к дисциплинированной зрелости. Так, австралийские инициации, описанные М. Элиаде, постепенно вводят новичка в священный мир. Во-первых, посвящаемый отделяется от «профанного» мира детства, где он находился под опекой и руководством матери. Затем ему открывают священную историю, которая в конце концов приводит его к пониманию собственной духовной сущности. И, наконец, на «священной земле» проводятся тайные ритуалы [9, с. 149].

Подобное описание посвячительных обрядов мы встречаем в древнеиндийской и древнекитайской цивилизациях (Р.Б. Пандей, В.В. Малявин) [10]. Авторы отмечают, что более сложными и продолжительными были инициации мальчиков. Они включали несколько важных моментов: мальчиков изолировали от прежнего социального окружения, помещая исключительно в мужское общество, где они приучались к беспрекословной дисциплине, к безусловному выполнению всех правил поведения взрослого члена общины; знакомили с религиозными представлениями и сакральными таинствами; рассказывали им мифы и предания, обучали ритуальным действиям; учили изготовлять орудия охоты и рыбной ловли, знакомили с особенностями поведения животных, формировали охотничьи и воинские навыки и умения; приучали переносить трудности и лишения, развивали у мальчиков выносливость, волю, смелость.

Только после прохождения цикла специальной подготовки дети допускались к участию в церемониях посвящения, во время которых испытывалась (порой довольно жестоко и болезненно) их воля, смелость, стойкость, выносливость, проверялось качество усвоенного опыта. Ритуальные церемонии проходили в присутствии всех членов племени, при свете костров, сопровождались песнями, танцами. Все это придавало особую торжественность событию, призванному максимально эффективно воздействовать на психику и поведение посвящаемых, укрепить в их сознании представление о качественном изменении их общественного статуса, подчеркнуть особое значение перехода из одной возрастной группы общины в другую, вдохновить на овладение новой социальной ролью.

Инициации девочек, по замечанию М. Элиаде, проще, чем инициации мальчиков [9, с. 178]. Более того, многие исследователи сомневаются, что обряды, которым подвергается девочка, вообще можно рассматривать как инициации, подчеркивая, что правильнее их называть пубертатными обрядами. Разрыв с миром детства провоцируется физиологическими симптомами и по этой причине инициация девочек – индивидуальна. Во время периода изоляции девочек учат старшие женщины; от них посвящаемые узнают определенные мифы, песни и, в особенности, поведение и обязанности замужних женщин. Заклучительная церемония проста, но так же, как в церемониях мальчиков, существенна. «После ритуального купания девочку с процессией ведут в основное поселение под шумные возгласы одобрения, и ее социально принимают как женщину» [9, с. 178].

В последующие исторические эпохи по мере постепенного продления возраста детства период превращения ребен-

ка во взрослого включал все большее количество циклов инициации. Последние менялись также по формам в соответствии с расширением их социально-психологического смысла (конфирмация, первое причастие, присяга и т.д.), распространяясь практически на всю жизнь человека. Так, по мнению Р.Б. Пандея, созданная древними индийцами схема обучения, предназначенная для посвящения и подготовки молодых людей к полноправному участию в обществе, была большим шагом вперед по сравнению с простой идеей инициации [10, с. 112]. Представления индийцев основывались на том, что человеку необходима определенная культура, чтобы войти в общину и пользоваться всеми ее правами и привилегиями. Без «упанаяны» (посвящения) никто не мог называться «дваждырожденным». Тот, кто не проходил посвящения, считался исключенным из общества «дваждырожденных» и лишенным всех привилегий.

Инициальные обряды не исчезают при переходе архаических сообществ в стадию цивилизации, но их специфика соотносится уже не столько с преодолением возрастных «порогов», сколько с включением в особую социальную структуру. Таковы, например, инициации юных спартанцев [11], переходящих из категории подросткового клана в клан фратрий – мужских сообществ, где социальные роли зависели от успешности инициальных действий. В цивилизации Древнего Китая особо значимы в контексте нашего исследования законы «сяо» – сыновнего послушания, которые в рамках учения Конфуция могут и должны сформировать в лиминальной индивидуальности ощущение, а не только знание «ли» – специфического соединения этикета, нормы и традиции [12, с. 550].

Большое значение для народов Земли инициальных обрядов подчеркивает В.Я. Пропп, анализируя тексты волшебных сказок народов мира с акцентом на русскую составляющую жанра. Очевидность принципиальной значимости ритуального оформления перехода из одной возрастной категории в другую для В.Я. Проппа доказывается фактом инвариантности в сказочном сюжете испытаний, специфичных для юношей и девушек. Так, инициальными действиями для героя оказываются вспашка и засеивание поля, строительство дома, победа над врагом; для героини – выпечка хлеба, тkanie полотенца (ковра), «налаживание отношений» с домашними животными и пр. [13]. Трансформация интересующих нас ритуальных действий, оформляющих ситуацию перехода из одной возрастной и социальной группы в другую, может быть рассмотрена в контексте концепций культурогенеза и морфогенеза, в сущности составляющих две стороны единого процесса генезиса человеческой цивилизации. Однако подробное рассмотрение этого аспекта не входит в нашу задачу, поэтому размышления о характере возрастных инициаций, представленные в работах В.И. Белова, А.Г. Каримова и др., мы продолжим, максимально приближая хронологический пласт исследования к современному периоду.

В постреволюционной России обряды инициации существовали в институтах «октябрят», «пионеров», «комсомольцев», военно-спортивных организаций, студенческих строительных отрядов. Позже, в 80-е–90-е годы XX в., они частично видоизменялись, частично были насильственно отменены и не заменены никакими общественно организованными формами посвящения ребенка в соответствующий каждому этапу его психофизического взросления новый социально-психологический статус.

Вместе с упразднением различных социализирующих формирований подрастающее поколение потеряло эффективный инструмент социально-психологического созревания личности. По мнению Ю.С. Шевченко, такое «блокирование фило- и онтогенетически обусловленной потребности в инициации

проявляется в агрессивно-асоциальном поведении стихийно формирующихся подростковых групп или психических расстройств, типологически сходных с переживаниями во время инициации» [14, с. 247]. Это утверждение специалиста в области детско-подростковой психиатрии легло в основу методики семейно-групповой интенсивно-экспрессивной психотерапии (ИНТЭКС)), разработанной в соответствии с традиционными этнолого-культуральными обрядами инициации [15]. В силу узкой специфики названной работы, ее прямой ориентации на терапию, а не на профилактику возрастных девиаций, мы не станем приводить ее в качестве иллюстрации или методических ориентиров, тем не менее, признавая как ее оригинальность, так и несомненную продуктивность в области детской психиатрии.

Ситуация, сложившаяся в России 90-х годов, во многом или невольно была ориентирована на западноевропейскую систему воспитания, недостатки и уязвимые места которой отмечала еще в 30-е – 40-е годы прошлого века Р. Бенедикт – ученица основателя этнопсихологии Ф. Боаса. По ее мнению, совре-

менные «западные» нормы воспитания и институты социализации отличаются от социализации в традиционных культурах тем, что не только не облегчают переход к взрослому состоянию, но даже затрудняют его. Это во многом связано с присущим западным культурам подчеркиванием контраста между нормами поведения взрослых и детей. По мнению Р. Бенедикт, подобное воспитание приводит к подростковому кризису, к тому, что «западному» подростку трудно «попасть в мир взрослых» [16, с. 11-12].

Таким образом, в ситуации перехода в новое тысячелетие, когда кризисные моменты общего социокультурного положения России с очевидностью осложняются недостатками и просчетами в системе воспитания детей и подростков, обращение к классическому педагогическому наследию, основанному на принципах народной педагогики, оказывается не только оправданным, но едва ли не единственно продуктивным. Это касается как отечественной народной педагогики, так и наследия западноевропейских педагогов-классиков.

#### Библиографический список

1. Бакланова, Т.И. Народная художественная культура / Т.И. Бакланова. – М.: МГУК, 1999.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебное пособие / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 2000.
3. Некрылова, А.Ф. Уроки воспитания сквозь призму истории (традиционные формы воспитания у русских крестьян в XIX – начало XX вв.) / А.Ф. Некрылова, В.В. Головин. – СПб.: Знание, 1992.
4. Бердяев, Н.А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990.
5. Туев, В.В. Актуальные тенденции развития социально-культурной деятельности в России XXI века // Социально-культурная деятельность : история, теория, образование, практика : межвуз. сб. науч. ст. / ред.-сост. В.В. Туев ; Кемер. гос. акад. культуры и искусств. – Кемерово, 2002.
6. Белов, В.И. Лад : очерки о народной эстетике / В.И. Белов – М. : Молодая гвардия, 1982.
7. Каримов, А.Р. Возрастное воспитание мужчины в русской традиционной культуре / А.Р. Каримов // Этнопедагогика. Теория и практика: материалы XII чтений, посвящ. памяти Г.С. Виноградова / сост. С.Г. Айвазян. – М., 2003.
8. Тэрнер, В. Символ и ритуал / В. Тэрнер; сост. и автор предисл. В.А. Бейлис. – М.: Наука, 1983.
9. Элиаде, М. Религия Австралии / М. Элиаде; пер. с англ. Л.А. Степанянц. – СПб.: Университетская кн., 1998.
10. Пандей, Р.Б. Древнейшие домашние обряды и обычаи / Р.Б. Пандей; пер. с англ. А.А. Вилигина. – 2-е изд. – М.: Высшая школа, 1990.
11. Винничук, Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Л. Винничук; пер. с польск. В.К. Ронина. – М.: Высшая школа, 1986.
12. Малявин, В.В. Китайская цивилизация / В.В. Малявин. – М.: ИПЦ «Дизайн. Информация. Картография», 2003.
13. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне) / В.Я. Пропп; науч. ред., коммент. Ю.С. Рассказова. – М.: Лабиринт, 1999.
14. Шевченко, Ю.С. Использование этнологических механизмов инициации в психотерапии подростков / Ю.С. Шевченко // Подростки и молодежь в меняющемся обществе: сб. тезисов. – М., 2001.
15. Шевченко, Ю.С. Радостное взросление: развитие личности ребенка (методика ИНТЭКС) / Ю.С. Шевченко, В.П. Добридень. – СПб.: Речь, 2004.
16. Воробьева, Л.И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л.И. Воробьева, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн // Психология современного подростка / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987.

Материал поступил в редакцию 30.04.09

УДК 372.21:374.2

*А.В. Липовцева, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул*

## ОПТИМИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье представлена операционализация понятия «социализация ребёнка дошкольного возраста». Выявлен комплекс социокультурных условий оптимизации процесса социализации детей в дошкольном образовательном учреждении. Проанализирован констатирующий этап экспериментальной работы, доказывающий необходимость проведения целенаправленной работы по социализации детей с использованием форм социально-культурной деятельности.

**Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, социализация личности дошкольника, социокультурная деятельность, социокультурные условия.

Исследование социализации детей дошкольного возраста обусловлено современными тенденциями социокультурной ситуации в стране. Социальное развитие личности осуществляется как в ходе стихийного влияния общества, так и в целе-

направленном, организованном педагогическом процессе. Социокультурное наполнение работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) создает оптимальные условия для социализации личности ребенка, где педагогически организован-



ное общение и межличностное взаимодействие являются стержнем социализации дошкольника младшего возраста.

Основной задачей, которую мы решали в данной статье, является операционализация понятия «социализация ребёнка дошкольного возраста» применительно к современной макро-, мезо- и микро-ситуации, в которой протекает его жизнь и развитие.

В своей работе мы исходим из социологических, социально-педагогических и психологических концепций, раскрывающих сущность и структуру процесса социализации, разработанных отечественными (В.И. Андреев [1], Б.В. Вульф, Л.Н. Коган, И.С. Кон, Стефаненко Т.Г., Шпет Г.Г.) и зарубежными (Э. Дюркгейм [2], Дж. Коулмен, Т. Парсонс [3], У. Джемс, Ч. Кули, Дж. Г. Мид [4], Дж. Тернер, Э. Эриксон) исследователями. Методологической основой нашего исследования, кроме того, являются: учение об интегральной природе человека и деятельности как основе его социального развития; положения системного подхода к анализу педагогических явлений; теоретические и практические аспекты педагогического моделирования; концепции гуманистической педагогики, которые все чаще оказываются в фокусе внимания ученых. Это работы Л.П. Буйевой, А.Д. Жаркова, Н.П. Дубинина, Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова [5], А.Н. Леонтьева [6], А.В. Мудрика, Б.Д. Парыгина, С.Л. Рубинштейна [7], В.А. Сластёнина. Приобщения личности к социальному опыту исследуют Э.Ш. Камалдинова, Р.А. Литвак [8] и др. учёные.

Одним из первых ученых, обративших пристальное внимание на проблему социализации, был французский социолог Э.Дюркгейм [2]. Он подчеркивал, что любое общество стремится сформировать человека в соответствии с имеющимися у него универсальными моральными, интеллектуальными и даже физическими идеалами. Универсальная задача социализации, как считает американский социолог Т. Парсонс [3], - сформировать у вступающих в сообщество «новичков» чувства, как минимум, лояльности и, как максимум, преданности по отношению к социальной системе. Соответственно процесс социализации в различных обществах, сохраняя свою специфику, приобретает ряд универсальных черт, что связано с общемировыми тенденциями развития общества. [3, с. 312]. По мнению Дж.Г. Мид [4], создателя теоретико-методологического направления символического интеракционизма, активная роль самого человека в процессе социализации связана с тем, что и общество, и социальность индивида конституирует совокупность межиндивидуальных взаимодействий (интеракций) [4, с. 83].

На сегодняшний день представителями педагогической науки дано множество определений и трактовок понятия «социализация». Так, В.И. Андреев [1] видит в социализации «процесс и результат двух взаимно дополняющих видов деятельности: социального воспитания и социального обучения с целью овладения социально-ролевыми функциями жизнедеятельности личности и её самореализации в социуме» [1, с. 102]. Социализации способствуют, как отмечает Р.А. Литвак [8], «все процессы приобщения индивида к культуре, все виды коммуникации, с помощью которых формируется социальная природа человека, его способность участвовать в жизни общества» [8, с. 61].

В исследованиях теоретиков социально-культурной деятельности Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова [5] понятие «социализация личности» трактуется как процесс усвоения человеком огромного социального опыта, который предполагает как включение личности в систему общественных отношений, так и самостоятельное воспроизводство индивидом этих отношений. Данные авторы обосновывают, что социализация обусловлена разнообразными социальными, социально-психологическими, психолого-педагогическими факторами

и выделяют «... целенаправленные усилия общества и его различных социальных институтов по формированию личности, самовоспитанию и саморегулированию поведения» [5, с. 12]. В данном контексте мы рассматриваем социально-культурную деятельность как основу модели социализации личности, социального воспитания и образования.

Анализ современных отечественных научно-педагогических работ позволяет констатировать серьёзные методологические разногласия по поводу толкования понятия «социализация». В аспекте нашего исследования нам важно подчеркнуть, что педагоги и социальные психологи (В.С. Мухина [9], А.В. Петровский [10]) предлагают рассматривать в качестве механизмов социализации закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности, а также идентификацию и обособление личности.

В соответствии с концепциями С.И. Гессена, В.Т. Кудрявцева Д.И. Фельдштейна [11], социальное развитие может быть представлено как творческий процесс, не ограничивающийся усвоением определенных знаний и их интериоризацией во внутреннее убеждения и ценности. Д.И. Фельдштейн отмечает, что «становление растущего человека как личности – это совокупность сложных процессов его самореализации в условиях воспитания, обучения, разнопланового общения, всей его жизнедеятельности, разворачивающихся во времени и конкретном социокультурном наполнении» [11, с. 67]. Это совокупность объективно подразделяется на определенные этапы, уровни и предполагает многофакторно обусловленные (планируемые и не планируемые) результаты, вновь возникающие процессы, в которых «выполняются» самоформирующиеся и задаваемые обществом тенденции, нормы, принципы развития.

Уровень социализации личности можно оценить по результату социализированности. На основании большого числа работ западных ученых А.С. Волович [12] выявила разные точки зрения на содержание этого понятия. Социализированность понимается как «сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом» [12, с. 61-62]. Существует также подход к социализированности как усвоению личностных и социальных качеств, которые будут характеризовать её на следующей стадии развития. Американский исследователь А. Инкельс [13] назвал это «заглядыванием вперёд» - изучением того, каким ребенок должен быть сейчас, чтобы добиться успеха, став взрослым.

По нашему мнению, социализация в младшем дошкольном возрасте зависит от возрастных особенностей детей, определяющих основные виды их ведущей деятельности. Об этом пишут психологи, занимающиеся общей, возрастной психологией и психологией детства. Краткий анализ их идей показывает, что младший дошкольный возраст (в том числе кризис трёх лет) является периодом «овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками» [9, с. 219]. Кризис трёх лет представляет собой ломку взаимоотношений (между ребёнком и взрослым), возникает тенденция к самостоятельной деятельности, которая знаменует собой то, что взрослые больше не закрыты для ребёнка предметом и способом действия с ним, а как бы впервые раскрываются перед ним, выступают как носители образов действий и отношений в окружающем мире.

Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей. В разговорной речи, которую слышит ребёнок, важное значение имеет группа слов («это», «то», «здесь», «теперь», «там», «потом», «я», «ты» и т.д.), для которых характерно то, что они непосредственно зависят от позиции говорящего. Эти слова, по образному вы-

ражению С.Л. Рубинштейна [7], составляют «координаты», с помощью которых мы определяем положение индивидуальных предметов и действующих лиц в структуре социальной ситуации. Основная роль, которую выполняет речь такого типа, состоит не в назывании вещей своими именами, а в категоризации лиц, действующих в соответствующей ситуации, и в категоризации ситуаций (социальная категоризация – разделение социального окружения на «мы» и «они», на группы «я» и «другие»), в которых эти действующие лица оказываются.

Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский [15] – это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; эта та сфера, в которую ребенок пытается войти.

По словам Д.Б. Эльконина [16], весь дошкольный возраст (в том числе и младший дошкольный) вращается вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Противоречие этой социальной ситуации развития Д.Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это в современных исторических условиях невозможно: жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром. Велик разрыв между реальным уровнем развития и идеальной нормой, с которой ребенок взаимодействует, поэтому единственная деятельность, которая позволяет смоделировать эти отношения, включиться в них и действовать внутри этой модели – сюжетно-ролевая игра.

Для определения степени социализированности ребенка, нам нужно определить её качественные характеристики. К ведущему социальному качеству, способствующему повышению эффективности социализации, мы относим коммуникативные качества (общительность), развитие которой протекает в игре. Об этом свидетельствует анализ работ учёных-психологов, представленных нами выше.

Определяя общительность как ведущее социальное качество при освоении детьми социального опыта, мы осознаем, что в современных условиях оно приобретает иную специфику. В обществе стремительно развиваются информационные технологии, создающие специфическую коммуникативную среду, ежедневно возрастает роль средств массовой информации (компьютерная, телевизионная, радиотелефонная сеть, спутниковые антенны, печатные издания и т.п.). В этом аспекте значение общения в плане овладения нормой речевого развития и межличностной коммуникации для современных детей становится важной проблемой современной социально-культурной деятельности как отрасли педагогики.

Понятие «общение» – рассматривается в литературе как сложное явление. Существуют различные точки зрения на его сущность. Л.С. Выготский [15] понимает общение как процесс, основанный на разумном понимании и сознательной передаче мыслей и переживаний. А.М. Леонтьев [6] развил положение о том, что личность формируется в процессе деятельности и общения. Как считает В.А. Кан-Калик [14], неумение общаться, отсутствие умения слушать, понимать информацию приводит к неизбежным конфликтам.

Таким образом, подводя итоги первой исследовательской задачи, мы можем отметить, что социализация ребенка младшего возраста понимается нами как последовательный, многоаспектный процесс приобщения личности к системе социальных ценностей и социальных ролей, в специально сформированных посредством форм социально-культурной

деятельности педагогических *условиях*, к которым, среди прочих, относится организация коммуникативной среды, позитивно влияющей на нормы речевого развития и межличностного взаимодействия детей.

Следующим направлением нашего исследования является поиск путей повышения эффективности социализирующего влияния воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). В связи с этим, мы разработали модель социализации личности ребёнка в условиях ДОУ, содержащую следующие подсистемы: целеполагания, содержательную, организационную (комплекс педагогических условий), оценочную. Разработанная модель может успешно функционировать при соблюдении следующего комплекса педагогических условий:

- Цель воспитательного воздействия: формирование социального опыта ребенка через специально организованное общение со сверстниками, поскольку результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство детей (54,2%) испытывают трудности в общении, преодолеть эти трудности можно целенаправленно организовав общение посредством игровой, творческой деятельности детей в ДОУ. Цель достигается через организацию следующих форм социально-культурной деятельности (СКД): ролевые и коммуникационные игры; организацию занятий по детскому художественному творчеству, направленных на формирование психологической раскрепощенности. Комплекс этих форм оптимально реализовать в условиях специально созданной «Экспериментальной лаборатории детского творчества».

