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

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 1 (32)

Февраль 2012

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах Роспечати 31043

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПАНИ, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР
А.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
Р.В. Оларин - кан. пед. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
М.Г. Чухрова – д-р мед. наук, проф. (г. Новосибирск)

ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР
Н.С. Часовских – канд. пед. наук, член межд-го союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

Л.Г. Тырса (г. Горно-Алтайск)

ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА
С.Х. Марабян - член-корр. ПАНИ (г. Горно-Алтайск)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА
В.А. Петров (г. Горно-Алтайск)

КОРРЕКТОР
Н.А. Куликова – канд. филол. наук (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

АДРЕС РЕДАКЦИИ
649006, г. Горно-Алтайск,
пр. Коммунистический,
№ 68, офис 301, редколлегия журнала «Мир науки, культуры, образования»

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;
Факс: 8 (388-22) 4-74-44;
E-mail: mnko@mail.ru; http://amnko.ru/
http://iwep.asu.ru/ru/journal.htm

Индекс научного цитирования:
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

Журнал зарегистрирован в:
√ Министерстве РФ по делам печати и телерадиокоммуникаций. Свидетельство о регистрации № ПИ 77-14649
√ International Centre ISSN, Paris - France
√Журнал включен в «Перечень ведущих рецензируемых изданий ВАК РФ» по направлениям: Педагогика, Психология, Филология, Искусствоведение, Культурология, Философия, История, Социология, Экономика, Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 24.02.2012
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 48,6.
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2012

НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Е.Л. Кудрина – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства *(г. Кемерово)*
В.Г. Бабин – кандидат исторических наук, доцент, ректор ГАГУ *(г. Горно-Алтайск)*
В.Л. Петухов – доктор биологических наук, профессор *(г. Новосибирск)*
Ю.И. Винокуров – доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН *(г. Барнаул)*
В.М. Лопаткин – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА *(г. Барнаул)*
А.С. Кондыков – профессор, ректор АлтГАКИ *(г. Барнаул)*
Ф.Н. Клюев – профессор, ректор ЧИРПО *(г. Челябинск)*
С.Н. Скоринов – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК *(г. Хабаровск)*
Ш.А. Амонашвили – доктор психологических наук, профессор, академик РАО *(г. Москва)*
А.В. Усова – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО *(г. Челябинск)*
В.И. Загвязинский – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО *(г. Тюмень)*
Д. Чевалир – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд *(США)*
Д. Майкельсон – доктор филологических наук, профессор *(США)*
И. Сербан – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 *(г. Париж)*
Б.В. Новиков – доктор философских наук, профессор *(г. Киев, Украина)*
У. Грисволд – доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас *(США)*
Ю. Подгорецки – доктор педагогических наук, профессор университета Опольски *(г. Ополье, Польша)*
М.С. Панин – доктор биологических наук, профессор *(Казахстан)*
Р.Т. Раевский – доктор педагогических наук, профессор *(г. Одесса, Украина)*
М.Г. Чухрова – доктор медицинских наук, профессор *(г. Новосибирск)*
Д. Батчулуун – доктор философских наук, профессор *(г. Ховд, Монголия)*
О.О. Синицына – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина Рамн *(г. Москва)*

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ю.В. Сенько – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор *(г. Барнаул)*
П.И. Костенок – доктор педагогических наук, профессор *(г. Челябинск)*
А.С. Прутченков – доктор педагогических наук, профессор *(г. Москва)*
С. Д. Каракозов – доктор педагогических наук, профессор *(г. Барнаул)*
В.И. Долгова – доктор психологических наук, профессор *(г. Челябинск)*
Н.Е. Мусинова – кандидат искусствоведения, доцент *(г. Кострома)*
В.В. Гафаров – доктор медицинских наук, профессор *(г. Новосибирск)*
А.В. Пузанов – доктор биологических наук, профессор *(г. Барнаул)*
Д.Л. Штуден – доктор культурологии, профессор *(г. Новосибирск)*
В.И. Хаснулин – доктор медицинских наук, профессор *(г. Новосибирск)*
Н.А. Мешков – доктор медицинских наук, профессор *(г. Москва)*

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев.
В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аганина К.Ж. 44
Акимов А.М. 257
Акимова Е.В. 257
Акутина С.П. 133
Алмазова О.В. 190
Алмазова О.В. 211
Алябышева Ю.А. 156
Андронникова О.О. 216
Артемьева Ю.А. 343
Асанова А.Е. 8
Аубакирова Р. Ж. 160