- Повышение профессионализма воспитателя, направленного на взаимодействие с семьей. Анализ опыта работы воспитателей ДОУ с семьями показывает, что важнейшей частью в процессе социализации ребенка является педагогическая составляющая, связанная с уровнем образования родителей, на основе чего оказывается педагогическое содействие родителям в формировании успешного уровня социализации детей. Исходя из этого, мы рассматриваем социально-культурную деятельность дошкольного образовательного учреждения как совместную деятельность воспитателей, детей и родителей, которая должна обеспечить условия для полноценного развития личности в период младшего возраста, овладения нормами речевого развития и межличностного взаимодействия. Данное направление было реализовано с помощью таких форм СКД, как: беседа, консультации, семинары-практикумы, психологические тренинги, чтение спецкурсов для педагогов ДОУ, содержанием которых являлась оптимизация работы воспитателей с семьей ребенка.

- Развитие педагогической культуры родителей. Планируя формы взаимодействия с родителями по повышению педагогической культуры, мы ставили своей целью формирование у них сознательного отношения к воспитанию детей, способствующего развитию социальных качеств ребенка в условиях семьи, в том числе эффективных коммуникативных качеств детей.

При взаимодействии с родителями мы использовали формы организации социально-культурной деятельности, учитывающие их индивидуальные возможности: уровень образования, культуры, склонности, интересы и способности, потребности в образовательных услугах. Возобновление в практике образовательного учреждения таких форм просвещения, как совместные всеобучи, школы молодой семьи, просветительной деятельности по культуре речи, взаимоотношений в семье, обусловлено современными социально-педагогическими условиями. Необходимость работы по воспитанию родителей основывается на праве ребенка в педагогически образованных

родителях; на необходимости в получении педагогической помощи родителям от педагогов ДОУ по вопросам воспитания и образования детей.

В ходе экспериментальной работы мы использовали разработанную нами «Программу воспитания педагогической культуры родителей», в самом названии которой зафиксирована её цель. Задачами программы являются: необходимость сохранения психофизического здоровья детей; создание условий для свободного эмоционально-благополучного развития ребенка и самореализации в семье; обеспечение ему возможности в формировании успешного уровня социализации и норм речевой культуры и межличностного взаимодействия. В соответствии с задачами формы социально-культурной деятельности в нашей программе строятся на основе методик сотрудничества педагогов ДОУ и родителей, направленных на успешный уровень социализации личности ребенка.

Исходя из итогов теоретического анализа, мы предположили, что вышеперечисленные педагогические условия взаимодополняют друг друга, образуют комплекс, и будут способствовать повышению эффективности социализации детей в ДОУ.

Экспериментальная работа была нацелена на апробацию педагогических условий повышения эффективности социализации личности детей младшего возраста. Апробация проходила в рамках экспериментальной лаборатории детского творчества на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Ромашка», с. Луговое, Алтайского края, Каменского района и включала в себя инновационные формы социально-культурной деятельности, направленные на художественное творчество ребёнка и развитие речи.

Основываясь на полученных результатах, следует отметить, что при рассмотрении процесса социализации ребёнка младшего возраста в контексте личностно-деятельностного подхода нами были выделены следующие критерии: приобретение знаний и умений социальных отношений для успешного функционирования в социуме, развитие познавательной активности, развитие ценностных ориентаций, творческий подход к деятельности, навыки организации и распределения деятельности, позитивный характер совместной деятельности, развитие коммуникативных качеств.

Мы выявили, что социализация имеет стадийно-уровневый характер, определяющий в конечном итоге степень социализированности личности. В соответствии с этим положением, мы разработали критериально-диагностическую базу, позволяющую выявить уровень социализации детей.

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось определение исходного уровня социализации каждого ребёнка. Определение ведущего критерия социализации – развитие коммуникативных качеств – происходило с помощью методики Рене Жиля, а также педагогической беседы и наблюдения. Анализ результатов нулевого среза констатировал низкий и средний уровни сформированности данного критерия, что позволило нам определить социально-недостаточный и социально-приемлемый уровни социализации и доказало необходимость в проведении целенаправленной работы по достижению социально-успешного уровня социализации личности детей.

В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы проводилось анкетирование воспитателей ДОУ с целью выявления уровня их образования и профессиональной компетентности. Тем самым определялось проблемное поле в содержании педагогических условий работы дошкольного об-

разовательного учреждения. Выявлено, что большинство воспитателей имеют возраст старше 29 лет, при этом 60% воспитателей имеют педагогическое образование. Довольно высок процент начинающих воспитателей – 40% и только 10% от всего количества занимаются воспитанием детей младшего возраста свыше 4 лет.

Для выявления уровня педагогической культуры родителей им предлагалось проанализировать собственные ценностные ориентации, свои нравственные качества, а также охарактеризовать стиль воспитания, присущий им.

Таким образом, аналитический этап констатирующего эксперимента позволил нам определить основные проблемы социально-недостаточного уровня социализации детей в ДОУ, решить которые мы предлагаем в процессе реализации нашей комплексной программы (учитывающей дифференцированное обучение по развитию педагогической культуры родителей).

В настоящее время экспериментальный процесс внедрения в педагогическую практику воспитателей ДОУ комплекса педагогических условий и системы форм СКД находится на завершающем этапе, который указывает на впечатляющие результаты при условиях целенаправленной, систематической и последовательной работы со стороны воспитателя и родителей. Так, в экспериментальной группе детей, обучающихся в «Экспериментальной лаборатории детского творчества» уровень социализированности вырос значительно (на 45,8%) по сравнению с исходным уровнем этого параметра до эксперимента. По окончании экспериментального исследования мы разработаем методические рекомендации для воспитателей по оптимизации процесса социализации детей младшего возраста.

Завершая статью, необходимо отметить её основные идеи и уровень их реализации.

1. Анализ выявленной и проанализированной нами педагогической проблемы позволяет утверждать, что содержание процесса социализации требует новых подходов к формированию и внедрению педагогических условий, включающих целенаправленную оптимизацию социально-культурной деятельности дошкольного образовательного учреждения.

2. Создание комплекса педагогических условий в реальном процессе взаимодействия всех субъектов воспитательного процесса является механизмом социализации ребенка младшего возраста.

3. Проведенное исследование показало, что социализация личности ребенка младшего возраста будет эффективной и успешной при реализации комплекса педагогических условий, включающего в себя следующие направления социально-культурной деятельности дошкольного образовательного учреждения: формирование социального опыта ребенка через общение со сверстниками; повышение профессиональной компетентности воспитателя, направленной на взаимодействие с семьёй; развитие педагогической грамотности родителей.

Рассмотренные аспекты не претендуют на их исчерпывающее изложение, но указывают конкретное направление решения проблемы социализации личности. В ходе осмысления полученных результатов наметился ряд проблем, требующих дальнейшего рассмотрения. В их числе наиболее актуальными представляются следующие: разработка учебно-методической базы для повышения профессиональной компетентности воспитателей, изучение и обобщение опыта работы педагогов из других сфер дошкольного образования.

#### Библиографический список

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития личности / В.И. Андреев. – Казань: Изд. – во КГУ. – 1996. – Ч. 1.
2. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М.: Лабиринт, 1995.

3. Parsons, T. Family socialization and interaction process / T. Parsons, R.E. Bales – Glencoe: Free Press, 1955.
4. Mead, G.H. Mind, Self and Society / G.H. Mead. – Chicago: Press, 1959.
5. Киселева, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности: учебное пособие / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников; Моск. гос. ун-т культуры. – М.: 1995.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975.
7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – Т.1.
8. Литвак, Р.А. Социально-педагогическая поддержка детей: региональный аспект / Р.А. Литвак. – ЧИРПО. – Челябинск, 1997.
9. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.
10. Петровский, А.В. Общая психология / А.В. Петровский – М.: «Прогресс», 1986.
11. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1997.
12. Алешина, Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии, 1991. – Вып. 4.
13. Inkeles, A. National Character: The study of Modal Personality and Sociocultural Systems. In: Lindzey C. and Aronson E. (eds.) / A. Inkeles, D.J. Levinson. – The Handbook of Social Psychology. Massachusetts (Calif.), London, Ontario: Addison-Wesley, 1969, Vol. IV.
14. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагентство, 1995.
15. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика Пресс, 1999.
16. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.

*Статья поступила в редакцию 08.04.09*

УДК 374.26+155.4:74

*С.М. Погодаев, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул*

## **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСУГА**

Раскрываются современные формы развития творческих способностей учащихся средствами художественно-изобразительного творчества, уточняются категории «художественная культура», «художественная практика», «художественная жизнь», обосновываются модель и программа развития художественно-творческих способностей учащихся в системе учреждений образования и досуга.

**Ключевые слова:** художественно-творческие способности, художественная культура, художественная практика, художественная жизнь, система учреждений социально-культурной деятельности.

Организации художественно-творческого развития детей и подростков в нашем обществе всегда уделялось серьезное внимание. Но сложившаяся система общеобразовательных и досуговых форм организации творческой деятельности подрастающего поколения в современных условиях требует дальнейшего совершенствования. Социально-культурные особенности развития российского общества вызывают необходимость серьезной трансформации прежней системы социально-культурной политики. В этой связи ориентация на реализацию концепции непрерывного образования предполагает активное использование для педагогики как традиционных, так и инновационных подходов, форм, методов и средств, развивающих творческие способности личности, в которых художественно-изобразительному творчеству отводится важное место. В «Концепции художественного образования в Российской Федерации» отмечается, что система художественного образования включает эстетическое воспитание, общее художественное образование и профессиональное художественное развитие [3]. На основе данной «Концепции» реализация задачи по развитию художественно-творческих способностей должна осуществляться во всех типах и видах образовательных учреждений, которые нуждаются в институциональной перестройке, оптимизации своей сети, а также во внедрении различных моделей интеграции учреждений образования и досуга. Сегодня культурно-досуговые учреждения (КДУ) предлагают различные варианты кружков, клубов, художественно-творческих объединений, творческих студий и т.п. Од-

нако отсутствует преемственная и эффективная система охвата детей и подростков художественно-творческим образованием, как в сфере образования, так и в сфере досуга. Решение этой проблемы определяет актуальность данной работы.

Для развития художественно-творческих способностей личности нами разработана модель взаимодействия системы образовательных и культурно-досуговых учреждений, нацеленная на непрерывное художественно-творческое развитие и образование. В модели реализованы современные формы приобщения учащихся к художественно-изобразительному творчеству. Первая форма – учебные дисциплины по искусству – обязательный предмет в учреждениях системы общего и специального образования: школах, колледжах, вузах. Занятия посещают 100% школьников, учащихся и студентов. Вторая форма – детская, подростковая и молодежная художественно-изобразительная самодеятельность. Это внеклассная и внешкольная сеть: кружки, студии, художественно-творческие объединения, клубы по интересам, лектории и т.п., где посещают занятия желающие [1; 5; 7]. Третья форма – сфера дополнительного начального профессионального образования, в которую входят детские школы искусств, художественные школы, художественно-изобразительные студии, творческие мастерские, профильные классы факультетов дополнительного образования вузов, для студентов – курсы переподготовки и повышения квалификации и т.п., где занятия посещают дети, подростки и молодежь, прошедшие конкурсный отбор.

В процессе анализа деятельности этих организационных форм и их связей видно, что учреждения культурно-досуговой сферы находятся во второй форме приобщения школьников, учащихся и студентов к искусству. Поэтому в предлагаемой нами модели непрерывного художественно-творческого развития учащихся, сфера культурно-досуговых учреждений (КДУ) является переходным и связующим звеном между учреждениями общего и специального образования и профессиональной художественно-творческой деятельностью. Сфера КДУ развивает в первую очередь искусство самодеятельное, непрофессиональное, имеющее большую близость к реальности и обладающее высокой степенью эстетической отзывчивости. Самодеятельность, связанная с изобразительным творчеством, это форма творческих проб и исканий, именно здесь дети, подростки и молодежь моделируют процесс деятельности в сфере профессионального искусства как настоящие художники, пытаются осознать и в художественно-изобразительной форме отразить реальную жизнь и свое отношение к ней [2; 5]. В это время у них происходит формирование творческого мышления (ассоциативно-образного, неординарного, креативно-художественного), которое становится здесь ведущей задачей их обучения. В модели сфера дополнительного начального профессионального образования характеризуется тем, что подросток, который утвердился в системе художественно-изобразительной самодеятельности в своих увлечениях данным искусством, может поступить в художественную школу и осваивать начальную ступень профессионального творчества. Также учащиеся профессионального училища или студенты колледжа, занимаясь в студиях и художественно-творческих объединениях культурно-досуговой сферы и определившись в выборе творческой профессии, способны продолжить свое обучение в вузе на соответствующей специальности. А студенты вузов различных профилей, занимаясь в художественно-изобразительных студиях, могут получить в вузе второе высшее образование или окончить курсы переподготовки по художественно-творческой специальности.

В предлагаемой модели непрерывного художественно-творческого образования и развития решается комплекс функциональных задач, которые стоят сегодня перед художественным образованием, в частности, перед образованием в сфере художественно-изобразительного творчества. Для их выполнения появилась необходимость уточнить с учетом современных условий соотношение между понятиями, с одной стороны, «искусство», а с другой – «художественная культура», «художественная практика» и «художественная жизнь» общества [6, с. 45]. В связи с тем, что эти понятия при разработке программ художественно-творческого образования используются специалистами неоднозначно, это чревато искажениями в оценке сложных процессов и принципиальных явлений современного искусства и проблем развития художественно-творческих способностей учащихся. Анализ обозначенных понятий позволил нам выявить их существенные отличия в названных формах художественного обучения, воспитания и развития личности. Мы придерживаемся позиции В. Тасалова, который разграничивает принципиальные для художественного образования понятия: а) «искусство» – законченные художественные произведения; б) «художественная культура» – субъективно-психологический аспект художественного развития индивидов и средств такого развития; в) «художественная практика» – массовые процессы художественной трансформации действительности; г) «художественная жизнь» общества – явления, связанные с публичным обсуждением, распространением фактов искусства [6, с. 45].

Раскрывая эти понятия, вслед за Б.М. Неменским и В. Тасаловым [2; 6], мы все функции группируем в три категории, в которых искусство раскрывает свои основные педагогические возможности. Первая категория – «художественная культура», где искусство понимается как культура отношения ко всем явлениям жизни. Эта группа задач-функций фактически вбирает в себя содержание искусства, выраженные через него нравственно-эстетические, эмоционально-ценностные критерии развития общества. Сюда входит культура отношения к самому обществу (социальная сторона воспитания), культура отношения к человеку и к миру вещей (нравственная сторона отношений), культура отношения к миру природы (экологическая сторона). Вторая категория – «художественная практика», где искусство понимается как творчество: развитие ассоциативно-образного мышления, способность связывать в своем сознании (работа фантазии) далекие друг от друга явления, видеть общее, видеть систему там, где она только намечена; способность рождать в своем сознании на основе восприятия жизни художественный образ и уметь его воспринимать в произведениях искусства. Третья категория – «художественная жизнь», где искусство понимается как язык, вернее, как система языков, основывается (в пластических искусствах) на таких исходных элементах, как композиция и конструкция, линия, цвет, объем, пространство, а их применение может быть различным. В декоративном искусстве законы их использования одни, а в станковом – совсем иные, и диктуются эти законы спецификой образного строя данного искусства, который, в свою очередь, является отражением его социальной функции. Постигание языков искусства необходимо не только художникам, но и зрителям, что дает возможность воспринимать содержание этого искусства [2, с. 62-63]. Поскольку любая художественная деятельность конкретизируется в плоскости законов выразительного формообразования, а для художественной практики характерны, в первую очередь, процессы массовой трансформации действительности в ее выразительные образы, то в модели непрерывного художественно-творческого образования и развития определена специфика этой практики в системе художественного творчества.

Как известно, учебный предмет по художественно-изобразительной деятельности в любом образовательном учреждении призван воспитывать зрителей, учит их воспринимать произведения искусства как будущих участников художественной жизни общества. Искусство в данном случае предстает как часть художественной культуры общества, культуры отношения ко всем явлениям жизни. Профессиональная школа в сфере художественного образования готовит не зрителя, а будущего художника, но и культурно-досуговые учреждения в этом процессе играют важную роль, а именно: через художественно-творческую самодеятельность проходят массовые процессы художественной трансформации действительности, затем осуществляется переход в профессиональное искусство, через художественную практику формируется личность участника художественной жизни общества.

Таким образом, в разработанной нами модели системы непрерывного художественного образования и развития творческих способностей личности предполагается, что, используя возможности свободного времени, дополняя и расширяя воспитательно-развивающую деятельность школы, колледжа, вуза, культурно-досуговые учреждения (структурные элементы модели) в соответствии со своей спецификой должны формировать сопутствующую каждому учреждению этой структуры стабильную, культурную среду благотворно влияющую на развитие творческих способностей личности, через художественно-творческие объединения. Поскольку начальное

общее, а затем среднее, далее начальное профессиональное или среднее специальное и высшее образование призвано помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития личности. Сделать это, не выходя за стены школы или училища, в рамках только учебного процесса, не контактируя с другими организациями, невозможно. Одним из результативных путей решения этой проблемы является создание механизма социального партнерства конкретной школы, училища, лицея, колледжа и вуза с социально-культурной сферой – культурно-досуговыми учреждениями. В нашем случае социальное партнерство программируется и строится на единой интегративной художественно-эстетической основе: школа – учреждения социально-культурной сферы (СКС); колледж – учреждения СКС; вуз (факультет дополнительного образования) – учреждения СКС. Мы определяем эту «цепочку» как подсистему в нашей общей целостной структуре художественно-творческого развития личности «школа – колледж – вуз – учреждения СКС».

Обобщив идеи интеграции и преемственности, на которых строится предложенная модель, нами определены этапы развития творческих способностей личности средствами изобразительной деятельности по возрастным категориям «дети, подростки и молодежь» и степень взаимодействия и ответственности учреждений СКС с учреждениями общего, специального и дополнительного образования. Первый этап (становление) – это возрастная категория дети от 5 до 10 лет, к нему относятся такие образовательные учреждения, как детский сад (старшая группа), начальная школа (нулевой класс – подготовительная группа и 1 – 4-е классы). Второй этап (рост) – возрастная категория подростки от 11 до 15 лет (школьники), в него входит средняя школа 5 – 9-е классы. Третий этап (формирование) – возрастная категория молодежь от 16 до 19 лет, средняя школа 9 – 11-е классы; профессиональное училище, лицей, колледж (1 – 4-е курсы). Четвертый этап (развитие) – творческая молодежь от 18 до 25 лет, вуз и послевузовская художественно-творческая деятельность (1 – 6-е курсы, творческие объединения и мастерские, «Союз художников России» и т.п.).

Социальное партнерство данных учреждений строится на принципах социальной справедливости и согласования интересов, добровольности и взаимовыгодности, ответственности партнеров друг перед другом, а также на принципе законодательного закрепления отношений. Занятия корректируются координационным советом (КСХТ – координационный совет художественного творчества) и строятся на интегративной основе, помогая тем самым поиску гармонизации информационно-логической и эмоционально-образной сторон художественного образования, активному формированию творческих способностей детей и подростков. В результате происходит постоянная координация учебно-воспитательных и развивающих усилий школы, колледжа, вуза и учреждений социокультурной сферы. Этот процесс перерастает в комплексное планирование целостной системы «школа – колледж – вуз – учреждения СКС» по организации занятий художественно-изобразительной деятельностью, обеспечивающих развитие художественно-творческих способностей у школьников, учащихся и студентов. Разработанная нами система непрерывного развития творческих способностей личности средствами художественно-изобразительной деятельности способствует эффективному сочетанию на занятиях индивидуальных форм работы с групповыми и созданию подлинно творческой атмосферы.

При реализации модели нами учитывались основные виды социально-культурной деятельности: познавательная деятельность, преобразовательная деятельность, ценностно-ориентационная деятельность, коммуникативная деятельность. Рас-

сматривая каждый элемент модели как отдельный комплекс, мы учитываем его соответствие возрастным категориям «дети, подростки, молодежь» и функциям общей структуры целостной системы художественно-творческого образования и развития – «школа – колледж – вуз – учреждения СКС», а также – специфику и использование педагогического потенциала социально-культурной сферы в работе культурно-досуговых учреждений (художественно-творческих объединений, студий, кружков). Так, в нашей практике в учреждениях СКС для возрастной категории детей применяются четыре формы проведения занятий на интегративной основе и на основе взаимодействия разных видов искусств, включая изобразительные. Это: 1) проведение занятий в рамках традиционного учебного плана школы, в рамках единого расписания, где к уроку изобразительного искусства добавляется еще один час кружковой работы, занятия проводятся в системе: «учреждения СКС – школа»; 2) проведение занятий во внеурочное время в культурно-досуговых студиях системы дополнительного образования в системе «факультет дополнительного образования (ФДО) – учреждения СКС – школа», что значительно расширяет возможности комплексного подхода в художественном воспитании, развитии художественно-творческих способностей; 3) проведение занятий, построенных на полихудожественной основе отдельных учебных курсов: «изо – музыка – хореография», «изо – музыка – культура речи» и т.п., (к таким курсам большой интерес проявляется начальной школой); они приемлемы для всех указанных систем интегративного взаимодействия образовательных и досуговых учреждений; 4) комплексный подход к полихудожественному образованию школьников, который характеризуется определенной специфической мерой взаимодействия видов и жанров художественно-изобразительного творчества, а именно: «изо – народное декоративно-прикладное творчество – дизайн», популярное у учащихся средних классов и старших школьников, учащихся и студентов училищ и колледжей в возрастной категории «подростки, молодежь», так как связан с выбором будущей профессии. Занятия здесь проводятся в системе «учреждения СКС – школа»; «учреждения СКС – ссуз»; «вуз ФДО – учреждения СКС – школа» в свободное время.

Этот комплексный подход принципиально важен и для систем: «учреждения СКС – колледж» и «учреждения СКС – вуз», где занятия художественно-изобразительным творчеством проходят в специально организованных художественно-творческих объединениях и студиях в свободное от основных учебных занятий время [4]. Эти занятия в сфере досуговой деятельности организуются в двух направлениях: как аналог области профессионального искусства (ориентированность на профессиональные образцы, обучающие компоненты деятельности, профессиональная подготовка руководителя) и как любительское направление (взаимообмен знаниями, умениями, опытом, самообразование, некоторые элементы обучения), что значительно повышает уровень и развитие творческих способностей учащихся.

На основе сконструированной модели нами была создана и апробирована программа «Изобразительное искусство, народное декоративно-прикладное творчество и дизайн», она соответствует этапам художественно-творческого развития личности и сориентирована на системно-комплексный интегративный подход в работе с детьми, подростками и молодежью в системе «школа – колледж – вуз – учреждения СКС» в условиях досуга.

Реализация программы проходила на «творческой даче художников» детской школы искусств (ДШИ) с. Карамышево Змеиногорского района Алтайского края; в художественно-

изобразительных студиях ФДО Алтайской государственной академии культуры и искусств (АлтГАКИ), кружках и студиях общеобразовательных школ № 69, 83, 102, 103, 125, 126 г. Барнаула; в творческих студиях (живопись) и мастерских (роспись по дереву и керамике) государственного образовательного учреждения начального профессионального образования «Училище № 42» г. Барнаула; в творческой лаборатории-студии при кафедре теории и истории художественной культуры (ТИХК) АлтГАКИ.

Содержание программы направлено на взаимосвязь обучающейся личности с системой: «художник – произведение искусства – реципиент», характеризующей все три фазы системы «художественное творчество». Первая – «искусство как познание, преобразование и отражение объективной реальности». Вторая – «искусство как выразитель духовного мира человека». Третья – «освоение произведений искусства как художественных ценностей». Эта взаимосвязь происходит через направления и крупные родовые формы СКД: движение, игру, самообразование, саморазвитие, развлечение (релаксация, рекреация), просвещение (познание-приобщение к знанию, систематизация знаний), творчество.

Основной принцип программы: рассматривать изобразительное искусство, народное декоративно-прикладное творчество и дизайн как отдельные виды художественно-изобразительного творчества, поскольку «Изобразительное искусство» учит профессионализму, «Народное декоративно-прикладное творчество» духовно обогащает, «Дизайн» через неординарные проектно-творческие поиски и решения развивает креативное мышление. Программа знакомит детей, подростков и молодежь с различными способами художественного освоения мира: изображение и проектирование, преобразование и конструирование.

В результате обучения по данной программе формируется созидательная личность, ориентированная на гармонизацию окружающей среды, у учащихся развиваются художественно-творческие индивидуальные способности. Это достигается через освоение методов и способов эстетического и художественного познания мира средствами художественно-изобразительного творчества, освоение традиций русской реалистической школы, народных художественных ремесел и основ современного дизайна. Происходит воспитание нравственных качеств личности, познание материальных и духовных культурных ценностей, формируется способность сохранять и развивать народные традиции в культуре, искусстве, возрождать все ценное, что создано в родном крае и Отечестве.

Наше исследование показало, что реализация программы, объединяющей совместную деятельность школы, колледжа, вуза и учреждений социально-культурной сферы по развитию творческих способностей детей, подростков и молодежи средствами художественно-изобразительного творчества, эффективна при условии реализации комплекса педагогических функций. Это конструктивно-диагностическая функция, предполагающая организацию деятельности системы «школа – колледж – вуз – учреждения СКС» на основе научной, объективной диагностики наличия у школьников, учащихся и студентов первичных художественно-изобразительных способностей, намерения их дальнейшего профессионального развития. Это

перспективно-прогностическая функция, предполагающая целеполагание и программирование художественной деятельности в школе, колледже, вузе на единой интегративной художественно-эстетической основе совместно с учреждениями СКС (социальное партнерство). Это и организаторская функция, обеспечивающая реализацию программы совместной деятельности, постоянную координацию учебно-воспитательных и развивающих усилий «школа – учреждения СКС», «колледж – учреждения СКС», «вуз – учреждения СКС». В этой связи необходимо комплексное планирование деятельности целостной структуры-системы: «школа – колледж – вуз – учреждения СКС» по организации занятий художественно-изобразительного содержания, обеспечивающих развитие творческих способностей у школьников, учащихся и студентов. Это аналитико-коррекционная функция, предусматривающая исследование результативности и степени эффективности используемых форм, методов и средств социокультурной деятельности в работе культурно-досуговых учреждений (кружков, студий, художественно-творческих мастерских и т.п.) на каждом этапе осуществления программы и определяющая варианты ее коррекции в случае отсутствия очевидных фактов положительной динамики в процессе развития у школьников, учащихся и студентов художественно-творческих способностей.

Результатом совместной, скоординированной научно-педагогической и творческой работы целостной структуры «школа – колледж – вуз» является регулярное проведение отчетных выставок в каждом учебном и творческом подразделении структуры, совместных творческих отчетов, а также участие учащихся и студентов в социально-культурных мероприятиях.

Реализация программы обеспечила возможность детям и подросткам, занимающимся в кружках и студиях по художественно-изобразительной деятельности, регулярно участвовать на краевых, республиканских и международных выставках детского и молодежного творчества. Среди них: «Роза ветров» г. Москва (дипломы лауреатов); Международный детский форум в Болгарии (дипломы лауреатов); фестиваль детского и молодежного творчества «От малой Родины до гражданина России» (дипломы лауреатов); Московский международный форум «Одаренные дети» (три диплома лауреатов, Гран-при по номинации «Народное творчество»); «Свежий ветер» – конкурс современного искусства г. Барнаул. Дети и подростки (учащиеся общеобразовательных школ г. Барнаула и ГОУ НПО ПУ № 42), молодежь (студенты АлтГАКИ) принимали активное участие в художественных выставках II Международного форума «Россия – Германия: диалог культур, взаимопонимание наций» г. Барнаул (дипломы лауреатов); VI Сибирского форума учреждений образования г. Томск (диплом за выставку). Были значимыми также отчетная выставка АлтГАКИ «Школа - Училище – Вуз», регулярное участие в краевых профессиональных, региональных молодежных выставках Союза художников России (с участием городов Сибири), межрегиональная выставка лоскутного шитья г.Новосибирск. Нашим учащимся присуждались именные стипендии на факультете дополнительного образования от АлтГАКИ, именные стипендии от мэрии г. Барнаула, некоторые из учащихся занесены в почетную книгу студентов Алтайского края.

#### Библиографический список

1. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004.
2. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Кн. для учителя / Б.М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987.
3. Концепция художественного образования в Российской Федерации : утв. 28. 12. 01 № 1403. – Режим доступа : <http://www.gnesin.ru>.
4. Соколов, Э.В. Свободное время и культура досуга / Э.В. Соколов. – Л.: Лениздат, 1977.
5. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга / Ю.А. Стрельцов. – М.: МГУКИ, 2002.

6. Тасалов, В.И. Художественная практика общества как категория эстетики и искусствознания / В.И. Тасалов // Искусство. – 1989. – №11.
7. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность в таблицах и схемах / В.В. Туев. – Барнаул.: Издательство АлтГАКИ, 2006.

*Статья поступила в редакцию 12.04.09*

УДК 371.398:028 (Р 571, Алт.)

**Р.А. Трофимова**, д-р социолог. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул

## **СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ РОССИЙСКИХ ПРОВИНЦИАЛОВ (по материалам Алтайского края)**

В статье представлена часть предварительных итогов проводимого кафедрой менеджмента информационных ресурсов и библиосоциальной работы Алтайской государственной академии культуры и искусств социологического исследования по теме: «Чтение в современной российской провинции: состояние, проблемы, трансформации социальных функций». Акцентируются вопросы, ставшие в последнее время предметом дискуссий отечественных библиотечников и библиосоциологов, предлагается авторский вариант региональной программы семейного чтения.

**Ключевые термины:** чтение, семейное чтение, семейная библиотека, социальные функции семейного чтения и их трансформации, региональная программа семейного чтения.

Социологические исследования свидетельствуют о том, что современная Россия потеряла почетное право на признание быть самой читающей страной мира [1; 2]. Более того, в нашем обществе множатся грозные проявления функциональной неграмотности, воинствующего бескультурья и вандализма. Даже среди интеллигентов, точнее, их нового поколения, далеко не все могут отличить Гоголя от Гегеля, а Бабея от бобыля. В.Р. Фирсов справедливо отметил: «В период формирования нового общественного устройства, ориентированного на разгосударствление общественной жизни и на апелляцию к возможностям индивидуума, происходит снижение значимости культуры в шкале общественного признания. Формируемая модель действительности предполагает наличие у личности прежде всего практических качеств – предприимчивости, способности устроить свою жизнь, ориентации на материальные достижения. В этом смысле чтение переходит в разряд ненужных, невостребованных сантиментов. В массовом сознании наблюдается снижение общественной значимости учреждений культуры, роли работника культуры, тускнеет былой ореол просто культурного человека. Начитанность (а тем более классики) воспринимается скорее как свидетельство непригодности человека к своему времени или, по меньшей мере, как чудачество» [5, с. 69].

Процитированный автор не призывает работников культуры к борьбе за свой статус в обществе, к поиску новых, учитывающих реалии сегодняшней социокультурной жизни форм и методов деятельности по сохранению и развитию чтения. Он внушает прямо противоположную мысль о целесообразности смирения с неизбежностью «глубокой социокультурной тенденции», ведущей к минимизации чтения россиян [5, с. 71-72]. Для того, чтобы закамуфлировать пораженческо-демобилизующую суть этой идеи, В.Р. Фирсов приводит «некоторые высказывания великих» о вреде чтения [5, с. 68]. Можно посоветовать уважаемому автору включить в его «гошью подборку высказываний» и слова грибоедовского Фамусова: «... уж коли зло пресечь: забрать все книги бы да сжечь».

Отказ библиотечников от исполнения своей миссии, их смирение с растущим бескультурьем, их неспособность противостоять негативным социокультурным процессам – свидетельство глубочайшего кризиса теории и практики книжного дела. Думается, что методологическая первопричина этого

кризиса заключена в зауженном понимании сущности феномена чтения.

«Панихиду чтению» декларируют теоретики, осмысливающие данный феномен только (или преимущественно) как способ получения информации, содержащейся в книгах. Фиксируя появление некишечных информационных каналов, Н.А. Стефановская, например, пишет: «Новые информационные технологии ликвидируют монополию одного способа приобщения человека к культуре и ставят под вопрос существовавшие долгое время модели чтения как сакральной, элитной или обязательной образовательной практики» [4, с. 110].

Возразим коллеге. Во-первых, таких информационных технологий, которые не требуют чтения, скажем, текстов с экрана дисплея, нет, а их появление в обозримой перспективе не просматривается. Уже поэтому сомневаться в том, что чтение будет обязательным моментом образовательной практики не стоит.

Во-вторых, чтение – полифункциональный и сложноструктурированный процесс взаимодействия личности и общества. Его информационная функция – не единственная и не основная. С социологической точки зрения (а Н.А. Стефановская – социолог) более значимы функции чтения, оптимизирующие сроки и результаты социализации людей, их вхождения в социум, усвоения ими социальных ценностей, конструирования (под воздействием прочитанного) системы смысложизненных ориентаций, их духовного, психического, морально-нравственного и эстетического развития. Самые совершенные информационные технологии при всей их оперативности и полезности не способны исполнять комплекс вышеперечисленных социальных функций. Зачастую их использование социально незрелыми людьми, особенно детьми, бесконтрольно пользующимися информацией, как свидетельствует наше исследование, ведет к существенным деформациям показателей социализированности первых и воспитанности вторых.

Предпошлем характеристике полученных в ходе нашего исследования данных и выводов определение исходного понятия.

Семейным мы называем чтение любых выраженных буквами и рисунками источников информации (книг, журналов, газет, комиксов, дайджестов, рекламно-инструктивных материалов и т.п.), в котором совместно участвуют все члены се-



ми, или как минимум, двое из них. Этот специфический способ организации чтения играет важную роль в достижении взаимопонимания супругов, воспитании и обучении детей, в профилактике и преодолении семейных конфликтов, в облагораживании и укреплении семейной жизни. Он играет роль первичной формы приобщения детей к книге, предполагающей их слушание читаемых текстов, разглядывание картинок, переживание от услышанного, общение с книжкой посредством родителей, размышления по поводу услышанного, а позже – самостоятельно прочитанного под руководством взрослого. В прошлом, по свидетельству социологов и библиотечников, семейное чтение было широко распространено среди дворянства, разночинной интеллигенции, чиновничества, купечества, крестьянства и квалифицированных городских рабочих России. В годы советской власти традиция семейного чтения сохранялась, но претерпела ряд существенных перемен, связанных с одной стороны, с идейно-мировоззренческим содержанием литературы, а с другой – с развитием библиотечного, детского и индивидуального чтения в транспорте. В 1970 годы в 80% семей, имеющих детей-дошкольников, было распространено регулярное чтение родителями книжек своим чадам [3, с. 224].

Семейное чтение вслух детям развивающих их ум и чувства книг – полифункциональный социокультурный и воспитательно-социализирующий феномен, содействующий формированию у них, как минимум следующих умений, навыков, эмоций, личностных качеств:

- умения слушать и понимать других людей;
- речевой и когнитивной активности;
- первичных навыков грамотности и читательской культуры;
- способности испытывать разнообразные эмоции и выражать их в достойных цивилизованного человека формах;
- коммуникабельности, культуре общения с другими людьми;
- умения сочетать логичность и образность своего мышления;
- навыков самоанализа поступков и самопознания своих возможностей;
- необходимых духовных и морально-нравственных ценностей;
- нацеленность на поиск ответов на смысложизненные вопросы в содержательных книгах;
- отношения к читающему лицу как референту, на оценки которого в дальнейшем можно ориентировать свое поведение;
- любви к своей семье и той атмосфере, которая складывается в ней во время семейного чтения.

Какие изменения произошли и происходят в семейном чтении в постсоветское время? Осветим этот вопрос в тезисном виде.

1. Традиция чтения с последующим обсуждением художественных произведений, в котором участвуют все члены семьи, практически исчезла. Она сохранилась только в некоторых диадных семьях пенсионеров, члены которых ранее активно занимались интеллектуальным трудом (точнее, только в 18 семьях из 450 обследованных).

2. В большинстве семей (66%) утвердилась практика совместного просмотра и обсуждения телевизионных передач, как правило, художественных фильмов, лишь частично замещающая традицию семейного чтения. Выше среднего показателя эта практика встречается в семьях наемных работников, интеллигентов и пенсионеров, ниже среднего – в семьях чиновников, фермеров и городских бизнесменов.

3. По сообщению некоторых исследователей, сегодня родители читают своим детям-дошкольникам детские книжки только в 7% семей [3, с. 224]. По нашим данным, это встречается в каждой третьей семье, имеющей таких детей (35%). По свидетельству респондентов, этим нужным делом занимается только один из двадцати отцов. Матери приобщают своих детей к чтению гораздо активнее, но систематически – лишь каждая четвертая (27,5%). Наибольший вклад в приучение детей к чтению вносят бабушки, имеющиеся в каждой пятой детской семье, представленной в нашей выборке.

4. Первичный навык самостоятельного чтения печатных текстов до начала обучения в школе имеет большинство детей (55%). Представительство абсолютно неграмотных детей, идущих в первый класс, наиболее высоко в семьях сельских наемных работников, а также неполных семьях городских рабочих.

5. Детской литературы нет почти в каждой второй семье, имеющей детей-дошкольников и школьников младших классов. Если учесть, что имеются в виду семьи, в большинстве которых фактически вообще нет никаких книг, то тревога о потере воспитательной роли книжного чтения усилится.

6. В последнее время проявляется явно выраженная тенденция сокращения общего количества семейных библиотек, насчитывающих более 50 книг. В сравнении с 1998 годом численность таких библиотек в Алтайском крае уменьшилась на 22,5%. В наибольшей мере эта тенденция проявляется в неполных семьях, а также тех полных, в которых супруги (оба или один из них) относятся к категории наемных работников и/или безработных. Удельный вес семей интеллигентов, чиновников и пенсионеров, имеющих библиотеки, существенно не изменился и остается высоким (90%, 75% и 60% соответственно). Вместе с тем возросло количество библиотек в семьях бизнесменов как городских, так и сельских.

7. Количественные показатели книжных фондов семейных библиотек, созданных в советские времена и сохранившихся по сей день, уменьшились в следующих параметрах:

1. на 36% во всей совокупности обследованных семей (в среднем);
2. на 25% в семьях пенсионеров;
3. на 30% в семьях интеллигентов;
4. на 50% в семьях городских рабочих;
5. на 55% в семьях сельских наемных работников.
8. Одновременно произошло существенное обогащение фондов семейных библиотек городских бизнесменов (в среднем, более чем в три раза), фермеров (в два с половиной раза) и чиновников – на 70%.

9. Большинство семейных библиотек (52%) насчитывает от двадцати до ста книг. Этот показатель заметно ниже у библиотек наемных рабочих (как городских, так и сельских) и пенсионеров. Усредненный показатель численности книг в семейных библиотеках чиновников чуть выше, но ниже, чем в семьях фермеров. От двух до пяти сотен книг и журналов имеется в каждой третьей библиотеке интеллигентов и четвертой части библиотек городских предпринимателей.

10. Содержание книжных собраний семей, разнотипных по социальному статусу, характеризуется, с одной стороны, наличием в них литературы разных видов и жанров, а с другой – явным преобладанием книг одного-двух жанров над прочими. Практически во всех семейных библиотеках представлена художественная литература, в т.ч. русская и советская классика. Однако преобладает она в библиотеках только пенсионеров и интеллигентов. Бизнесмены, фермеры и чиновники предпочитают иметь дома книги профессиональной и юридически-правовой направленности, а также детективы и гляцевые журналы. Наемные рабочие как городские, так

и сельские, интересуются, в первую очередь, домоводческой, садово-огороднической, медико-оздоровительной и развлекательной литературой.

11. Ухудшились показатели совместного чтения супругов, которое не только все реже встречается во всех типах семей, но и изменило основной вектор. Если прежде супруги зачастую читали друг другу стихи и новую художественную прозу, вызывающую солидаризацию духовно-психологических переживаний, то теперь, главным образом, – рекламно-инструктивную продукцию, повышающую информированность о способах решения конкретных семейных или производственных проблем.

12. Снижение роли семейного чтения в нашей общественной жизни и обеднение его социальных функций имеют системный характер и происходят в силу взаимодействия многих объективных и субъективных причин. Среди них очевидна значимость: а) телевидения и глобальных информационных систем; б) индивидуализации нашей жизни в условиях рыночных отношений; в) изменений установок россиян на репродуктивное поведение, семейную жизнь, рождение и воспитание детей; г) интенсификации производственной деятельности; д) дефицита свободного времени; е) роста конфликтности современной семейной жизни. Однако эти факторы не отменяют социальной потребности в сохранении традиций семейного чтения, без которой ослабевают социальные институты семьи и социализации детей.

13. Одним из следствий ослабления традиций семейного чтения является падение количественных и качественных показателей чтения художественной литературы современными школьниками. Сегодня среднестатистический выпускник средней школы, по нашим данным:

- способен осмысленно читать только 110 слов в минуту, что соответствует показателям обучавшихся в последней четверти четвертого класса советской школы;

- прочитал 5-6 небольших прозаических произведений из списка, предусмотренного учебной программой по литературе. По 7-8 книг из литературной классики освоила только третья часть выпускников общеобразовательных школ, а более десяти книг – около 15%.

#### Библиографический список

1. Бутенко, И.А. Чтение на рубеже веков: Кто, что и сколько читает / И.А. Бутенко // Человек читающий: Homo Legens. – М., 2000.
2. Соколов, А.В. Чтение в эпоху электронных коммуникаций / А.В. Соколов // Читающий мир и мир чтения: сб.ст. – М., 2003..
3. Новикова, Т.А. Семья и библиотека – единомышленники и партнеры в приобщении детей и подростков к чтению / Т.А. Новикова // Вестник МГУКИ, 2008. – № 5.
4. Стефановская, Н.А. Читатели о чтении – мир субъективных представлений / Н.А. Стефановская // Социологические исследования. – 2009. – № 1.
5. Фирсов, В.Р. О вреде чтения: точки зрения / В.Р. Фирсов // Библиотекосведение. – 2008. – № 6.
6. Чудинова, В.П. «Сетевая» и «книжная» культуры в развитии подростка как читателя: союзники или «конкуренты»? / В.П. Чудинова, М.А. Бродский, А.И. Михайлова // Библиотекосведение. – 2008. – № 6.
7. Чудинова, В.П. Детское чтение: негативные последствия развития медиасреды / В.П. Чудинова // Дети и культура. – М.: КомКнига, 2007.

Статья поступила в редакцию 04.05.09

В этих фактах мы видим основное объяснение неразвитости образного и творческого мышления абитуриентов вузов (в частности, АлтГАКИ), а также катастрофически усугубляющегося с каждым годом падения их грамотности, способности анализировать литературные тексты и писать собственные сочинения.