Б

Бабюк В.Ф. 185
Балыкин С.Н. 324
Балыкин С.Н. 308
Бараташвили Э.Э. 405
Батин М.О. 318
Беганцова И.С. 55
Безгинова И.В. 185
Береснева В.А. 354
Большунова Н.Я. 58
Бородина В.Н. 204
Булиева Н.Б. 260

В

Ван Дань 164
Веряев А.А. 156
Воробьева М.В. 62
Воронушкина О.В. 356
Врагов А.В. 291
Врагова Е.В. 291

Г

Газизова И.А. 177
Ганова С.В. 362
Гаргай В.Б. 65
Гармс Е.О. 315
Гафаров В.В. 257
Гашенко Т.Ю. 265
Гнитецкая Т.Н. 71
Гнитецкий П.В. 71
Горбачев И.В. 324
Горгуленко В.В. 320
Гордон Э.В. 241
Гребенщикова А.В. 221
Громогласова Т.И. 403

Д

Добря М.Я. 365
Дунаева Н.И. 73

Е

Евсеева А.С. 225
Евсеева А.С. 229
Еливанова А.М. 391
Елина А.К. 368
Ельчининова О.А. 299

Ж

Жакупов Т.Б. 65
Жарикова Л.И. 153
Жаткин Д.Н. 370
Жилин А.А. 333
Журавлева Е.А. 373

З

Заболотская Е.Д. 376
Завьялов А.А. 243
Загарских В.И. 324
Заякина Р.А. 287
Золотарева Л.Р. 13
Золотов Д.В. 308
Зотова Т.А. 75

И

Иванова Е.Б. 71
Имашев Г. 67
Ионова Е.Л. 370

К

Калинина Е.В. 335
Калитина В.В. 227
Калянов А.В. 181
Капусткина О.Ю. 377
Карамашева В.А. 381
Качкина Л.С. 77
Каюмова М.М. 25
Кемерова Л.В. 185
Кечина Э.А. 385
Кинёва Л.А. 16
Клецова С.Ю. 255
Климова Э.Н. 6
Космакова В.И. 190
Костенок П.И. 185
Костерина М.Г. 42
Кузнецов В.А. 257
Кузнецова Л.В. 229
Кузнецова О.В. 299
Кулижникова Н.П. 19
Кураев А.М. 238
Курносова С.А. 194
Курченкова Е.А. 388

Л

Лапчик М.П. 136
Лебедева М.Н. 119
Лебедева М.Н. 120
Лебедева С.А. 80
Легенчук Д.В. 81
Литвинова С.В. 270, 272
Лыкова Р.Р. 83

М

Макарихина И.М. 170
Малахов А.А. 197
Маркеева М.В. 55
Маслешова Ю.И. 86
Матвеевская Н.С. 88
Мезенцев Р.В. 241
Мигунова Т.Л. 335
Миннегалиев М.М. 200
Митина Г.В. 91

Н

Набилкина Л.Н. 249
Назимко Е.Г. 24
Напалков С.В. 99
Нарыков Д.Н. 246
Недосеко О.И. 302, 306
Нефёдова Л.К. 285
Нехвядович Л.И. 26

О

Обухова И.В. 295
Оплеухин А.А. 295

П

Павлова Л.Н. 101
Пасечник В.В. 394
Петелин А.С. 96
Петрова Т.А. 231
Пичугин А.П. 318
Плахотников А.Г. 105
Плотникова У.Р. 407
Повещенко А.Ф. 114
Погребняк Ю.В. 349
Подзолкова Н.А. 277
Подповетная Ю.В. 175
Попова О.В. 120
Прищепа В.П. 351
Процукович Е.П. 203
Пузанов А.В. 324
Пузанов А.В. 299
Пушкарева Т.П. 233

Р

Рагулина М.И. 140
Разумникова О.М. 114
Раисова А.Б. 168
Рыбкина И.Д. 327

С

Сазонова Н.П. 162
Серегин Н.В. 147, 158
Симаков А.А. 204
Смазнов В.Ю. 257
Смазнова О.В. 257
Соколова А.Н. 31
Соколовская И.Э. 206
Соппа И.В. 71
Сотников Д.В. 338
Степанская Т.М. 28
Степанская Э.В. 28
Стрельцов А.Е. 3
Стрельцова Т.А. 295
Суворова О.В. 107
Сухова М.Г. 315
Суховецкая Е.Ю. 208