14. В современной ситуации следует изыскать новые пути для развития семейного чтения, используя возможности Интернета (о чем уже многократно упоминалось в специальных изданиях, посвященных данной проблематике) [6]; радио (художественное чтение артистами и дикторами интересных для всех членов семьи произведений); телевидения (интерактивное обсуждение действий литературных героев, проведение телевикторин и т.п.); мобильной связи (для учащения контактов членов семьи в рабочее время); печатных СМИ и социальной рекламы (для пропаганды семейных ценностей); книгоиздания (для публикации ярких и высокохудожественных произведений детской литературы); дошкольного и школьного образования (в целях привлечения детей к деятельности, требующей семейного чтения и обсуждения прочитанного); муниципальных библиотек (предоставление семьям соответствующей литературы и консультирование родителей по работе с ней); социальных и медицинских служб (для повышения терапевтического эффекта семейного чтения); общественных организаций и фондов, способных стимулировать семейное чтение путем организации соответствующих конкурсов, обобщения и распространения лучшего опыта семейного чтения.

15. Настало время разработки и реализации в нашем крае (под эгидой управления по культуре администрации Алтайского края) целевой региональной программы развития семейного чтения, предусматривающей систему конкретных мероприятий по координации позитивных воздействий на жизнедеятельность семей названных (в предыдущем тезисе) субъектов социокультурной жизни. Кафедра менеджмента информационных ресурсов и библиосоциальной работы АлтГАКИ готова принять активное участие в разработке этого актуального и полезного социокультурного проекта.

УДК 372.881.161.1

*С.Н. Сафронова, аспирант ИФМИП НГПУ, г. Горно-Алтайск*

## РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ХОДЕ РАЗНОВОЗРАСТНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются принципы, формы организации разновозрастного сотрудничества и его возможности для развития ключевых и предметных компетенций.

**Ключевые слова:** разновозрастное обучение, общение, сотрудничество, компетенция.

В современной педагогике актуальны те идеи, методы, технологии, которые в русле компетентностного образования являются личностно-ориентированными, способствуют обучению, развитию, воспитанию, сбережению здоровья детей, индивидуализации и гуманизации учебно-воспитательного процесса, не разрушая при этом традиционно сложившейся классно-урочной системы.

Компетентностный подход как новая парадигма образования характеризуется иными принципами, целями, содержанием и оценкой результатов (О.Е. Лебедев). Он ориентирован не только на изучение отдельных предметов, но и на внимание к развитию у школьников коммуникативности, толерантности, способности самостоятельно учиться и т.п.

Исходя из этого, при организации образовательного процесса следует опираться на создание таких условий, в которых формируется опыт самостоятельной практической деятельности при решении разного рода задач: коммуникативных, когнитивных, нравственных, организационных и др. [1].

Как показывает анализ научной литературы, ряд педагогических систем, широко известных в мировой педагогике, успешно используют разновозрастное сотрудничество в учебной и воспитательной деятельности (Виннетка-план, школы Селестена Френе, Монтессори-педагогика, Йена-план, Дальтон-план, открытые школы, метод проектов У. Килпатрика и др.). Российские и зарубежные исследователи акцентируют внимание на том, что через взаимодействие у детей развиваются такие качества, как децентрация, инициативность, критичность, самостоятельность, рефлексия, коммуникативность, независимость суждений, способность интеллектуализировать конфликт и многие другие (Д. Джонсон, Р. Джонсон, Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М.И. Фрумкина, Е.В. Чудинова, М.И. Лисина, Дж. Дани, А.И. Мещеряков, Е.В. Субботский, Е.О. Смирнова и др.). По сути, речь в данном случае идет не только о качествах личности, но и неких заданных социальных свойствах, требованиях, являющихся составными характеристиками ключевых компетенций.

Актуальность использования межвозрастного общения продиктована самой жизнью: ведь разновозрастная среда окружает человека от рождения до смерти (семья, друзья, коллеги). Как показывают результаты констатирующего эксперимента, в школе такая среда является нормой, но не на уроке. Учителями осознаются положительные теоретические стороны разновозрастного сотрудничества, в том числе для развития компетенций учащихся, но опыт его использования на уроках русского языка и методика организации недостаточно изучены и описаны.

При разработке исходных положений опытного обучения с использованием элементов разновозрастного сотрудничества в рамках традиционной классно-урочной системы, которое проводилось в течение 4-х лет в 5-8 классах, мы опирались на данные, полученные в ходе констатирующего среза, на дости-

жения современной психологии, педагогики, теории и методики обучения русскому языку. В процессе подготовки и проведения уроков межвозрастного взаимодействия для реализации идей терапевтической дидактики (И.Н. Зайдман), личностно ориентированного обучения (И.С. Якиманская), деятельностного подхода («Федеральный компонент государственного стандарта», Л.Д. Столяренко и др.), гуманной педагогики (Ш.А. Амонашвили) и развивающего обучения (Д.Б. Эльконин) в разновозрастной группе мы основывались на нескольких принципах.

Принцип интеграции предусматривает учет одинаковых, смежных или взаимодополняющих тем при организации разновозрастного сотрудничества. В рамках традиционной классно-урочной системы были найдены точки соприкосновения в изучении программного материала в разных классах для того, чтобы взаимодействие было продуктивным как для младших, так и для старших школьников. Внеурочная подготовка предполагает сбор информации, взаимодействие не только с учителем, но и со сверстниками, с родителями. В этом плане интеграция понимается широко, так как она осуществляется на уровне содержания, взаимодействия и развития компетенций.

Принцип взаимообучения и педагогизации учебной деятельности (Л.В. Байбородова), а шире – педагогизации образовательного пространства – предполагает создание условий для частичной передачи обучающей функции школьникам с целью повышения самооценки, создания обстановки психологического комфорта при общении в паре «ученик старший – ученик младший», формирования навыков целеполагания, планирования, интерпретации языкового материала, рефлексии и т.п.

Принцип сотрудничества обуславливает субъектное взаимодействие не только на уроке, но и во внеурочной деятельности, предусматривает объединение усилий педагогов, «учителей»-старшеклассников, младших учеников для решения общих дидактических и воспитательных задач.

Принцип «обучение, погруженное в общение», предусматривает снятие коммуникативного лидерства учителя и передачу его ученикам, обеспечивает создание условий для максимально возможного во временном плане общения на уроке, так как каждый ученик, взаимодействуя с «собственным учителем», имеет больше возможности высказаться, задать вопросы, выяснить непонятное у своего старшего товарища. Психологический комфорт обеспечивается за счет того, что ребенок может говорить не стесняясь, не боясь ошибиться, ведь с ним работает такой же, как он сам, ученик, только чуть старше. Таким образом, возможности коммуникации школьников расширяются через использование большего времени на диалогизацию в учебной деятельности и последующего общения вне урока.

Принцип гуманизации опирается на создание условий для личностного роста, для самореализации через включение учащихся в активную коммуникативную, педагогическую, соци-

альную деятельность в процессе разновозрастного сотрудничества. Ребенок – активный участник образовательного процесса, у него есть право выбора задания, планирования, оценки деятельности и т.п. Младшие видят перед собой «образец», к которому можно стремиться, а у старших в сотрудничестве с ними происходит осознание значимости своей деятельности, развивается эмпатия, чувство уверенности в себе, в своих силах.

Принцип социализации определяет непрерывность в освоении социального опыта межвозрастного взаимодействия: навыки сотрудничества со старшими и младшими, полученные в школе, будут развиваться на протяжении всей дальнейшей жизни, так как семья, профессиональная деятельность, возможно, и дружеское сообщество чаще всего основаны на общении и взаимодействии именно в разновозрастном коллективе. Кроме того, социализации способствует смена ролей: ученик на какое-то время становится учителем (тьютором, консультантом) для другого ученика.

Следует отметить, что эффективность методики определялась:

- учетом возрастных особенностей подростков: потребность в общении со сверстниками реализовывалась через организацию парного и группового взаимодействия;
- вниманием к потребности в самореализации личности через доверие школьникам функций педагога (обучение), фасилитатора (воспитание и развитие) и тьютора (организатора, руководителя);
- созданием условий для общения и совместной деятельности в естественной для любого человека среде – разновозрастной;
- использованием разнообразных заданий, форм организации учебно-познавательной деятельности, типов уроков;
- условиями создания ситуации успешности для каждого ребенка: старший выбирал себе задание или функцию, в которых он чувствовал себя уверенно; младшим дети-учителя помогали освоить материал на ином, более качественном уровне в индивидуальном темпе.

При отборе основных форм организации учебно-воспитательного процесса предпочтение было отдано парному (статические и динамические пары) и групповому взаимодействию школьников, описанному в работах Е.И. Котовой (Павловой), Г.А. Цукерман, И.Н. Зайдман, О.А. Ефремовой [3; 4; 5; 6; 7]. Для уроков повторительно-обобщающего типа и развития речи в качестве одной из моделей предлагалось парное взаимодействие «старший-младший», в котором не только на старшего школьника, но и на младшего возлагалась часть учительских функций: целеполагание, совместное обучение, оценка и самооценка, выводы и т.п.

В проектной деятельности использовалась модель группового сотрудничества с распределением функций, наиболее подходящая для ситуации успеха. Через учет способностей и интересов создавались условия для индивидуализации и самореализации. При этом старшие закреплялись за младшими, выполняя функции тьютора (организатора), консультанта.

Работе в триадах или группах отдавалось предпочтение при подготовке к зачету или изучении нового материала. На первой стадии, к примеру, в группе «двое старших – двое младших», сильный учащийся отвечал за теоретическую часть, обучая двух младших, которые слушали его вместе со старшим, более слабым. На второй стадии слабый старший занимался по практическому материалу один или вместе с сильным одноклассником в парах «старший – младший», закрепляя изученный материал в ходе выполнения упражнений, заданий и т.п. На третьей стадии они вместе контролировали, проверяли младших. Таким же образом осуществлялось взаи-

модействие в группах «двое старших, трое младших» (если старших меньше младших). Учитель в это время осуществлял необходимую индивидуальную помощь. Подобная форма сотрудничества позволила быть успешными как младшим (все объяснялось доступно, непонятное разъяснялось сразу), так и старшим (каждый выполнял ту работу, которую выбрал). Если по какой-либо причине ребенок не мог выполнять функции учителя (проболел при подготовке, нет желания и т.п.), ему предлагалось несколько других ролей, например: статист (записывал количество выполненных заданий, отметки учащихся); корреспондент (готовил небольшую статью об уроке с фрагментами интервью-отзывов).

При организации опытного обучения с целью развития компетенций в качестве «реального объекта» «реальной действительности» мы, вслед за И.Н. Зайдман и другими разработчиками терапевтической дидактики, рассматривали «во-первых, взаимоотношения подростков, их поведенческие и коммуникативные проявления, стратегии» [2, с. 22] в процессе разновозрастного сотрудничества, во-вторых, тот языковой материал, с которым работали ученики в ходе такого взаимодействия; в-третьих, круг личностных качеств, являющихся составными частями предметных и ключевых компетенций. Специфика организации такого обучения (работа на уроке в разновозрастных парах и группах) имела возможности для развития компетенций, как предметных (коммуникативной, языковедческой), так и ключевых (учебно-познавательных, коммуникативных, информационных, ценностно-смысловых, социально-трудовых, компетенций самосовершенствования).

В ходе проведенного нами исследования установлено, что методически правильная организация разновозрастного сотрудничества положительно влияет на динамику развития компетенций учащихся (при этом достаточно использовать разновозрастные занятия 1-2 раза в четверть). Так, в констатирующем эксперименте учителям естественного цикла и русского языка предлагалось оценить личностные качества учащихся 5-9 классов (максимальное количество баллов у одного школьника – 3), входящие в круг ключевых компетенций (учебно-познавательных, информационных, коммуникативных). Как показал анализ результатов, мнение преподавателей данных дисциплин существенно не отличалось. Наименьшими баллами были оценены такие качества, как *способность принимать себя и окружающих такими, как есть, умения позитивного решения конфликта, опыт общения с младшими школьниками*, в том числе *в процессе совместной деятельности* (коммуникативные компетенции); *способность передавать знания другим* (учебно-познавательные компетенции). У учащихся 8 класса опытного обучения эти же критерии оценены выше сверстников городских, сельских школ и гимназии констатирующего эксперимента; по критерию *способность передавать информацию в оригинальном виде* (информационные компетенции) средний балл уступает лишь гимназии. У пятиклассников в целом значительная положительная динамика отмечается в сравнении с констатирующим экспериментом по критериям коммуникативных (*имеет опыт позитивного общения со старшими*) и информационных компетенций (*умение предъявлять информацию в виде доклада, пересказа, сообщения, умение предъявлять информацию в оригинальном виде*).

Хотя ценностно-смысловые компетенции и компетенции самосовершенствования специально не исследовались, вследствие риска высокой субъективности оценки, безусловно, многие личностные качества, характеризующие их, развивались в ходе разновозрастного взаимодействия.

Развитию предметных компетенций (коммуникативной, языковой) способствовало обращение учащихся к устной на-

учной речи, построение ими собственного высказывания, расширение знаний через работу с дополнительной информацией (чтение, озвучивание, передача другому различными способами), а также освоение языкового материала на качественно ином уровне через переложение на «свой» язык при объяснении другому, через осмысленное восприятие и запоминание.

В результате сравнительного анализа данных констатирующего (КЭ) и формирующего эксперимента (ФЭ) было установлено, что качественно изменяются показатели, свидетельствующие о развитии предметных компетенций (коммуникативной и языковой).

В анализе **устных высказываний** на лингвистические темы на 21,7% увеличилось количество учащихся, точнее передающих языковую информацию; соответствие теме возросло на 45% у пятиклассников и 22,5% восьмиклассников; количество микротем увеличилось в среднем на 1 у всех учащихся; количество пятиклассников с низким уровнем развития (далее – НУР), приводящих пример, увеличивается более чем в 6 раз, восьмиклассников – на 23%; кроме этого, возросло количество учащихся, сопровождающих ответ комментарием: на 21% (5 кл.) и 2% (8 кл.) с высоким уровнем развития (далее – ВУР); на 46% (5 кл.) и 14% (8 кл.) с НУР; количество учащихся, соблюдающих логическую последовательность изложенного, возросло на 27,5% в пятых классах и на 11,5% в восьмых; объем высказываний пятиклассников с НУР в среднем увеличился на 10,5 слова, с ВУР – на 9,3 слова; у восьмиклассников с НУР – на 16,6, с ВУР – на 20 слов.

В ФЭ на 60% увеличилось число учащихся, реализующих замысел в **сочинениях**; количество микротем у пятиклассников с ВУР возросло на 3,1, с НУР – на 2,7; увеличился в два и более раз процент учащихся с ВУР и НУР, использующих разнообразные синтаксические конструкции, в том числе все виды сложных предложений, предложения, осложненные обособленными членами и сравнительными оборотами; количество грамматических и речевых ошибок в работах пятикласс-

ников и восьмиклассников уменьшилось в среднем на 2; объем высказываний пятиклассников с ВУР увеличился на 40 слов, с НУР – на 11 слов.

Сравнительный анализ анкет учащихся и их рефлексий после уроков сотрудничества показал, что исполнение старшими ряда учительских функций (организация, планирование, руководство; обучение, воспитание, развитие других) способствует развитию у них ключевых и предметных компетенций. В анкетах и рефлексиях учащихся подтверждается, что опытное обучение влияет на развитие у старших и младших таких умений, как подготовка сообщения по русскому языку, организация, планирование, оценка своей и чужой деятельности; передачи знаний другим и восприятие их от другого (качества, входящие в ключевые компетенции: информационные, учебно-познавательные, коммуникативные, компетенции самосовершенствования, ценностно-смысловые; предметные компетенции: языковую и коммуникативную). Четкое осознание положительных и отрицательных сторон взаимодействия, способность объективной оценки своей и чужой деятельности в рефлексиях учащихся указывает на умения анализа, самоанализа, самоконтроля (компетенции самосовершенствования, учебно-познавательные, ценностно-смысловые, коммуникативные).

В результате целенаправленного наблюдения за учащимися опытного обучения мы увидели, что восьмиклассники становились более ответственными, самостоятельными, общались с младшими не только на уроках; пятиклассники обращались к ним за помощью, консультациями русскому языку и по другим предметам. Школьники с НУР проявляли интерес к учебе, старались освоить лингвистический материал.

Таким образом, проведенный нами эксперимент по использованию элементов разновозрастного взаимодействия на уроках русского языка в рамках традиционной классно-урочной системы показал эффективность разработанной нами методики для развития ключевых и предметных компетенций учащихся.

#### Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании, – 2002. – № 4 (175), февраль.
2. Зайдман, И.Н. Разноуровневое обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход: практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006.
3. Зайдман, И.Н. Учим всех и каждого. Формы организации учебно-познавательной деятельности: Практико-ориентированная монография / И.Н. Зайдман, О.А. Ефремова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – Часть 1.
4. Котова, Е.И. Методика проведения урока по орфографии с учащимися 2 и 4,5 классов / Е.И. Котова // Русский язык в школе. – 1987. – №4.
5. Котова, Е.И. Разновозрастное учебное сотрудничество при обучении русскому языку / Е.И. Котова, Г.А. Цукерман // Русский язык в школе. – 1987. – №3.
6. Павлова, Е.И. Развитие учебной самостоятельности учащихся 5-6 классов на уроках русского языка на основе разновозрастного учебного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Павлова Елена Игоревна. – М., 1995.
7. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман – Томск: Пеленг, 1993.

Статья поступила в редакцию 14.10.08.

УДК 372.578

Ю.В. Слепкина, соискатель УрГПУ, г. Екатеринбург

## ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В работе предложены методологические подходы к решению проблемы преемственности в музыкальном образовании в системе «детское образовательное учреждение - начальная школа». Раскрыты педагогические условия формирования готовности учителей музыки к осуществлению преемственных связей всех компонентов музыкально-образовательного процесса на разных этапах его реализации.

**Ключевые слова:** преемственность в музыкальном образовании, педагогические условия реализации преемственности в музыкальном образовании, готовность учителей музыки к осуществлению преемственности в музыкальном образовании, музыкально-образовательный процесс дошкольников и младших школьников.

Проблема преемственности дошкольного и начального школьного музыкального образования является одной из наиболее актуальных в современной музыкальной педагогике. Она заключается в том, что музыкальное воспитание и обучение детей, реализуемое в условиях дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и начальных общеобразовательных школах, ведется не во взаимодействии содержательных компонентов музыкально-педагогического процесса, а параллельно, с нарушением преемственных связей в целях, задачах, принципах, содержании, методах музыкального воспитания и обучения. Это влечет за собой появление ряда негативных факторов – дублирование содержания музыкальных занятий и уроков музыки, потеря интереса школьников к урокам музыки вследствие слабой личностной мотивации к музыкальному обучению, торможение музыкального развития детей и т.д., что, в конечном счете, приводит к понижению качества музыкального образования детей.

Согласно современной теории, воспитание детей должно строиться в опоре на культурный опыт и традиции, что позволит осваивать, воспроизводить и творчески преобразовывать духовно-нравственные ценности (М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский и др.). Музыкальное искусство может выступать объединяющей доминантой воспитательного процесса на ступенях образовательной системы. Воздействуя через мир музыкально-ассоциативных, эмоционально-эстетических образов на ценностное сознание воспитанника, оно способствует самореализации и саморазвитию личности. Музыкальная культура ребёнка представляет собой ценностную основу преемственности между различными ступенями образования и воспитания.

Как сложное личностное образование, музыкальная культура формируется поэтапно, начиная с дошкольного возраста – наиболее сензитивного периода музыкального развития ребёнка. С раннего возраста проявляется эмоциональная отзывчивость ребёнка на музыку, затем у детей возникают первоначальные оценки музыкальных впечатлений, выражающиеся в эмоционально-интеллектуальных оценочных проявлениях. Развитие положительного отношения детей к музыке предполагает многократно повторяемый процесс «присвоения» лучших образцов музыкального искусства, расширяющий опыт интонационного восприятия от одной возрастной ступени к другой. Перед педагогом-музыкантом встает актуальная задача сохранять и обогащать музыкально-эстетический опыт ребенка, позволяющий осуществлять «сквозное», преемственное развитие музыкальной культуры личности.

Успешность решения этой задачи зависит не только от разработанности содержания, владения различными метода-

ми и способами музыкального воспитания и обучения детей разного возраста, но и от профессиональной готовности педагога-музыканта реализовывать соблюдение преемственных связей всех компонентов музыкально-образовательного процесса на разных этапах его осуществления. Профессиональная готовность педагога-музыканта к осуществлению преемственности музыкального образования в системе «дошкольное образовательное учреждение - начальная школа» во многом зависит от понимания сущности категории «преемственность».

Категория преемственности получила различную трактовку в философской и научно-педагогической литературе. Философский подход связывает категорию преемственности с понятиями «развитие» и «движение» (Э.А. Баллер, В.С. Батулин, Г.И. Исаенко, А.И. Зеленков и др.). В философских источниках четко прослеживаются суждения о том, что преемственность включает в себе сущностные аспекты развития, указывает на его источник, раскрывает механизм, выявляет направленность.

По определению Э.А. Баллера, «преемственность – это связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» [1, с. 17]. Преемственность позволяет рассматривать органичную связь нового со старым, доказывает то, что новое невозможно без старого, развивается на его основе, позволяет осознать и констатировать необходимость преемственности между новым и старым в познании и любых сферах деятельности человека.

В педагогической литературе встречаются различные подходы в определении сущности преемственности. В одних источниках она рассматривается как общепедагогическая закономерность (Н.Н. Олейник, Д.Ш. Ситдикова), в других преемственность трактуется как общепедагогический принцип организации учебно-воспитательного процесса (А.И. Андриянчик, С.М. Годник, Ю.А. Кустов). Она выступает в качестве принципа функционирования любой системы (А.А. Люблинский) или является методологическим принципом организации учебно-воспитательного процесса на различных ступенях его осуществления (А.А. Кыверялга, В.Н. Ревтович). В.В. Давыдов выделяет принцип преемственности как самостоятельный и требует наполнения его новыми дидактическими установками. Он отмечает, что «...не количественные, а качественные различия должны лежать в основе целостной системы образо-

вания. Связь качественно различного – это и есть подлинная диалектика развития» [2, с. 29]. В.Э. Тамарин определяет преемственность как педагогическое условие, «обеспечивающее установление таких соотношений между целями, содержанием, методами, средствами обучения и воспитания, которые позволяют строить каждый новый этап с опорой на прошлый опыт учащихся. Соблюдение этого условия облегчит адаптацию учащихся к новым условиям обучения на последующем этапе» [3, с. 20].

В психолого-педагогической литературе раскрытие сущности преемственности сопряжено с такими категориями, как «непрерывность», «перспективность» и «повторяемость» (А.В. Брушлинский, О.А. Куревина).

Для нас является важным то обстоятельство, что, связывая одни компоненты с другими, преемственность обуславливает устойчивость целого, его системность и динамику. Сущность преемственности заключается в том, что процесс усвоения нового предполагает актуализацию имеющегося опыта, установление ассоциативных связей между новыми и старыми новообразованиями, перенос актуального старого на новую ступень и включение его в новую систему отношений.

Кроме того, преемственность неотъемлемо связана с перспективностью. Перспективность – обратная сторона преемственности. Это установление связей усваиваемого с последующим материалом, соотнесение содержания и методов организации учебной деятельности на каждом этапе с конечными целями и задачами. Взаимосвязь преемственности и перспективности заключается в том, что, во-первых, их соблюдение требует единого подхода к музыкально-образовательному процессу, единых исходных позиций, во-вторых, необходимо ясное понимание содержания того нового, что появляется в развитии ребенка на каждом этапе музыкально-познавательной деятельности. Повторяемость как одно из проявлений преемственности понимается как «возврат якобы к старому», когда известные элементы, свойства более низкой стадии развития, повторяясь на более высокой стадии, находят в новых связях, приобретают новое значение. Элемент повторяемости выражает устойчивость связей в преемственном развитии.

Таким образом, все обозначенные выше подходы к определению статуса и выявлению сущности преемственности лишь подчеркивают ее универсальность и полифункциональность.

Обращение к вопросам преемственности в музыкальном образовании связано с определением ценностно-смыслового значения музыкального воспитания в формировании личности человека. Такие ведущие отечественные педагоги-музыканты, как О.А. Апраксина, Н.А. Ветлугина, В.К. Белобородова, Е.Я. Гембицкая еще в середине XX века указывали на необходимость установления системы постепенно усложняющихся знаний и навыков в области музыкального образования.

Попытка разработки основ непрерывного музыкального воспитания в ДООУ и начальной школе была предпринята в 50-х годах XX века педагогом - исследователем Л.В. Шабашовым. В его исследовании проблемы преемственности между смежными звеньями образования рассматриваются и решаются преимущественно в русле знаниевой парадигмы: как подготовка детей к музыкальному обучению в общеобразовательной школе. Характеристика музыкального развития ребенка сводится лишь к описанию комплекса усвоенного им музыкального материала, полученных знаний, умений и навыков. Вне поля зрения автора остаются вопросы преемственности развития эмоционально-эстетической стороны музыкальности, формирования ценностного отношения детей к музыкальному искусству, внутренней потребности в активном освоении музыкального искусства через различные виды музыкальной деятельности.

Новый взгляд на преемственность в музыкальном образовании детей изложен в «Концепции и программе музыкального воспитания учащихся шестилетнего возраста в подготовительном классе общеобразовательной школы» (1985 г.) выдающимся педагогом-музыкантом Н.А. Ветлугиной. В ее концепции впервые в отечественной музыкальной педагогике преемственность выступает как один из основных методологических принципов музыкального воспитания детей на различных возрастных этапах, как одно из условий организации и осуществления музыкально-образовательного процесса в целом, а также как одно из требований в построении музыкальных занятий. Единство программ музыкального воспитания детей подготовительных групп детского образовательного учреждения и подготовительных классов школы выражается в нравственно-эстетической направленности тематизма, опоры на развитие восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности.

Идеи концепции музыкального воспитания детей, разработанные в 70-80-х годах XX в Д.Б. Кабалевским и положенные в основу программы предмета «Музыка», актуальны и сегодня. Они заключаются в приоритете общечеловеческих ценностей, устремленности к сохранению и воспитанию в детях духовной культуры, формированию их эстетического вкуса в позитивной эмоциональной атмосфере сотворчества и сотрудничества. Именно эти идеи, на наш взгляд, могут быть положены в основу содержания преемственных связей на дошкольном и начальном школьном этапах музыкального образования.

В исследованиях последнего времени преемственность музыкального образования понимается как необходимое условие развития духовной культуры личности (Ю. Б. Алиев, С.А. Фадеева). С.А. Фадеева создала систему преемственности музыкального воспитания и образования, базирующуюся на едином концептуальном стержне и сквозных ценностных основаниях формирования музыкальной культуры личности. По ее определению «преемственность в музыкальном воспитании детей представляет собой систему полифункциональных отношений между ступенями образования («вертикальная» преемственность) и качественно различными уровнями музыкального развития детей на каждой образовательной ступени («горизонтальная» преемственность)» [4, с. 15].

Система преемственности включает в себя комплекс целевых, содержательных и методических связей, объединённых едиными ценностными основаниями. Базисом концепции преемственности является «функциональный механизм культуры» [5], построенный на синтезе познавательной, ценностно-ориентационной и творческо-преобразующей деятельности в процессе приобщения детей к музыкальным ценностям.

Вслед за С.А. Фадеевой, мы считаем, что основными методологическими подходами при осуществлении идей преемственности в процессах музыкального воспитания и образования являются: аксиологический подход, который основывается на последовательном освоении и присвоении ценностного содержания музыкальной культуры; философско-антропологический подход, который заключается в природосообразности и культуросообразности форм и методов музыкального воспитания детей; средовой подход, который предполагает создание культуротворческой среды на всех этапах музыкального развития ребёнка.

Решение проблемы преемственности в музыкальном воспитании детей зависит от кадрового потенциала образовательной системы. Вопросы музыкального развития дошкольников и школьников в единстве, как правило, не рассматриваются при подготовке учителей музыки на высшей ступени профессионального образования, поэтому в дальнейшей музыкаль-

но-педагогической работе вопросам преемственности учителя музыки не уделяют должного внимания. Налицо необходимость формирования профессиональной готовности студентов – будущих специалистов в сфере массового музыкального образования к реализации преемственности как необходимого условия достижения основополагающей цели музыкального образования: развития музыкальной культуры подрастающего поколения.

В психолого-педагогическом смысле готовность к реализации преемственности понимается как определенное субъективное состояние личности, способной и подготовленной к педагогической деятельности по осуществлению преемственности дошкольного и начального школьного музыкального образования и стремящейся ее выполнять (В.А. Сластенин, Л.В. Симончик и др.). Готовность включает в себя комплекс мотивационно-личностных отношений, комплекс психолого-педагогических и частно-методических знаний, комплекс психолого-педагогических и методических умений и опыт педагогической деятельности.

Исходя из структуры профессиональной готовности к реализации преемственности музыкального образования дошкольников и младших школьников, нами выделены четыре необходимых условия ее формирования.

Первое условие – направленность предметов общепрофессионального и музыкально-педагогического циклов на освоение сущности, закономерностей, структуры и механизма преемственности и концептуальных основ ее реализации. Таким образом, требуется корректировка содержания общих и специально-музыкальных психолого-педагогических дисциплин. В базовое содержание теории и методики обучения и воспитания необходимо включать вопросы дошкольной педагогики, содержания и технологии реализации преемственности. В процессе изучения возрастной и педагогической психологии важно акцентировать внимание на вопросах психолого-педагогической поддержки детей в переходный период от дошкольного к школьному детству, раскрыть современное понимание состояния готовности детей 6-7 лет к школьному обучению.

В рамках музыкальной психологии обращается внимание на особенности функционирования музыкально-познавательных процессов не только у младших школьников, но и у детей дошкольного возраста, затрагиваются вопросы о непрерывности процесса музыкального развития, раскрывается его динамика. В контексте истории, теории и методики музыкального образования различные музыкально-педагогические концепции и технологии в области школьного музыкального обучения должны рассматриваться в соотношении с основными подходами в дошкольном музыкальном воспитании; выявляться необходимость взаимодействия в организации непрерывного музыкального образования педагогов-музыкантов смежных образовательных ступеней – детского образовательного учреждения и начальной школы.

Второе условие – разработка и внедрение в образовательную программу специальности 050601 «Музыкальное образование» спецкурса «Музыкальное воспитание в ДОУ» и его полное учебно-методическое обеспечение. Это условие основывается на диверсификации направлений профессиональной подготовки будущих специалистов высшей квалификации, которую декларирует Государственный образовательный стандарт третьего поколения. На его основе в образовательную программу могут быть введены дополнительные специальные и факультативные курсы, расширяющие предметную область музыкально-педагогической подготовки учителя музыки. Спецкурс «Музыкальное воспитание в ДОУ» дает представление о функциях, содержании и технологии осуществления преемственных связей музыкального воспитания и обучения

дошкольников и младших школьников. Программное содержание курса включает основные вопросы теории и практики дошкольного и начального школьного музыкального воспитания и обучения. Перед студентами раскрываются теоретические и практические аспекты ведения музыкально-воспитательной и образовательной деятельности в ДОУ, вопросы теории и методики музыкального воспитания детей в ДОУ.

Третье условие – направленность научно-исследовательской работы студентов на поиск эффективных форм и методов реализации преемственности музыкального воспитания и образования дошкольников и младших школьников. Участие в работе научных лабораторий и кружков, студенческих научно-практических конференций – всё это позволяет студенту начать научную работу по избранному направлению в своей профессиональной деятельности, реализовать свой индивидуальный интеллектуально-творческий потенциал. Основным становится умение ориентироваться в разных подходах, в различных системах анализа, точках зрения и позициях, сравнивая которые будущие учителя музыки вырабатывают свои собственные способы мысли и новые для них методы познания и размышления. Итоговые результаты научно-исследовательской работы студентов в области преемственности демонстрируются в выпускных квалификационных работах. Проблематика и содержание работ отражает научно-поисковую деятельность студентов в вопросах реализации преемственности и ведения музыкально-образовательного процесса в различных образовательных структурах на различных образовательных ступенях: подготовительных группах ДОУ, школах раннего (стартового) развития, подготовительных классах школ искусств, первом классе общеобразовательных школ.

Четвертое условие – расширение образовательного поля музыкально-педагогической практики через включение ДОУ в её зону и направленность практики на апробацию знаний, умений и навыков по реализации преемственности, приобретаемые студентами в ходе изучения специальных дисциплин в условиях реального педагогического процесса. В ходе педагогической практики студентам необходимо закрепить представления о целях, задачах и содержании музыкального воспитания в подготовительной группе ДОУ с точки зрения их пропедевтической функции, освоить различные виды и формы музыкальной работы с детьми шести лет, выявить те средства, которые бы позволяли осуществлять преемственность музыкального воспитания и обучения в ДОУ и начальной школе. Организация педагогической практики будущих учителей музыки на основе преемственности музыкального образования дошкольников и младших школьников позволяет создать каждому студенту педагогические условия для реализации новых возможностей и перспективных сторон будущей музыкально-педагогической деятельности. В ситуации свободного индивидуального выбора студентом траектории своего профессионального развития это способствует формированию у студентов самостоятельной позиции, широких взглядов и современных представлений о ценностных смыслах будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что вопросы преемственности дошкольного и начального школьного музыкального образования актуальны для будущих педагогов-музыкантов. Изучение проблем преемственности поможет учителю музыки эффективно вести музыкально-образовательный процесс в первом классе, а музыкальному руководителю в детском образовательном учреждении оптимально решать пропедевтическую задачу подготовки дошкольника к обучению в общеобразовательной школе. Это, в свою очередь, будет способствовать большей самореализации педагога-музыканта в своей профессиональной области и осознанию ценностного смысла своей профессиональной деятельности.



## Библиографический список

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры / Э.А. Баллер. — М.: Наука, 1969.
2. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика, 1995. — №1.
3. Тамарин, В.Э. Преемственность как закономерность и принцип обучения / В.Э. Тамарин // Вопросы преемственности школьного и вузовского обучения — Барнаул: Изд-во БГПИ, 1975.
4. Фадеева, С.А. Преемственность в музыкальном воспитании детей: монография / С.А. Фадеева. — Нижний Новгород, 2007.
5. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. — СПб.: Петрополис, 1996.

Статья поступила в редакцию 27.01.09

УДК [374.3+379.8] «19»

*Г.В. Оленина, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул*

*О.Н. Белинская, соискатель Тамбовского государственного университета, г. Тамбов*

## **ИСТОРИКО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ ДОБРОВОЛЬЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОСУГА И ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена сравнительному историко-концептуальному анализу процесса социального творчества гражданских инициатив молодежи в России и за рубежом, в ней рассматриваются в хронологических рамках XX века ретроспектива и современное состояние процесса развития гражданских инициатив в контексте социального воспитания в России, исследуются концепции досуга и социокультурного развития общества и молодежи в зарубежной научной традиции, изучается волонтерское движение за рубежом в рамках концепций благотворительности и гражданского участия, анализируются пространственно-временной континуум досуга и развитие гражданских инициатив молодежи в учреждениях образования в России.

**Ключевые слова:** гражданские инициативы, добровольческое движение молодежи, социально-культурное пространство досуга и образования.

Сравнительный анализ историко-концептуальных основ процесса формирования и реализации гражданских добровольческих инициатив молодежи в пространстве досуга и образования в России и за рубежом в XX веке показал, что во многом этот процесс протекает по-разному, но в нем есть и общие точки пересечения, особенно очевидно проявившиеся на рубеже XX–XXI веков [1, с. 10–92].

Авторы рассматривают гражданские добровольческие инициативы и относят их к социальным инициативам населения, которые реализуют самостоятельное решение социально-экологических проблем местного сообщества не на политической, а гражданско-правовой основе с использованием технологий партнерства общественных организаций, созданных гражданами, с органами власти, бизнес-структурами, СМИ. Добровольческие инициативы являются частью гражданских инициатив. Гражданские инициативы направлены на благоустройство территорий, социальную защиту ослабленных категорий населения, создание органов самоуправления, детско-подростковых и молодежных организаций, решение проблем экологии, образования, здорового образа жизни, реализацию патриотических и правовых инициатив. Добровольцы как социально активные люди являются кадровым ресурсом реализации любой гражданской инициативы.

Пространственно-временной континуум развития гражданских инициатив определяется социальным и индивидуальным временем, временем досуга общества и личности, отношением общества и государства к развитию сферы досуга, а также пространством культуры, ее динамики, взаимовлиянием культуры и типа развития общества (линейного, спиралевидного, циклического) в каждый конкретный отрезок исторического времени.

Развитие общества и личности (человека, живущего в обществе) понимается в современных науках об обществе и че-

ловеке как вероятностно-детерминационный процесс, представляет собой векторное движение, где пересекаются линейный, спиралевидный, циклический типы развития общества и такие же типы исторического времени. Энергию этому процессу обеспечивает механизм бифуркации, когда в точке отклонения от равновесного состояния социальной системы и развития личности возникает двойное решение развития событий. Маятник внутреннего состояния личности приводит в действие два механизма социального взаимодействия: социализация и интериоризация ценностей и норм, передаваемых от поколения к поколению как ментальные ценности и образцы поведения, а также ценности, транслируемые через социально-культурные институты.

В разных обществах и государствах устройство социально-культурного пространства на институциональном и ментальном уровнях влияет на формирование опыта реальных гражданских действий населения. На институциональном уровне процесс формирования и реализации гражданских добровольческих инициатив определяется типом государственного устройства, политического режима (демократия или тоталитаризм). От этого зависит возможность свободы деловой активности и ассоциативной жизни граждан, воспитание у молодого поколения осознания его прав и обязанностей быть ответственным за решение собственных жизненных проблем, проблем местного сообщества, общества в целом. На ментально-ценностном уровне социальные инициативы хранятся в социальной памяти народа, чтобы в эпоху ценностного кризиса, который бывает в любом типе общества и государства, стать механизмом социально-культурных движений (особенно движений молодежных), одним из механизмов динамики культуры общества.

Сложность развития гражданских инициатив в России в XX веке обусловлена, кроме влияния политических режи-

мов, маятниковой инверсией динамики российской культуры (Н.А. Хренов [2], А.С. Ахизер [3]), когда ни одно поколение, исключая поколение, пережившее вторую мировую войну, не успевает накопить длительный опыт совместных гражданских действий.

В течение XX века в России складывалась социально-культурная деятельность (СКД) в процессе формирования которой, сменилось три специализированных педагогических парадигмы, в системе которых развивалась воспитательная деятельность в сфере образования, культуры и досуга: парадигма гражданской инициативы, парадигма социального воздействия, и парадигма социальной активности личности в социально-культурной сфере на основе формирования либеральных ценностей. Всякий раз смена этих парадигм происходила резко, с нарушением традиций идеологической преемственности в воспитании и развитии личности (Н.Н. Ярошенко) [1, с. 11].

С точки зрения авторов статьи, в условиях глобализации очень важно достичь равновесия между разными типами развития общества за счет усиления цивилизационной солидарностической экологической общечеловеческой составляющей. Формой ее проявления является добровольческие инициативы и добровольческое движение, получившие в последней четверти XX века распространение в большинстве как развитых, так и слаборазвитых стран мира, а также стран, находящихся в ситуации кризисных реформ, включая Россию.

Добровольческие инициативы формируются в сфере досуга. В связи с этим досуг необходимо рассмотреть в соответствии с проблемой взаимоотношений личности гражданина, государства и общества в процессе досуговой социально-творческой инициативной деятельности. Позитивная досуговая деятельность трактуется как фактор формирования социальных инициатив, социального творчества такой социально-демографической группы, как молодежь, учащаяся молодежь, мобильной, склонной к инновациям в силу специфики возрастных и противоречивости социально-статусных ролей.

Наш анализ зарубежных концепций досуга и игры в работах представителей северо-американской (США) и западноевропейской (Франция, Англия) научных школ изучения досуга показывает, что за рубежом в XX веке велись интенсивные научные разработки теории досуга, базирующиеся на многообразии исследовательских подходов, включающих различные взаимодополняющие теории и модели досуга. Это свидетельствует о большом общественном интересе к феномену и социокультурному институту досуга, выделении его наряду с категорией труда в самостоятельную, равноценную социально-культурную категорию, детерминирующую развитие общества и человека, с акцентом на аксиологию трактовок досуга в зарубежной научной традиции [1, с. 23-36].

Новые подходы к доктрине досуга за рубежом связаны с социокультурными характеристиками постиндустриального общества, переосмыслением роли молодежи в развитии общества и культуры. Относительно молодежи авторы отмечают, что за ней гуманитарными науками на рубеже XX-XXI веков признана новая роль органического динамичного субъекта развития общества и культуры. Маркером кризисного развития культуры общества является инициирование и участие молодежи в субкультурных и контркультурных движениях, выражающих феномен динамики культуры и демонстрирующих миру сложные (как позитивные, так и негативные) модели и образцы социализации, инкультурации, социального творчества либо отчуждения личности. В зарубежных науках в первой половине XX века и в отечественных гуманитарных науках во второй половине XX века главной особенностью молодежи были признаны тенденции к группообразованию, созданию формальных и неформальных групп, движений, ин-

новаций, оформленных по законам молодежных субкультур.

Проявлением позитивных общественных тенденций второй половины XX века явился императив новой концепции устойчивого развития общества и мирового сообщества. На основе данной концепции в 80-е годы XX века провозглашались научно обоснованные идеи качественного преобразования человека и общественной морали через развитие образования и культуры, стабилизацию семьи, гуманизацию труда, раскрывающих творческие способности человека, его инициативу, гармонизацию отношений с существующим миром, создание горизонтальных связей в форме общественных организаций. Теоретическим обоснованием этих политических инноваций в зарубежной научной мысли стали философская концепция холизма и социально-политическая концепция социального государства.

Краткий анализ научных подходов к трактовке понятия «гражданское общество» и концепций благотворительности и гражданского участия за рубежом показал, что там есть опыт воспитания реальных гражданских действий населения. Он основывается на реализации модифицированных традиций филантропии, которая в XX веке благодаря бихевиоризму, системным исследованиям, теории научного управления, этическому эмотивизму становится научной, технологичной, управляемой и реализуется в двух моделях: 1) субсидиарности (Европа); 2) социального контроля (Англия, США). В обе модели входит волонтерство как институт формирования поведения и социальной активности населения, как механизм воспитания законопослушного и социально активного (в пределах семьи, территории проживания и т.д.) гражданина. Формы и сферы волонтерства за рубежом различны: оно распространено среди домохозяек (сфера семьи и частная жизнь), в корпорациях (сфера профессиональной деятельности). Главное отличие зарубежного волонтерства от российского добровольчества заключается в том, что волонтерство имеет свое нормативно-правовое обеспечение (т.е. введено в политико-юридическую систему государства), более или менее политизировано, опирается на неформальные требования конкретной корпоративной культуры, общественные нравы. За рубежом быть волонтером – это норма цивилизованного поведения, поскольку она реализует не только право, но и обязанность человека в добровольной работе на благо общества.