Т

Тазранова Н.И. 295
Тарабара А.В. 324
Тараева Г.Р. 39
Тарыма А.К. 136
Телекбаева К.У. 44
Тереня Ю.Ю. 109
Токарская Л.В. 211
Торопова З.В. 111

Ф

Федосова Э.П. 32
Федункин А.В. 208
Федюнина М.В. 295
Филь Т.А. 216

Х

Хазбулатов А.Р. 36
Худяков В.Н. 185

Ц

Циснецкий А.К. 114
Цыганкова Т.В. 117
Цыганкова Т.В. 119
Цыганкова Т.В. 120
Цыпина И.М. 398

Ч

Черепанова М.И. 267
Черненкова А.В. 122
Черных Д.В. 308
Черняева И.В. 34
Четверикова Т. В. 166
Чичканова И.Н. 214

Ш

Шалаев И.К. 149
Шарапова Н.В. 252
Шаров А.С. 280
Шафранова О.Е. 126
Шахразад Мустафа М. 96
Шептенко П.А. 143
Шептухина Е.М. 346
Шершнёв Е.Л. 277
Шмарион Ю.В. 270, 272
Шокорова Л.В. 12
Щенникова С.В. 132

Ю

Юдакина С.И. 133
Юденкова И.В. 132

Я

Якимов П.А. 396
Ян Лю 172
Яфаева В.Г. 46

Раздел 1

ЭКОНОМИКА

Ведущие эксперты раздела:
ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА - доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 339.13.003.13:631.15/.16(571.5)

Streltsov A.Ye. **STATE REGULATION ROLE IN DEVELOPMENT OF COUNTRY (FARMER) ECONOMY IN ALTAY STATE.** In article the modern condition and problems of efficiency of functioning of country (farmer) economy in Altay state is analyzed and the basic directions and state regulation principles in their development are defined.

Key words: **state regulation, the state support, social and economic development, economy, efficiency, grants, a country (farmer) economy, the earths, agriculture.**

***А.Е. Стрельцов**, аспирант каф. экономики АПК ФГБОУП ВПО АГАУ, г. Барнаул, E-mail: Subarutuning@mail.ru*

РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕСТЬЯНСКИХ (ФЕРМЕРСКИХ) ХОЗЯЙСТВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье анализируется современное состояние и проблемы эффективности функционирования крестьянских (фермерских) хозяйств в Алтайском крае и определяются основные направления и принципы государственного регулирования в их развитии.

Ключевые слова: **государственное регулирование, государственная поддержка, социально-экономическое развитие, экономика, эффективность, субсидии, крестьянское (фермерское) хозяйство, земли, агропромышленный комплекс**.

В современных экономических условиях значительно возрастает роль фермерского сектора экономики в организации аграрного производства и предпринимательства. В настоящее время крестьянские (фермерские) хозяйства являются основной производственной единицей сельскохозяйственной продукции в большинстве передовых стран мира [1]. Так же, как показал мировой кризис 2008-2009 годов, именно эта форма хозяйствования в таких условиях наименее подвержена его последствиям и является основной подушкой продовольственной безопасности страны [2].

Многие закономерности в развитии крестьянских (фермерских) хозяйств изначально определены общими механизмами и подходами на федеральном уровне. Действие существующего сегодня механизма развития хозяйств основано на монетаристской концепции государственного регулирования, а его корректировка больше похожа на реакцию на возникающие проблемы, которые направлены на попытку устранения их следствия, а не причины.

Роль крестьянских (фермерских) хозяйств заключается не только в форме предпринимательства, но и представляет собой стиль жизни сельского человека. Актуальность ведения своего хозяйства для сельских жителей особенно возрастает в кризисные периоды снижения занятости, уровня и качества жизни. Исходя из их социально-экономической роли формируются основные принципы, которые необходимо учитывать при формировании программ развитию крестьянских (фермерских) хозяйств: принцип приоритетности, то есть определении основных приоритетов поддержки и развития крестьянских (фермерских) хозяйств в зависимости от тех или иных внутренних и внешних условий; принцип целенаправленности – определенной целевой ориентации программ всех уровней, направленной на достижение конкретных поставленных целей и задач, среди которых количественное и качественное повышение сельскохозяйственной продукции, увеличение продовольственной безопасности страны и рост качества и уровня жизни на селе; принцип системности посредством включения комплекса мер, необходимых для реализации программ на всех уровнях при взаимосвязи с государственной аграрной политикой.