Институт волонтерства помогает государственным и общественным структурам, выполняющим воспитательные функции и поддерживающим порядок в обществе. Все это способствует стимулированию развития гражданских добровольческих инициатив на микро- и мезоуровнях и формированию международного добровольческого движения на макроуровне, чью динамику в организационно-эмоциональном плане обеспечивают международные общественные организации (ООН, «Миротворцы ООН», «Добровольцы ООН») и локальные общественные организации, занимающиеся воспитанием социально-ответственной молодежи [1, с. 36-45].

Наш анализ идеологии и философии международного движения добровольцев показывает, что идеологией добровольчества является либерально-реформаторская идеология, пропагандирующая идеи гражданского общества, связанные с объединением усилий сообщества для добровольного безвозмездного решения экологических и социальных проблем на основе участия граждан в социально-значимых проектах. Ценностями добровольческого движения являются международная солидарность, ответственность, активное личное участие, самосовершенствование, инициатива и творчество его участников. Добровольческое движение реализует потребность в мире, свободе, безопасности, справедливости. Цель этого движения: способствовать улучшению качества жизни, лич-

ному совершенствованию и углублению солидарности. В основе философии международного добровольчества лежит философия права, понимаемая на рубеже XX-XXI веков прогрессивным мировым сообществом не только как защита человеком своих естественных прав (экономических, социальных, культурных), но и оказание безвозмездной помощи другим людям на основе личной нравственной позиции добровольца: быть созидателем, а не только пользователем [1, с. 42,43].

Условия социокультурного развития и государственно-политические процессы в России кардинальным образом отличаются от развитых зарубежных стран, что не могло не отразиться на формировании научной доктрины досуга в российских условиях, не повлиять на проблему обучения, воспитания и развития молодежи в сфере культуры, досуга и образования.

Российские ученые рассматривают досуг как категорию социально-культурной сферы, ставшей таковой в постиндустриальную эпоху, в связи с чем досуг становится особым, отдельным от труда фактором, развития общества, культуры, личности. Для современного общества рациональный досуг является частью цивилизованной жизни, улучшает духовное жизненное и экзистенциальное самочувствие нации. Для личности и социальной группы досуг служит специфическим пространством, где они обретают совершенно новый уровень потребностей (Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников [4]), здесь происходит самореализация их творческого и духовного потенциала при условии высокой культуры личности и общества (М.А. Ариарский), влияние соответствующих ментальных досуговых традиций, определяющих выбор человека в пользу позитивного досугового поведения и досуговой деятельности, поскольку нравственная сущность досуга амбивалентна.

Эта идея о том, что досуг обладает равновеликим потенциалом созидать и разрушать личность, обоснованная одним из авторов статьи в монографическом исследовании [1, с. 23-36], доказывает вероятностно-детерминационное векторное движение разнонаправленных потенциалов досуга как процесса, разворачивающегося во времени, структурированного как досуговая деятельность, развивающая личность, либо проявляющегося как бытовое досуговое поведение, нейтральное или разрушающее человека (А.В. Соколов). Анализ многочисленных концепций досуга и досуговой деятельности актуализирует в рамках проблематики нашего исследования личностно-группоразвивающую трактовку досуга, которая определяет роль гедонистического содержания позитивных досуговых занятий, важность фактора самоуправления личностью своим развитием и ростом, ее самовоспитания, акцентирует возможность досуга стимулировать в социокультурном пространстве процессы группообразования (создание клубов, общественных организаций), являющиеся одной из важных характеристик гражданского общества [1, с. 45-59].

Трансформационно-кризисный тип культурных изменений в России является той культурной средой, которая рождает и принимает либо отвергает молодежные социокультурные инициативы. Механизм современного кризиса коллективных ментальных ценностей россиян, включая кризис ценностей труда, нравственно-эстетических ценностей, и несформированность гражданских ценностей, связан с циклически-инверсионным (маятниковым) типом динамики культуры в России, слабостью срединного звена российской культуры, взрывным характером изменений в культуре и ролью творческой элиты в этом процессе.

Эти идеи о «культуре перехода», когда переход обеспечивается взрывом энергии творческой элиты общества, идеи формирования лидеров-творцов новой социокультурной реальности коррелируют с идеями философии Н.А. Бердяева [5] о творчестве как прорыве в иной мир, выход за пределы суще-

ствующей системы ценностей. Они соотносятся также с идеями семиотики культуры Ю.М. Лотмана [6], рассматривающего логику всякого творчества как логику культурного взрыва, идеями физиков И. Пригожина, И. Стенгера о бифуркации [7] как об «энергетическом механизме культуры перехода», проявляющемся в резком взрывном разрыве общества с предшествующими формами развития.

Авторы считают, что *данные идеи констатируют смену научной парадигмы социокультурного развития*, нацеленной в современных условиях на приоритеты личностного развития и саморазвития человека с учетом его естественно-биологической и социально-культурной природы (антропологизм), определяющий характер развития в обществе не столько экономики, сколько культуры (культуросообразность), а также приоритеты социотехнологического подхода, главной формой реализации которого является распространение проектного подхода на разных уровнях управления социокультурной сферой как институциональной части социокультурного пространства.

В теории социально-культурной деятельности (СКД) личность, а также поколение стали рассматриваться как субъекты социально-культурной деятельности, причем в структуру современной СКД наряду с другими ее разновидностями входит деятельность проективная. Занимаясь педагогически целенаправленным процессом институционализации молодежных инициатив, включая добровольчество, нужно связывать формирование спроса на них с местными культурными условиями и стилевыми особенностями молодежных субкультур, подавая (презентируя) эти инициативы эффективно, броско, ярко (Л.Г. Ионин) [1, с. 59-72].

С целью определения направлений и содержания процесса институционализации добровольчества в России в современных условиях, авторами предпринята попытка рассмотреть добровольчество как современный элемент социально-культурного института благотворительности на основе социоатрибутивной и антропологической (гуманистической) концепции культуры. Для этого проанализированы этико-нормативные основы благотворительности в форме идей философии добра, милосердия, отраженные в трудах русских религиозных философов (В.С. Соловьев [10], Н.О. Лосский [9]), в чьих работах представлена диалектика добра, нравственности, права, любви, эгоизма в связи с проблематикой нравственного поведения и творчества человека.

Необходимость определения теоретических и методологических основ институционализации добровольческой деятельности молодежи обусловила изучение ее современных организационных форм, одной из которых является социальная инициатива, заставила обратиться к проблеме дефиницирования данного понятия в рамках инноватики как одного из направлений теории систем и процессного подхода.

Здесь авторы опирались на идеи А.И. Пригожина о цикличности в эволюции социальных новшеств [8], о новом витке инновационной спирали на рубеже XX-XXI веков и пришли к выводу о том, что в современной России вновь актуализировались педагогические идеи и инновации С.Т. Шацкого (10-20-50-е годы XX века), А.С. Макаренко (20-30-е годы XX века), А.В. Сухомлинского, А.П. Иванова (60-70-е годы XX века). По нашему мнению, эти идеи повторились в 90-е гг. в деятельности Р.А. Соколова, А.А. Ермолина по воспитанию молодежи как социально ответственных и культурно развитых граждан своей страны. Идеи проективности, популярные в исследованиях зарубежных ученых и российских педагогов-практиков В.Х. Кильпатрика, Дж. Дьюи, Н.В. Крупениной (в 20-е гг. XX века), на новом витке повторились в деятельности В.П. Пахомова по внедрению социального проектирования в учебный курс «Граждановедение» для старшеклассни-

ков Самарской области, а затем – в деятельность Всероссийского детского лагеря «Орленок», находящегося в статусе учреждения дополнительного образования, на чьей базе прошло несколько лагерных смен в форме гражданских форумов и всероссийских конкурсов школьников по проектированию и реализации своих проектных инициатив.

Таким образом, можно утверждать мысль о несформированности у россиян, особенно у российской молодежи, ментальных норм *реальных гражданских действий*, (но не самой идеи добра и милосердия), констатировать низкий уровень правосознания на основе дилеммы закона и совести, этатизма по отношению к законам и государству. В качестве решения данной педагогической проблемы авторы предлагают практику создания традиций добрых дел на групповом уровне (формирование досуговых молодежных добровольческих групп). Такие группы должны формироваться в процессе совместной позитивной досуговой деятельности учащейся молодежи и педагогов вузов, школ, учреждений культуры и социальной работы по месту жительства. Эту работу необходимо делать с учетом того, что субъектами этой деятельности станут подготовленные лидеры учащейся молодежи. Механизмом трансляции опыта добрых дел, активной социальной позиции станет кофигуральная модель передачи социокультурного опыта (от ровесника к ровеснику), поскольку опыт длительных гражданских действий старшего поколения в России – это скорее опыт неудач, чем успеха. Об этом свидетельствует историческая ретроспектива опыта воспитания гражданина в России, отслеженная одним из авторов статьи на протяжении двадцатого века. Успехи здесь были кратковременны и относились скорее к воспитанию гражданина в учреждениях образования (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), чем культуры и досуга [1, с. 72-86].

Позитивные итоги экспериментальной работы одного из авторов статьи по формированию в Алтайской государственной академии культуры и искусств (АлтГАКИ) стабильного добровольческого объединения свидетельствуют о корректности историко-концептуальных подходов, намеченных авторами данного материала. В качестве доказательства приводим отзывы студентов-добровольцев АлтГАКИ об их участии в данном эксперименте.

Лидеры добровольчества 2002-2004 гг.

**Марина Г.**, выпускница кафедры 2004 г., методист ДК профтехобразования, сотрудник Центра развития детей и молодежи Центрального района г. Барнаула, внештатный сотрудник Алтайской краевой общественной организации «Поддержка общественных инициатив», победитель краевого конкурса «Социальная звезда» в номинации «Добровольческая юность 2002»:

- Участие в добровольческом движении в профессиональном плане дало уверенность, опыт работы с людьми, знание рынка труда в г. Барнауле, потому, что я могла воспользоваться базой данных Алтайской краевой общественной организации «Поддержка общественных инициатив». В личном плане: новые связи, хорошее настроение от успешной деятельности,

коммуникативная открытость, умение войти в контакт с самыми разными людьми. Все это очень пригодилось в работе с молодежью профучилищ. Это «трудная» категория, которая не должна быть забыта. А о них, к сожалению, часто забывают специалисты по работе с молодежью района и города.

**Александр К.**, выпускник 2004 г., специалист по делам молодежи, культуре и спорту Ленинского района г. Барнаула, инициатор проекта «Досуг – пространство духовного здоровья молодежи»:

- В профессиональном плане – добровольчество – это новые идеи, проекты, информация. Понял, что добровольческая деятельность – это не только ресурс, но и одновременно генератор и двигатель общественного механизма. Чем чище и светлее устремления этой силы, тем прекраснее становится общество и жизнь. В личном плане: получил удовлетворение от работы, желание делать что-то полезное и дальше...

Лидеры добровольчества 2004 г.:

**Наталья Ч.**, студентка 5-го курса, специализация «Организация и постановка социально-культурных программ», один из инициаторов проекта «Попробуй стать добровольцем...»:

- Чему научилась, работая по проекту: узнала, что, кроме Алтайской краевой общественной организации «Поддержка общественных инициатив», с добровольцами в г. Барнауле работают: общественные организации «Сибирская инициатива», «МАБЕН», «АНТИСПИД», «Фарт». Познакомилась с добровольцами других вузов, поняла, что их вклад в развитие нашего города и края очень большой.

**Олеся М.**, студентка 5-го курса, специализация «Организация и постановка социально-культурных программ», один из инициаторов проекта «Весенняя неделя добра в АлтГАКИ»:

- И студенты, и преподаватели нашего вуза пока еще мало знают о добровольчестве, хотя о факультете художественного творчества этого уже не скажешь. Те, кто знают, часто неправильно понимают значение и содержание добровольчества, связывая это только с бесплатной работой.

**Любовь К.**, студентка 5-го курса, специализация «Организация и постановка социально-культурных программ», один из инициаторов проекта «Попробуй стать добровольцем...»:

- Доброволец – это инициативная личность, способная привлечь к своей идее и делу других, заинтересовать. Человек, не думающий о материальном благе, подталкиваемый личной инициативой...

**Алена В.**, руководитель студклуба, инициатор «Информационной встречи» студентов кафедры СКД и факультета с представителями общественных организаций г. Барнаула, проекта «Весенняя неделя добра в АлтГАКИ»:

- У таких встреч вроде бы простая цель: расширения баз практики наших студентов. А на самом деле цель гораздо шире – понимаешь, что общественные организации, волонтеры, студенческая молодежь – это сила, это интересные дела, проекты, о которых до этой встречи мы даже не слышали...

#### Библиографический список

1. Оленина, Г.В. Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи: монография / Г.В. Оленина. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
2. Хренов, Н.А. Культура в эпоху социального хаоса / Н.А. Хренов. – М.: Едиториал УРСС, 2002.
3. Ахиезер, А.С. Россия: критика исторического опыта (Социокультурная динамика России). От прошлого к будущему / А.С. Ахиезер. – Новосибирск: «Сибирский хронограф», 1997. – Т. 1.
4. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник для вузов / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ.
5. Бердяев, Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. / Н.А. Бердяев. – М.: Искусство, Лига, 1994. – Т. 1.
6. Лотман, Ю.М. Семиосфера / Ю.М. Лотман. – СПб.: Изд-во «Искусство - СПб», 2000.
7. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Прогресс, 1986.
8. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989.
9. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра. Основы этики. Характер русского народа / Н.О. Лосский. – М.: Политиздат, 1991.
10. Соловьев, В.С. Оправдание добра. Нравственная философия: в 2 т. / В.С. Соловьев. – М.: Изд-во «Мысль», 1990. – Т. 1.

Статья поступила в редакцию 26. 01.09

## SUMMARIES OF THE ARTICLES IN THE ENGLISH

*Puzanov A.V., Balykin S.N., Gorbachev I.V.* **ASSESSMENT OF SPECIFIC RADIOACTIVE NUCLIDES ACTIVITY IN ROCKS OF SAND, RUBBLE AND GRAVEL DEPOSITS OF ALTAI KRAI.** The paper presents the estimate of specific activity of  $^{238}\text{U}$  (Ra),  $^{232}\text{Th}$ ,  $^{40}\text{K}$  in rocks of sand, rubble and gravel deposits of Altai Krai. The natural radioactive nuclides content does not exceed a permissible level; therefore the application range of the investigated rocks is not limited.

Key words: **radioactive nuclides, rocks, deposits.**

*Galakhov V.P., Lovtskaya O.V.* **THE INFLUENCE OF CLIMATIC AND ANTHROPOGENIC FACTORS ON THE WATER BALANCE OF LAKE KUCHUKSKOYE.** The simulation model for calculation of water balance components of the Kuchuk lake-river system is developed. The influence of climate fluctuations and hydraulic structures on water balance components is considered.

Key words: **Lake Kuchukskoye, water balance, climatic and anthropogenic influence.**

*Biryukov R.Yu., Zolotov D.V., Chernykh D.V.* **SYNANTROPIZATION OF VEGETATIONAL COVER ALONG THE ROAD-PATH NETWORK (PRITELETSKY REGION, NORTH-EAST ALTAI).** The paper presents the results of estimation of vegetational cover synantropization along the road-path network (Priteletsky region, North-East Altai). The comparison of estimated parameters with the analogous features in the territories with little changes, including special protected areas, is carried out.

Key words: **synantropization, anthropophytes, apophytes, Priteletsky region, road-path network.**

*Klyutchnikov M.V.* **ASSESSMENT OF SIBERIAN LARCH VITALITY IN FOREST STEPPES.** The preservation of larch in forests, its growth in height and diameter is not considerably different from even-aged pine trees. Considering the growth rate, the duration of life cycle, and the capability to grow in dry conditions, it is recommended to introduce larch into forest strips.

Key words: **forest steppe, larch, growth process, tree head biometry, progress of growth, forest strips.**

*Popov P.A.* **THE PROGNOSIS OF FORMATION OF ICHTHYOCENOSIS IN THE EVENKI RESERVOIR.** The Evenki Water Reservoir will be formed in case of building a dam of hydroelectric power station on the river Lower Tunguska. On the basis of data on structure of ichthyocenosis (fish community), ecology and environmental conditions of fishes of the river Lower Tunguska and design characteristics of the future reservoir the prognosis of ichthyocenosis in the Evenki Reservoir is made. The data on fishes and environmental conditions of fishes in functioning reservoirs of Siberia, first of all in deep-sea, has been used.

Key words: **water reservoir, ichthyofauna, fishes, ecology, productivity of ichthyocenosis**

*Petrakova L.D.* **THE PROBLEM OF PRESERVING INTERIORS OF ARCHITECTURAL MONUMENTS IN BARNaul.** The article poses a problem of preserving historical and cultural heritage of Barnaul with regard to preserving interiors of architectural monuments. Reasons for the loss of the initial interior appearance, which are often associated with accommodation of the buildings for new functions, are pointed out. Insufficient elaboration of methodological approach to interior restoration, considering the complexity and many-sidedness of the task, is noted. The necessity of reviewing the valuable interiors in the cultural fund is stated.

Key words: **historical and cultural heritage; activation of interior accommodation; style solidarity violation; restoration process; reconstruction; conservation; interior decoration; classical traditions.**

*Divakova N.A.* **MUSICALITY IN PAINTING OF POSTMODERNISM.** In the work the modern criterion of the work of art is described. Musicality in painting has been chosen as a focus of our artistry research. The analysis of displaying of musicality in painting of a modern Moscow artist N. Kulchitskaya.

Key words: **artistry, musicality, space, time, rhythm, postmodernism, pluralism, multi-artistry.**

*Arsenyeva O.O.* **THE DOCTRINE OF SOUND IN MYTHOPOETICAL AND MUSIC-THEORETICAL CONCEPTIONS OF EASTERN COUNTRIES.** The author makes an attempt to understand one of the essential distinguishing features of the Eastern musical art of India, China, Japan, which is "sound as microcosm". The reasons of such particular care of sound are showed. The character of a language sign, the ideas of national mythologies, Buddhism as specific culture of feeling space and time are discussed. The paper also makes a research of the idea of the origin of music from sound's prototype and the idea of phase formation of musical sound.

Key words: **tonal image of a culture, sound-microcosm, mytho-poetic cosmogony, natural and "artificial" sounds, ethnography, shuddha- vikrita, sugu, yuri, iro, shomo, svara.**

*Stroy L.R.* **G.N. POTANIN AS AN ARTISTIC CRITIC.** The research is devoted to a poorly known side of the many-sided activity of G. N. Potanin – artistic critic, who motivated the interests to develop the local art and to form artistic processes in Siberia in the beginning of 20 century.

Key words: **artistic criticism, fine art, exposition, notice, local press.**

*Alekseyeva L.Yu.* **FEATURES OF THE ALTAI GLASS MANUFACTURE IN THE SECOND HALF OF 18 AND THE FIRST HALF OF 19 CENTURIES.**

The article is devoted to the problem of the foundation of the Barnaul glass factory. It is the first glass factory in Siberia which existed for almost hundred years. The author comes to the conclusion, that work of the glass factory has influenced the external shape of Barnaul City, because the citizens began to install glass window panes for mica panes since 18 century. Glass ware also came to use.

Key words: **glass, glass craft, glass factory, Altai.**

*Kreidun Yu.A.* **THE COMPLEX OF BIYSK BISHOP HOUSE AND CATECHIST SCHOOL.** The article presents the description of the residential complex of the head of Altai ecclesiastical mission agency in Biysk. The research covers the history of building, as well as the function of the buildings. The article underlines the importance of the residence as the main educational center in Altai in the end of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> centuries.

Key words: **Altai ecclesiastical mission agency, Biysk bishop house, Biysk catechist school, missionary, Russian Orthodox Church.**

*Prokhorova T.V.* **RELIGIOUS SYNCRETISM OF BURYATS IN THE 17 – 18TH CENTURIES AND ITS INTERCONNECTION WITH THE ORTHODOX ART OF EAST SIBERIA.** There is a prominent picture of the religious syncretism in East Siberia in the 17-18th centuries, an interpenetration of three denominations. The Siberian icon holds traits not characteristic of Orthodox art: clouds in the background, Mongoloid features and representing a smile on the images. The originality of Siberian lifestyle, the appearance and temper of Siberians, their religious ideology have greatly influenced the patterns of Siberian Orthodox art: it has been penetrated by Eastern features, meeting the tastes of authors who grew up on Siberian ground.

Key words: **development of Siberian territory, orthodoxy, shamanism, buddhism (lamaism), syncretism, the Siberian icon, wooden ecclesiastical sculpture art of Siberia, interpenetration of cultures.**

*Orlova E.Yu.* **FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE THEORY OF "RUSSIAN STYLE" IN ARCHITECTURE AND ART (18 - THE BEGINNING OF 20 CENTURIES).** The paper considers the formation and development of notions of the Russian style in architecture and art of 18 - the beginning of 20 centuries. The definition of Russian style is given; and the various types of Russian style are discussed: the Russian-Byzantine style, Pseudorussky "Russian" style, neorussky style and their features.

Key words: **Russian style, tradition, innovation, architecture, art.**

*Sablina M.V.* **QUOTATION AND ITS TYPICAL VARIETIES: THE PROBLEM OF CLASSIFICATION.** The article is about varieties of quotation and their relationship. The article describes the system relations of notions of quotation, reminiscence, allusion and paraphrase. Special terms for designation of quotation in a wide sense and quotation in a narrow sense are introduced.

Key words: **quotation, reminiscence, allusion, paraphrase, application, artoquotation, unquotation.**

*Kalgannikova I.Yu.* **"FROM REALISM TO MODERNISM". ABOUT DYNAMICS OF A CREATIVE DIALOGUE OF A.P. CHEKHOV WITH B.K. ZAYTSEV - THE AUTHOR OF THE BIOGRAPHY "CHEKHOV".** The problem of creative and religious self-determination of A.P. Chekhov, the character of B.K. Zaytsev's art biography "Chekhov", is in the focus of the author's attention. The innovation of Zaytsev, the biographer, appears in a special attention to Chekhov's hidden religiosity. In Zaytsev's representation the rationalist "Doctor Chekhov" struggles with Chekhov-the-artist and Chekhov-the-human-being. The antinomy of author's creative nature is treated in the philosophical context of V. Solov'yev about "everlasting femininity".

Key words: **creative self-determination, religious self-determination, hidden religiosity, rationalist "Doctor Chekhov", Chekhov-the-artist, the antinomy of creative nature, "everlasting femininity".**

*Konovalenko I.V.* **THE CONFLICT INTENTION IN A "SOCIAL DIALOGUE" (USING CITIZENS APPEALS TO OFFICIAL ORGANIZATIONS AS A SOURCE).** The author examines the ways of the conflict intention in texts of citizens' appeals to official organizations. The paper analyses sender's strategies and tactics (taking into account the age and gender factors) as a sign of the conflict intention in the given genre (appeal's form, problem representation and argumentation).

Key words: **intention, conflict, sender's image, formal communication, citizens' appeals.**

*Shkil O.O.* **THE IMPLICIT EXPRESSION OF THE IDEA OF TELEOLOGISM IN THE RUSSIAN VOCABULARY.** The article is devoted to an implicit way of expressing target values in the Russian vocabulary. In this aspect nouns, adjectives and verbs are examined in The Dictionary of the Russian Language by S.I. Ozhegov.

Key words: **implicatum, teleology, semantics.**

*Chernin V.K., Zhatkin D.N.* **TO THE QUESTION OF THE A.P. BARYKOVA'S TRANSLATION OF ALFRED TENNYSON'S POEM "ENOCH ARDEN".** The article presents the first comparative analysis of Alfred Tennyson's original text of the poem "Enoch Arden" (1864) and its Russian translation, made by A.P. Barykova ("Saved", 1888). The authors of the article note the translator's desire to preserve the atmosphere of Tennyson's poem fully, to transfer not only the plot,

but also the variety of literary details used, emotional variations. At the same time the peculiarities of Barykova's creative manner, her views on reality and a person's place in it, her inclination to the themes of love, human soul, social injustice, fatal cruelty, which later became the most significant in the original creative work of the Russian poet and translator, are reflected in the interpretation.

**Key words:** A. Tennyson, Russian-English literary relations, English Romanticism, literary interpretation, reminiscence, tradition.

**Kazakova L.A. THE USE OF BURLESQUE IN MEDIEVAL HEROICOMICAL LITERATURE AND IN VERSE PARODY OF THE 18 CENTURY.** The functioning of the use of burlesque in parody works of folk literature, Old Russian literature and in verse parody of the 18 century is described. The succession in the use of burlesque in a long period of time has been studied. The article provides a research on the processes of transformation of parody genres that lead to destruction of duality, which is inherent in early forms of laughter.

**Key words:** burlesk, parody genres of folk-lore, Old Russian parody literature, verse parody, duality.

**Alekseyev P.V. THE MUSLIM CODES OF AFANASY NIKITIN'S LITERARY WORK "JOURNEY ACROSS THREE SEAS".** The article focuses on the Muslim codes of Afanasy Nikitin's "Journey across three seas". The main aim of this article is to analyze the system of Divine Names mentioned in Nikitin's work in the context of the Muslim paradigm "Al-'ism al-A'zam" and in the context of Sufi's philosophy.

**Key words:** Islam and Russian literature, Afanasy Nikitin, "hozhdeneiye", literature of Middle Ages, latent structure, Qur'anic motive, Sufism, Sufi poetry, "Sulh-i-Kull".

**Borisova O.S. THE IDENTIFICATION OF MEANINGS OF BORROWED WORDS BY RUSSIAN AND CHINESE NATIVE SPEAKERS.** The article is about the problem of the identification of meanings of borrow words by recipients. The results of the experiment enabled the author to fill an information gap and to identify the way the identification relates to national, individual characteristics, personal experience of the native speakers and the language system.

**Key words:** perception, borrowed words, the identification of meaning, assimilation.

**Donova O.V. THE MATCHING OF SYMBOLS IN CULTURAL IDIOMATIC SEMANTICS OF THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES.** In this article we study the cultural semantics of Russian and Chinese idioms. One of the actual questions, that has been discussed, is the problem of understanding concepts in the language picture of Russian and Chinese speakers. The analyses given by the author allows to conclude that the sense aspect of people's mentality is the totality of systematic knowledge about the world that is observed through social and emotional experience.

**Key words:** phraseological, symbol, national-cultural specifics, concept

**Kovalyov P.A. THE SYSTEM OF THE RUSSIAN VERSE IN A HISTORICAL PROSPECT.** The article is devoted to a problem of studying of the system of Russian verse on the basis of various approaches to the phenomenon of a poetic system. The statistical data allows to draw a conclusion that the system of Russian verse develops both on the basis of phonologic data of language, and the cultural interaction with other national systems. The periods of rise and recession of the experiments, caused by peripetias in art processes, are allocated.

**Key words:** versification, system of the verse, iamb, trochee, dactyl, amphibrach, anapest, hexameter.

**Pogodayeva E.A. CRITERION OF THE COGNITIVE STYLE OF AN EFFECTIVE HEAD.** In the article criterion of the cognitive style of a modern businessman, allocated at linguocognitive analysis of business press, are considered. The image of the businessman is treated on the basis of statements of businessmen in business mass-media about qualities of an effective/ineffective chief.

**Key words:** когнитивный стиль, критерии, деловая пресса

**Tarima A.V. APPROPRIACY OF EXOTISMS LITERARY TRANSLATIONS FROM TUVAN INTO RUSSIAN AND WORKS OF RUSSIAN WRITERS OF TIVA.** Tuvan literature has recently developed a lot, has made progress which means that there have appeared many talented works. These works are translated into Russian, and are popular with the Russian speaking public. But these works are not quite scientifically researched. This article is actual as different means of appropriacy of tuvanisms are systematically analyzed for the first time.

**Key words:** literari transation, methods of appropriation, appropriated word.

**Guz Y.V. THE RESEARCH OF THE CONNOTATIVE MEANING OF THE BASIC COLOUR TERMS BY MEANS OF THE SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD ON THE EXAMPLE OF THE RUSSIAN, CHINESE, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES.** In this work the connotative meaning of the basic colour terms revealed by means of the semantic differential method in the experiments with the native speakers of the Russian, Chinese, German and English languages is considered.

**Key words:** connotative meaning, basic colour terms, semantic differential method, factor, scale.

**Gorelova Yu.R. AN IMAGE OF A CITY IN ARTISTIC PRACTICES OF THE CITY INTELLECTUALS.** This article is devoted to the problem of creating the integral image of a city and to the role of the culture-creating practices of creative

intellectuals in this process. The article concerns the problems of historiography and methodology in researching of the image making characteristics of the city space. Special attention is paid by the author to reflection of the key dominants of the city image (we mean Omsk here) in fine arts and poetics.

**Key words:** image of a city, image of place, artistic perception, artistic practice, formation of cultural space.

**Kobzeva Yu. A. THE ARTISTIC EDUCATION IN RUSSIA AS A COMPLICATED NON-LINER SYSTEM.** The article analyses the system of artistic education in Russia. Its specification as complicated non-liner system is defined. The author researches the peculiarities of the subjective and objective relations in the field of artistic education. The paper deals with correspondence of the governmental system of artistic education to the main features if self-organizing system.

**Key words:** artistic education, institutes of education, complicated non-liner system, synergy, self-organizing system, attractor, dissipative structure.

**Kuzhuget A.K. THE CULTURE OF THE SOUND OF A WORD (the music and art of narrators in the Tuva traditional culture).** The article analyses the verbal and musical creativity in the Tuva traditional culture. The research focuses on the syncretical unity and the magic direction of music and words. The peculiarities of the Tuva tradition has been singled out. The author places stress on the necessity of its preservation and translation.

**Key words:** spiritual culture, artistic culture, syncretism tradition, heroic epos, narrator, throat singing.

**Ivanov A.V. "THE-EXISTENCE-ON-THE-FRONTIER" AS A GEOPOLITICAL AND CULTURAL CONSTANT IN EURASIA.** The article is devoted to revealing the ideological, axiological, social and political invariants of Eurasia as specific cultural and geographic space. The author provides an analysis of the terms and phenomenon of "frontier" and "borderline" (porubezhnye). The research also deals with the spiritual and artistic experience of "the-existence-on-the-frontier".

**Key words:** frontier, borderline, cross-cultural connection, spiritual experience.

**Schtuden L.L. THE MODERN UNIVERSITY AND THE SENSE OF HUMANITY KNOWLEDGE.** The article analyzes the phenomenon of university education as a specific type of culture on micro- and macro-levels and characterizes some number of their features. The paper reveals the semantic nuances of the terms "university city" and "city with university". The brief historic and cultural observation of the process of formation and development the university culture is provided. The author gives the estimation to the modern Russian and European high education.

**Key words:** university city, university education, culture, dynamic of culture.

**Sedelnikova N.A. REGIONAL LOCAL HISTORY AS A SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON.** The article includes the effort to analyze regional local history connected with the search effective ways of the influence on the material and cultural spheres of the region. The increasing interest of the official structures in the local history activity, the surge of social interest in problems of the local history and culture require considering regional local history as person's need for understanding of historical, cultural, natural monuments of his native region. The article gives some concrete conclusions, which illustrate the opportunities of study of regional local history as a social and cultural phenomenon.

**Key words:** social and cultural activity, regional local history, historic and cultural traditions of the Russian province, fan-like structure, mechanism of translation of cultural traditions.

**Oparin R.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL MOTIVATION OF INTRODUCING OF THE PRINCIPLE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION INTO DIDACTICS.** In this work a new methodological approach to the problem of continuous ecological education is offered. Ecological education is considered as a leading principle of common education, which determines its character, guides process of forming a system of knowledge and beliefs. All these factors lead to upbringing of a person who is feeling a responsibility for a state of environment, who is aware about necessity of constant care of environment in all kinds of activities.

**Key words:** continuous ecological education, pedagogical system, principles.

**Gavrilova S.P. TECHNOLOGY OF INTEGRATIONS AND DESIGNING IN TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALIZATIONS.** The author studies the aspects of realization of her own technology of integration-project teaching, which helps the students to understand the notion of integrative technology. It also helps to design the processes and mechanisms of cybernetic thinking and to enhance the level of professional competence.

**Key words:** Algorithm, teaching, the integrated technical notions, principles of forming a notion, professional traits of the character, professional networks, the technology, models of management.

**Temerbekova A.A. FUNDAMENTAL TENDENCIES, PRINCIPLES AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE DEVELOPMENT OF TEACHERS' INFORMATIONAL COMPETENCE.** The article describes the cause-and-effect relations and dependences revealed by the author which appear as fundamental tendencies and principles of modern education. Their complex realization aims at ensuring the effectiveness of developing teachers' informational competence.

Key words: **informational competence, tendencies, principles, pedagogical.**

*Popova E. M. METHODS OF DEVELOPMENT OF PERFORMING ACTIVITY OF FUTURE MUSIC TEACHER IN THE PROCESS OF THE CONCERTMASTER TRAINING.* The article deals with such a professional quality of teachers of music as performing activity, which will allow music teachers to effectively provide musical education to students with the use of live music. The following methods of formation of executive positions in the training of pianists who plays musical accompaniment: a semantic analysis of a piece of piano music; mental orchestrations of piano texture in the study of musical accompaniment, reflection of their own performing experience, a variety of creative self-being.

Key words: **music teacher, performing activity, the structure of performing activity, method, semantic analysis, mental orchestration, reflection, self-regulation.**

*Aksyutina Z.A. THE PROBLEM OF EVALUATING THE QUALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA* The article is devoted to evaluation of higher professional education. Four approaches of assessment of education quality are offered. Their characteristics are given.

Key words: **quality, evaluating, international criterion, State criterion, social criterion, personal criterion.**

*Tanaeva Z.R. INFORMATIVE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL ADMINISTRATION OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS FOR THE WORK WITH UNDER AGED CRIMINALS.* The usage of the complex of informative conditions of pedagogical administration on the training of future specialists for the work with juvenile criminals is provided in the article. The methods include the implementation of reflection with mechanisms of self-knowledge, self-reflection and self-control; the employment of educational practice resources; the working out and realizing of the program of integrative discipline of specialization "Prevention of wrongs under aged criminals".

Key words: **pedagogical conditions, juvenile criminal, reflection, educational practice.**

*Dashkevich L. F. THE PECULIARITIES OF PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR DEVELOPMENT OF INTERETHNIC CULTURAL DIALOGUE.* In the article the problem of professional training of foreign language teachers is considered. It is generally considered that the aim of learning foreign languages at school is the cross-cultural competence. In the sphere of communication between different ethnic groups the cross-cultural competence is closely connected with the interethnic cultural dialogue. The results of experimental work approved that methods which we used in our work contribute to the ability of teacher to bring up the sense of respect for everybody in his pupils and to show them the diversity of the contemporary world.

Key words: **preparation of foreign language teachers, cross-cultural competence, interethnic cultural dialogue, empathy, student-centered methods.**

*Bugai A.G. STAGES OF SUICIDE BEHAVIOUR.* Today the theme of a suicide finds reflection in "The Concepts of a Demographic Policy for the Period till 2025", authorized by the decree of the president of Russian Federation. Therefore, it is necessary to systematize this knowledge. The article generalizes the data on stages of suicidal behaviour of many authors in psychology, sociology and teachers. The solution of the given problem allows defining approaches in arranging the preventive work with suicidal people.

Key words: **suicide, suicidal behaviour, suicidal, presuicide, frustrated psychological needs, autoaggressiveness, gender characteristics of suicides, temporal characteristics of suicides.**

*Shimko Ye.A. GENERALIZATION AND CLASSIFICATION OF PUPILS' KNOWLEDGE AT STUDYING OF THE PHYSICAL PHENOMENA.* The ways of generalization and classification of understanding of the physical phenomena, including processes, effects that provide unity of subject and methodological knowledge of a pupil, have been studied in the paper.

Key words: **subject knowledge, methodological knowledge, ways of scientific knowledge.**

*Pavlova I. Yu. MULTICULTURAL EDUCATION AT THE HIGHER SCHOOL WITH THE REFERENCE TO THE CONTEMPORARY PERIOD.* The issues of this article are the basics, the aim, objects and the methodology of the multicultural education with reference to the contemporary period. The article presents the experience with the principle of multiculturalism, practically involved in contents and the methodology of the education at the higher school according to each ethnic region. This all is based on the community, the comparing analysis and the dialogue between different cultures.

Key words: **multicultural education, multicultural milieu, international contacts, international interaction, principle of multiculturalism.**

*Shkitina N.S. THE EMPATHIC COMPONENT OF THE EMPATHIC-PARTICIPATIVE TRAINING OF A FUTURE TEACHER.* Pedagogical empathy is considered to be as a component of the professional training of a future teacher. The author of the article treats pedagogical empathy as a basic characteristic of a humane and democratic society. Differentiating and similar features of the phenomena of pedagogical and psychological empathy are investigated.

Key words: **empathy, participation, future teacher empathic training, future teacher participative training, future teacher empathic-participative training, empathic potential, empathic reaction, tolerance.**

*Abramovskiy N.V. THE SPECIFICITY OF ADAPTIVE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL TEACHERS IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.* In the process of social teachers' professional education the problems of projecting adaptive system of realization of the given process are considered. Two structural components of the given system are pointed out, as well as their content characteristics.

Key words: **adaptive system, social teacher, adaptation.**

*Alkina A.K. SPEECH CULTURE OF A TEACHER OF PHYSICS.* The culture of speech of a teacher is the general culture of a person and an important pedagogical skill. The Article defines a concept of "speech culture of a teacher of physics", the general and specific features of speech of the teacher are pointed out. Some general ways of culture of speech of the teacher of physics are offered.

*Rupasova G.B. The ways and methods of productive mode of thinking as an efficient means in forming scientific world outlook.* In the article, the methodology of creating the methodological knowledge, as means of teaching physics and elements of education content, are studied. These methods and ways are realized within the system of elaborative education. In elaborative education the ways and methods for scientific cognition are used as a didactic tool kit for improving cognitive activity that helps to complete the scientific picture of the world more effectively.

Key words: **methods of productive thinking, scientific research, methodological knowledge, teacher's activity, student's activity.**

*Koshechkina T.V. THE CONDITIONS OF FORMING OF TEXT ACTIVITY AMONG ADOLESCENTS.* The article determines conditions of forming of the text activity: the realization of interdisciplinary method, the extension of verbal experience, the use of a unified system of tasks. The author offers a didactic complex of tasks as a basis for text activity forming.

Key words: **text activity, the relationship between subject, speech experience, didactic constructor.**

*Dulzon A.A., Vasilyeva O.M. MODEL DESIGNING OF COMPETENCE OF A HIGHER EDUCATION TEACHER.* The competence based approach is considered as an instrument for professional and personal evaluation of university teachers in the context of the higher education quality improving. In the article the strategy of Tomsk Polytechnic University teacher competence model designing is described. The authors outline general steps of modeling and analyze some previous results of the expert judgments.

Key words: **competencies, competency model, higher education, university teacher.**

*Zolotuhina I.A. The model of development of the individual style of teaching activity among future teachers at the physical training lessons.* The concept of the individual style of school activity of a future teacher is studied in the work. The author explains its pedagogical basics. The expediency of using of the physical training to solve the practical task of the development of the individual style of the school activity is stated. The research provides a qualitative and quantitative analysis of the results of the experiment.

Key words: **model, style, individual style, school activity, individual style of school activity, physical culture.**

*Valayeva E.I. Sociocultural competence as a component of the professional activity of a future specialist.* Sociocultural competence provides the formation of the professional skills in combination with the critical thinking. Sociocultural competence is the totality of the skills which are necessary for a person, for his successful interaction with other people in the society. The competence is demonstrated in the successful professional activity of the future specialists.

Key words: **Sociocultural competence, professional activity, specialist, the professional skills, demands, the specialists' training, the system of principles.**

*Zhuravleva L.V. THE INNOVATIVE COMMUNITY INSTITUTE FOR THE ARTS AND HUMANITIES.* The modernization of the Russian national education system includes the support of the entrepreneurial ideas. The innovation touches upon the goal and curriculum of the Institute. The anthropocentrism based on dialogue is the subject matter of the teachers' and students' extracurricular activities. This approach is new in the field of studies of foreign languages. We call the result of such education – individual's enrichment by "humanitarian capital". Both the Institute educational process and the Institute management are busy finding the balance between the personal interests and technology, nature and society. Our alumni becoming human resources in economics can change our life for better. In such a way education becomes the economical category.

Key words: **the goal and curriculum of the Institute, the anthropocentrism based on dialogue, "humanitarian capital".**

*Oparin R.V. CONTINUOUS ENVIRONMENTAL EDUCATION CONCEPT IN THE CONTEXT OF "GENERAL" AND "SPECIAL" PHILOSOPHICAL CATEGORIES.* This work is dedicated to theoretical and methodological aspects of continuous environmental education conception building. Because of its general character this conception determines building logic of particular conceptions, adapted to the specific regions without losing main conceptual principles. The pedagogical technology of continuous environmental education realization is offered.

Key words: **continuous ecological education, pedagogical system, principles.**

*Koltsov I.A.* **METHODS AND TECHNIQUES OF USING OF CREOLIZED HYPERTEXTS IN TEACHING OF INTERCULTURAL COMMUNICATION.** The work is devoted to the description and classification of methods and techniques of teaching experts the intercultural communication on a basis of creolized hypertexts. The article also defines the structure of competence and its verification in the use of the information-and-communication environment.

Key words: **teaching of intercultural communication, teaching method, teaching technique, creolized hypertext, competence, information-and-communication environment, Internet, computer technologies.**

*Chukhrova M.G., Potapov A.S., Kabanov Yu.N., Morozova N.I.* **THE PSYCHOSOCIAL DETERMINANTS OF HEALTHY STYLE OF LIFE AND ROLE OF EDUCATIONAL PROCESS IN HEALTH PROMOTION AMONG THE YOUTH.** We have studied objective and subjective characteristics of lifestyle of young generation, namely their level of physical activity and consumption of psychoactive drugs. We have revealed an insufficient level of physical activity among the students. The majority of students have been subject to hypodynamics. The consumption of psychoactive drugs, alcohol and tobacco referred mostly to students with low physical activity. The education in a university plays a very important role in promotion of a health lifestyle. We analyze the obtained data to work out the ways to improve the lifestyle amongst the young.