В последнее время фермерство начинает вносить все более существенный вклад в развитие аграрной экономики, что подтверждается ростом их удельного веса в производстве сельскохозяйственной продукции в России за последние годы – с 20% в 2005 году до 23,7% в 2010 году по России в целом, с 22,2% в 2005 году до 29,5% в 2010 году в Сибирском Федеральном округе [3; 4].

В структуре товарной продукции Алтайского края на конец 2010 года крестьянские (фермерские) хозяйства занимают порядка 14,4% от хозяйств всех категорий, против 5,1% в 1995 году. Эта динамика с незначительными изменениями сохраняется достаточно большой промежуток времени. Однако, в последние годы наблюдается снижение роста производства продукции сельского хозяйства в хозяйствах населения и сельскохозяйственных организациях при одновременном росте производства в крестьянских (фермерских) хозяйствах (рис. 1).

Выявленная динамика подтверждает тот факт, что роль крестьянских (фермерских) хозяйств как адаптивной и мобильной формы организации сельскохозяйственного производства увеличивается в период обострения социально-экономической и финансовой ситуации, что способствует росту обеспеченности потребностей населения основными продуктами питания.

Исследования деятельности крестьянских (фермерских) хозяйств в Алтайском крае позволяют выявить основные проблемы их эффективного функционирования и определить основные возможные направления и факторы их эффективного развития.

Одновременно с различными формами организации, оказывающими влияние на экономическую эффективность крестьянских (фермерских) хозяйств, существует ряд факторов, определяющих специализацию хозяйств, их производственное направление и статус.

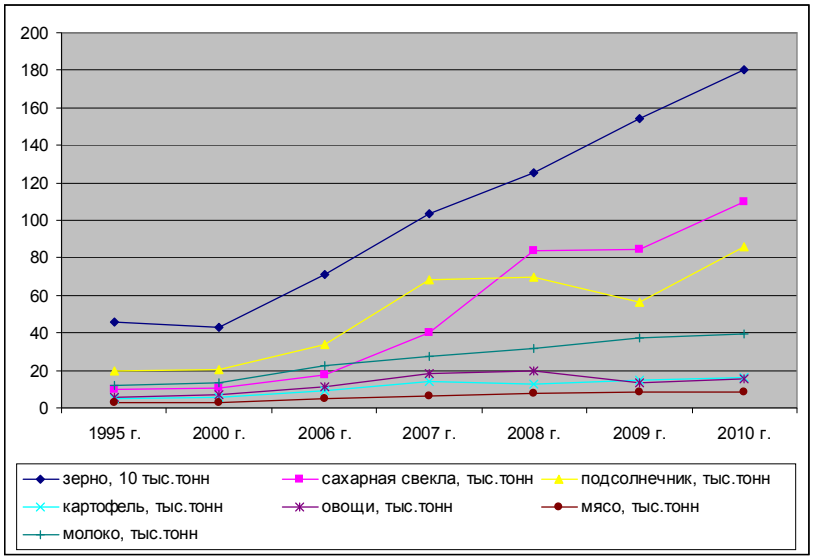


Рис. 1. Производство основных видов растениеводческой продукции крестьянскими (фермерскими) хозяйствами в Алтайском крае

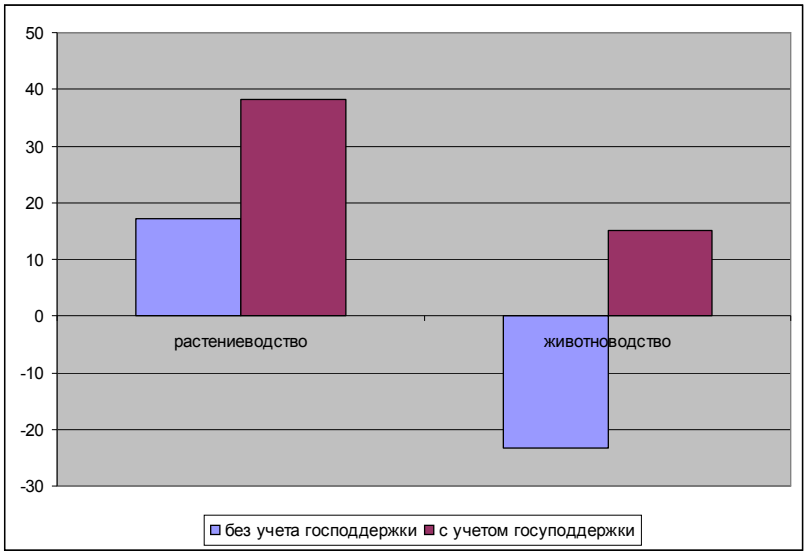


Рис. 2. Рентабельность растениеводческой и животноводческой отраслей в крестьянских Фермерских) хозяйствах на конец 2010 г. (%)