Key words: **Physical activity, consumption of psychoactive drugs, addictive behaviour, search of new sensations, educational process, healthy lifestyle.**

*Kabanov Yu.N., Belobrikina O.A.* **PERSONALITY IN FORMATION OF A SPORTSMAN.** This article is devoted to laws of professional formation and development of sportsmen. We have shown: the reorganization of consciousness and development of the sportsmen; the motivation comprehension of necessity of self-improvement, self-determination in sports, self-realization; the understanding of yourself as a professional and integration into professional community.

Key words: **sports psychology, motivation, individuality of a sportsman, personal growth.**

*Kabanov Yu.N.* **THE SUCCESSFUL SPORTS ACTIVITY AND FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE BRAIN.** We have executed the neuropsychological analysis of a successful sports activity. We cite data, which confirms the importance of the brain functional asymmetry in different sports. We have considered features of the brain functional asymmetry of sportsmen in connection to the character of sports activity on a large experimental material. The importance of taking into account of brain functional asymmetry at trainings in different sports has been confirmed.

Key words: **psychology of sportsmen, brain functional asymmetry, training, professional selection in sports.**

*Kabanov Yu.N., Belobrikina O.A.* **PERSONAL FACTORS IN SPORT.** Sportsmen in different sports are characteristic of certain complexes of personal factors. The main condition for achievement of high results is said to be the corresponding neurodynamics qualities of a sportsman to features of the concrete kind of sports. If individual psychological characteristics of a person don't meet requirements of a certain kind of sports, it leads to mental dysfunctions. The results of this research can be used for the forecast of success of the person in sports.

Key words: **sports psychology, person psychology, character, sports motivation, the person orientation.**

*Openko T.G., Chukhrova M. G., Leutin V.P., Kabanov Yu.N.* **SPORTS TOURISM AS AN ADDICTIVE BEHAVIOUR.** We assume that sports tourism is often an addictive behaviour. We have analysed motivation of a person to do sports tourism in relation to his age and how the experience in this sphere changes motivation. The features of psychological and physical addiction have been revealed.

Key words: **tourism, extreme sports, addictive behaviour, motivation in sports.**

*Chukhrova M.G., Leutin V.P., Pilipenko G.N., Kabanov Yu.N.* **NEUROPSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ALEXITHYMIA AMONG SPORTSMEN.** The group of researchers has studied alexithymia prevalence, investigated the relation between hemispheres among students of Physical Training Faculty. We have observed the strengthening of functional activity of the right hemisphere, a kind of right-hemisphere strategy of solution of sensomotor problems and involving of the right hemisphere in speech activity among students with alexithymia. We have carried out the psychological analysis of personal structure of students with expressed alexithymic radical.

Key words: **sports psychology, neuropsychology, alexithymia, relation between hemispheres.**

*Malkina N.A., Chukhrova M.G., Kabanov Yu.N.* **EXISTENTIAL ASPECTS OF MODERN SPORT AND SOME METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION IN SPORTS.** In the article the necessity of a wholistic check of a sportsman by a psychologist or psychotherapist is shown. Mental and corporal health cannot be separated one from another. Religious feeling is inherent in every person independent of his religiosity. This feeling preserves an enormous psychotherapeutic resource.

Key words: **existential therapy, psychological consultation, psychotherapy, sports psychology, religious feeling, mental adaptation and disadaptation.**

*Prihoda T.E.* **THE DEFINITION OF THE NOTION "INTERACTIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF INITIAL VOCATIONAL EDUCATION".** In the article the notions of "competence" and "competency" are demarcated on the basis of researches of native and foreign scholars. On the basis of theses about intercourse structuring by G.M. Andreyeva the notion "intercourse competence" is given, and the notion of "intercourse competence of students of initial vocational education" is determined. The structure and content of this phenomenon are offered.

Key words: **competence, competency, intercourse, interactive side of an intercourse, interactive competence, interactive competence of students in institutions of initial vocational education.**

*Zaporozhets A.I.* **THE WORK ON INTONATION IN THE COURSE OF THE STUDY OF SYNTAX OF SIMPLE SENTENCE ON THE SEMANTIC BASIS (ACCORDING TO THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR THE EIGHTH FORM OF PROVIDING GENERAL EDUCATION ESTABLISHMENTS BY L.A. TROSTENTSOVA, T.A. LADYZHENSKAYA, A.D. DEIKINA, O.M. ALEXANDROVA).** The article is dedicated to the intonation study in the course of simple sentence syntax. Different approaches to the intonation study are analyzed, the peculiarities of intonation and its role in the text comprehension, punctuation skills increasing, expressive reading training, students speech culture increasing are researched.

Key words: **intonation, speech tempo, pause, logical stress, tone changing, loudness changing.**

*Fabrika I.G.* **THE ROLE OF COMMUNICATIONAL AND CULTURAL SCIENCE APPROACHES IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' READINESS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION.** In the article the point and the content of communication and cultural science approach to the education are revealed from the cultures dialog position. Its role in the development process of students' readiness for intercultural communication is considered.

Key words: **intercultural communication, intercultural education, cultural science approach, communication approach, communication and cultural science approach.**

*Zhabakov V.E.* **THE CULTURAL SCIENCE APPROACH AS METHODOLOGICAL GROUND OF SPECIALIST'S TRAINING PROCESS IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE.** In this article the training process of physical culture specialist is considered as the process of culture adoption, as the personal discovery process, creation of culture world inside yourself, participation in cultures dialog. The peculiarities of cultural science approach realization are determined by physical culture specification as culture aspect, the integration essence of which is displayed in biological and social union in the personality's structure.

Key words: **cultural science approach, cultural science approach in pedagogics and education, personality's professional culture, cultural science approach to the physical culture and pedagogical staff training.**

*Ponomaryova A.V.* **YOUTH'S SUCCESSFULNESS FORMATION IN THE STUDENTS' PEDAGOGICAL DETACHMENT ACTIVITY (THEORETIC AND METHODOLOGICAL ASPECT).** In the article the essential characteristics of the notion "social successfulness" are revealed, components of youth's social successfulness formation are considered on the basis of personal, active and social culture science approaches, and also peculiarities of activity forms and methods of students' pedagogical detachments work are picked out.

Key words: **social successfulness and its peculiarities, components of youth's social successfulness formation, personal and active approach, social culture science approach, students' pedagogical detachment.**

*Ryabkov V.M.* **ABOUT APPLICATION OF PERIODIZATION METHOD IN HISTORIOGRAPHY OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY.** In the article the periodization method as part of historiography methodology of the social and cultural activity is stated, and the peculiarities of its application scientific researches are elucidated.

Key words: **historiography, historiography of social and cultural activity; methods of social and cultural activity historiography, periodization method in the social and cultural activity historiography.**

*Grabnitskaya T.A.* **THE RESULTS OF INTRODUCTION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP'S POTENTIAL AMONG HEADS OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL TRAINING.** In the article the problem of realization of organizational complex - pedagogical conditions in educational process of the additional professional training, directed on the effective development of leadership potential of the administrative staff of professional education is considered. Their necessity and sufficiency is determined. The criterion of measurement of the researched parameter are determined and the results of the experimental work in the given direction in the system of additional vocational training are designated.

Key words: **leadership's factors, integrative developing vocational and educational circle, leader's self-realizations field, model of improvement of professional skill of heads, pedagogical conditions of development leadership's potential of head in system of improvement of professional skill.**



*Sheptenko P.A., Giyenko L.N.* **THE MODEL OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF TEENAGERS IN SECONDARY SCHOOL.** This work is devoted to the description of a model of the formation of social competence of teenagers. The author describes the model and the technology of the formation of teenagers social competence. The article shows a new form and methods of work. This work contains the results of the forming experiment.

**Key words:** model and technology, the formation of social competence of adolescents, volunteering, social and pedagogic work in secondary school.

*Shitobbe I.A., Shapovalov A.A.* **TEACHING PUPILS VARIOUS METHODS OF REORGANIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL AS A PRINCIPAL COMPETENCE OF A SCHOOL TEACHER.** In this article the authors investigate the requirements for professional pedagogical ability from the standpoint of a competence method. The methods of school teaching of reorganization of educational material with the use of aim setting, systematization and structuring are described.

**Key words:** competence, reorganization, educational material, systematization, structuring, aim setting.

*Ryzhova N.I., Fomin V.I., Filimonova E.V.* **STRATEGIES OF DEVELOPING PROFESSIONAL READINESS OF A FUTURE SPECIALIST TO INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITY.** The article deals with the notion and components of professional readiness of a specialist in the context of his professional competence and professionalism; it suggests the idea of developing specialist's readiness to informational and analytical activity; it singles out the components and ways of developing readiness to professional activity of a specialist in the sphere of informational and analytical activity.

**Key words:** readiness to professional activity, professional competence, professional readiness, informational and analytical activity, professional culture.

*Rubakov E.A.* **SOME ASPECTS OF FORMATION OF RUSSIAN NATIONAL VALUES AMONG CADETS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS HIGH SCHOOL.** This work describes a theoretical basis of formation of the Russian national values among cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs High School in the context of general theory of values. It also deals with the system unity of values, its integrating and purposeful functions. The article also reveals the basis of system of values and interpenetrative phases of the process of understanding of values.

**Key words:** Russian national values, general theory of values, values in cultural context, aspects of values' formation, peculiarities of values orientation, cadets of the Russian Ministry of Internal Affairs High School.

*Ryzhova N.I., Fomin V.I.* **PROFESSIONAL READINESS OF ECONOMIC EXPERTS FOR INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITY: CRITERION AND TECHNIQUES OF ITS USE.** This article deals with key criterion and indicators of expert's professional readiness for informational and analytical activity. The authors offer levels and indicators of every level on the material of socio-economic sphere, as well as the variant of defining the level of specialist's readiness for informational and analytical activity.

**Key words:** professional readiness, informational and analytical activity, criterion of professional readiness.

*Orlov A.N., Kalachev G.A., Kulikova L.G.* **THE ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AND POST-GRADUATE STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTION.** The basic approaches of the organization of research activity of students and post-graduate students in high school are considered; the actual problems of preparation of the scientific staff and their decision are described.

**Key words:** the organization, research activity, preparation of the scientific staff, approaches, pedagogical formation.

*Ryzhova N.I., Filimonova E.V.* **THE CONTENTS OF PREPARATION OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS FOR INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF HIS OR HER TRAINING TO INFORMATION MODELING.** The work describes the approach to the training of future computer science teachers for informational and analytical activity in the process of information modeling. The authors list the components of the informational and analytical activity and the modular structure of training in the studies of "Information modeling".

**Key words:** professional competence, informational and analytical activity, information modeling.

*Nikitina L.A.* **THE EDUCATIONAL PROGRAM OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN TEACHERS' METHODOLOGICAL TRAINING.** The article depicts the difference between a curriculum and an educational program in professional training; it also gives characteristics and contents of educational program of forming of research competence in teacher's methodical training; the article also describes the units of the program and gives methods of dealing with educational situation, activities patterns and projecting.

**Key words:** research competence, ways of methodical training, methodical knowledge, educational program, educational situation, activities patterns, projecting, research project, researcher's position.

*Krylova G.V.* **REALIZATION OF MODULAR SYSTEM OF TEACHING AT GEOGRAPHY LESSONS IN SECONDARY SCHOOL.** This work deals with topicality and modern contexts of realization of modular systems of teaching in the sphere of secondary education, the reference points of its development on the

geography teaching facts (basis). Its advantages in comparison with traditional system of education and the main results of application of this modular system of teaching are emphasized.

**Key words:** modern methodic base, modular system of geography teaching, interaction of subjects of educational process, pupils' competence, organizational and pedagogical conditions, modular geography course.

*Golovko T.I.* **CORRECTION THE TEENAGERS' AGE CRISIS BY THE MEANS OF FOLK PEDAGOGY: THE RETROSPECTIVE ANALYSIS.** The article is devoted to the analysis of the experience of folk pedagogy in the process of correction the teenagers' forwardness crisis. The positive experience of integration of the ethnopedagogical and the sociocultural approaches to the harmonizing of the teenagers' forwardness process is discussed. The special attention is paid to the phenomenon of initial forwardness, which is marked in traditional cultures as a complicated system of rituals, gender games and traditions.

**Keywords:** teenagers' age crisis, folk pedagogy, age communities, initial rituals, socialization.

*Lipovtseva A.V.* **OPTIMIZATION OF SOCIAL AND CULTURAL CONDITIONS OF PERSONALITY SOCIALIZATION IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article presents operationalization of the term "the socialization of a child in the pre-school". The complex of social and cultural conditions of optimization of the process of child socialization in a pre-school educational institution is revealed. The author ascertains the stage of the experimental work, proving the necessity of the purposeful work on socialization of children with using forms of the social and cultural activity.

**Key words:** pre-school educational institution, personality socialization of pre-school aged child, social and cultural activity, social and cultural conditions.

*Pogodaev S.M.* **THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF THE INSTITUTIONS OF EDUCATION AND LEISURE.** The modern forms of development of students' creative abilities by means of artistic and visual creativity are revealed in the paper. Such categories as "artistic culture", "artistic practice", "artistic life" are specified in the article. The model and the program of development of students' artistic and creative abilities in the system of institutions of education and leisure are discussed.

**Key words:** artistic and creative abilities, artistic culture, artistic practice, artistic life, system of establishments of social and cultural activity.

*Trofimova R.A.* **FAMILY READING OF RUSSIAN PROVINCIALS (ON THE MATERIALS OF ALTAI REGION).** The article presents a part of the preliminary results of the research "Reading in the modern Russian province: condition, problems, transformations of social functions", which was led by the Department of management of informational resources and biblio-social work (the Altai state academy of culture and arts). The stress has been placed on the problems, which are widely discussed nowadays. The author's opinion on the regional program for the family reading is supplied.

**Key words:** reading, family reading, family library, social functions of the family reading and their transformations, regional program for the family reading.

*Safronova S.N.* **THE DEVELOPMENT KEY AND SUBJECT COMPETENCE OF PUPILS DURING UNEVEN-AGE COOPERATION AT LESSONS OF RUSSIAN.** In clause principles, forms of the organization of uneven-age cooperation and its opportunity for development key and subject competence are considered.

**Key words:** uneven-age training, communication, cooperation, competence.

*Slepikina Ju.V.* **PROBLEMS OF CONTINUITY OF THE PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL MUSIC EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.** The article contains methodological approaches to solution of such problem as continuity in the music education in the system "pre-school institution – primary school". The author exposes the pedagogical conditions of forming preparedness of teachers of music to carry out the successive connections of all components in the educational process in music on the different stages of its realization.

**Key words:** continuity in music education, pedagogical conditions of carrying out continuity in the music education, preparedness of teachers of music to carry out continuity in the music education, educational process in music for the children under school age and the students of primary school.

*Olenina G.V., Belinskaya O.N.* **HISTORIC-CONCEPTUAL BASIS OF DEVELOPMENT OF YOUNG PEOPLE CIVIC VOLUNTARY INITIATIVES IN THE SOCIAL-CULTURAL SPHERE OF LEISURE AND EDUCATION.** The article is devoted to the comparative historic-conceptual analysis of social activities process of civil voluntary initiatives of youth in Russia and abroad. It is regarded here the retrospect of the 20th century and a modern state of the development process of civic initiatives in the context of social education in Russia. Here are researched the concepts of leisure and social-cultural development of society and youth in the foreign scientific tradition and voluntary movement abroad in the framework of charity- and civic activity concepts. It is also analyzed a terminal-spatial concept of leisure and the development of civic initiatives of the youth in educational institutions in Russia.

**Key words:** civic initiatives, voluntary movement of the youth, social-cultural sphere of leisure and education.

## Алфавитный указатель

- |  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p><b>А</b></p> <p>Абрамовских, Н.В. 149<br/>Аксюткина, З.А. 128<br/>Алексеев, П.В. 70<br/>Алексеева, Л.Ю. 36<br/>Алкина, А.К. 154<br/>Арсеньева, О.О. 31</p> <p><b>Б</b></p> <p>Балыкин, С.Н. 6<br/>Белинская, О.Н. 291<br/>Белобрыкина, О.А. 190, 201<br/>Бирюков, Р.Ю. 11<br/>Борисова, О.С. 74<br/>Бугай, А.Г. 137</p> <p><b>В</b></p> <p>Валяева, Е.И. 171<br/>Васильева, О.М. 163</p> <p><b>Г</b></p> <p>Гаврилова, С.П. 117<br/>Галахов, В.П. 9<br/>Гафаров, В.В. 184<br/>Гиенко, Л.Н. 241<br/>Головкин, Т.И. 271<br/>Горбачев, И.В. 6<br/>Горелова, Ю.Р. 94<br/>Границкая, Т.А. 237<br/>Гуз, Ю.В. 92</p> | <p><b>Д</b></p> <p>Дашкевич, Л.Ф. 134<br/>Дивакова, Н.А. 28<br/>Допова, О.В. 78<br/>Дульзон, А.А. 163</p> <p><b>Ж</b></p> <p>Жабиков, В.Е. 227<br/>Жаткин, Д.Н. 62<br/>Журавлева, Л.В. 174</p> <p><b>З</b></p> <p>Запорожец, А.И. 221<br/>Золотов, Д.В. 11<br/>Золотухина, И. А. 168</p> <p><b>И</b></p> <p>Иванов, А.В. 102</p> <p><b>К</b></p> <p>Кабанов Ю.Н. 184, 190, 194, 201, 205, 208, 215<br/>Казакова, Л.А. 65<br/>Калачев, Г.А. 257<br/>Калганникова, И.Ю. 52<br/>Ключников, М.В. 15<br/>Кобзева, Ю.А. 97<br/>Ковалев, П.А. 82<br/>Кольцов, И.А. 181<br/>Коноваленко, И.В. 55<br/>Кошечкина, Т.В. 159<br/>Крейдун, Ю.А. 39</p> | <p>Крылова, Г.В. 269<br/>Кузугет, А.К. 100<br/>Куликова, Л.Г. 257</p> <p><b>Л</b></p> <p>Леутин, В.П. 205, 208<br/>Липовцева, А.В. 274<br/>Ловцкая, О.В. 9</p> <p><b>М</b></p> <p>Малкина, Н.А. 215<br/>Морозова, Н.И. 184</p> <p><b>Н</b></p> <p>Никитина, Л.А. 264</p> <p><b>О</b></p> <p>Оленина, Г.В. 291<br/>Опарин, Р.В. 114, 178<br/>Опенко, Т.Г. 205<br/>Орлов, А.Н. 257<br/>Орлова, Е.Ю. 45</p> <p><b>П</b></p> <p>Павлова, И.Ю. 143<br/>Петракова, Л.Д. 26<br/>Пилипенко, Г.Н. 208<br/>Погодаев, С.М. 278<br/>Погодаева, Е.А. 85<br/>Пономарева, А.В. 230<br/>Попов, П. А. 18<br/>Попова, Е.М. 124<br/>Потапов, А.С. 184<br/>Прихода, Т.Е. 218<br/>Прохорова, Т.В. 42<br/>Пузанов, А.В. 6</p> <p><b>Р</b></p> <p>Рупасова, Г.Б. 157</p> | <p>Рыбаков, Е.А. 251<br/>Рыжова, Н.И. 247, 253, 259<br/>Рябков, В. М. 233</p> <p><b>С</b></p> <p>Саблина, М.В. 49<br/>Сафронова, С.Н. 285<br/>Седелникова, Н.А. 111<br/>Слепкина, Ю.В. 288<br/>Строй, Л.Р. 34</p> <p><b>Т</b></p> <p>Танаева, З.Р. 131<br/>Тарыма, А.В. 88<br/>Темербекова, А.А. 122<br/>Трофимова, Р.А. 282</p> <p><b>Ф</b></p> <p>Фабрика, И. Г. 225<br/>Филимонова, Е.В. 247, 259<br/>Фомин, В.И. 253</p> <p><b>Ч</b></p> <p>Чернин, В.К. 62<br/>Черных, Д.В. 11<br/>Чухрова, М.Г. 184, 205, 208, 215</p> <p><b>Ш</b></p> <p>Шаповалов, А.А. 243<br/>Шептенко, П.А. 241<br/>Шимко, Е. А. 140<br/>Шкиль, О.О. 58<br/>Шкитина, Н.С. 146<br/>Штоббе, И.А. 243<br/>Штуден, Л.Л. 108</p> |
|--|---|---|--|

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ОИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ! Редакция международного научного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования» приглашает Вас к публикации на страницах журнала. Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ» (по специальностям «Педагогика», «Психология», «Филология», «Искусствоведение») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за апрель 2008 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrary.ru/> и подписной индекс - 31043.

Для публикации в журнале необходимо представить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляются статьи.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пг. (Times New Roman), межстрочный интервал -1,5; отступ от сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования) оформлять по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте статьи оформляются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы, приведенной цитаты, т. е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5]. Схемы помещаются в виде рисунка, фотографии помещаются отдельно от основного материала с расширением tif. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Статья (бумажный вариант и электронный вариант на электронном носителе) вместе с рецензией должна быть выслана обычной почтой, кроме того необходимо данную информацию сдублировать электронной почтой E-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара».

МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1 Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования» Гурьеву Александру Ивановичу.

С материалами журнала можно ознакомиться на сайте

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

Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: [psa@gasu.ru](mailto:psa@gasu.ru), e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru) Факс: 8 (388-22) 2-67-35.

Отпечатано в типографии Горно-Алтайского государственного университета,  
649000, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1