В последние годы практически приостановлены работы по повышению плодородия почв и мелиорации земель, осушению и орошению земель, сократились показатели применения органических и минеральных удобрений, что послужило усилению процесса деградации почв. Медленно развивается инфраструктура земельного рынка, не создана система информационного обеспечения и разъяснительной работы, что создаёт возможность теневого оборота. За последние годы резко сократился уровень среднедушевого производства зерна.

Так же общеизвестно, что весомой причиной достаточно низкой эффективности сельскохозяйственных организаций, а в частности крестьянских (фермерских) хозяйств является высокий физический и моральный износ основных средств. Недостаток или отсутствие свободных денежных средств не позволяет большинству хозяйств проводить полноценную техническую и технологическую модернизацию основных фондов.

В последние годы государство активно принимает попытки помочь сельскохозяйственным товаропроизводителям края различными целевыми программами и постановлениями, путем субсидирования части процентных ставок по кредитам, субсидирование части затрат на приобретение ГСМ, минеральных удобрений и т.д. Эта поддержка оказалась достаточно ощутимой не столько в сельскохозяйственных предприятиях, сколько в малых формах хозяйствования, а именно в крестьянских (фермерских) хозяйствах (рис. 2).

В результате проведенных исследований, а так же по результатам опросов собственников 75 крестьянских (фермерских) хозяйств, были выявлены основные причины, сдерживающие их эффективное развитие, среди которых отсутствие гарантированных рынков сбыта продукции и достаточно низкие закупочные цены на нее, зачастую превышающие затраты на производство. Это происходит вследствие того, что крестьянские (фермерские) хозяйства вынуждены, ввиду отсутствия возможностей хранения произведенной продукции, более 2/3 ее реализовывать сразу же после уборки по достаточно низкой цене. Так же среди основных сдерживающих факторов был выявлен недостаток материальных ресурсов для технико-технологического обновления деятельности. За последние 10 лет практически все средства производства сельхозтоваропроизводителей физически и морально устарели, и обеспеченность ими доходила всего лишь до 10% от потребности и снижалась достаточно высокими темпами. Однако за последние годы удалось значительно снизить темпы выбытия машин и оборудования путем их обновления, что стало возможным вследствие государственной политики нашей страны. Но, тем не менее, коэффициент обновления основных средств производства до сих пор не превысил коэффициент их выбытия как в целом по России, так и в Алтайском крае по всем формам хозяйствования.

Все это подчеркивает необходимость содействию развития крестьянских (фермерских) хозяйств в крае как приоритетной формы занятости для сельского населения, позволяющей получая доходы удовлетворять потребности работников хозяйств и членов их семей. Так же это является достаточно весомой мерой в решении вопросов продовольственного обеспечения населения высококачественными продуктами питания собственного производства. Бесспорно, это требует эффективного моделирования деятельности крестьянских фермерских хозяйств, а так же эффективного механизма государственной поддержки и регулирования их деятельности.

Мы считаем, что изначально подход к поддержке агропромышленного комплекса неэффективен. В последнее время складывается такая ситуация, когда, например, после постановлений о том что в этом году будет субсидироваться 20% затрат от стоимости минеральных удобрений – эти удобрения тут же возрастают в цене на 20%. И такая ситуация наблюдается при взаимодействии всех сфер АПК. По нашему мнению, государство должно не поддерживать конкретно хозяйствующие субъекты, а способствовать снижению процентных ставок по кредитам, обеспечивать равные условия деятельности по всем регионам России путем более эффективной налоговой политики, пересмотреть транспортные тарифы для сельхозтоваропроизводителей и стимулировать последних, развивать собственную инфраструктуру, что поможет избавиться от посредников в сельском хозяйстве и приблизиться к американским и канадским моделям развития агропромышленного комплекса.

Механизм регулирования деятельности крестьянских (фермерских) хозяйств на основе усиления государственной поддержки и совершенствования обслуживающей инфраструктуры, в рамках которой будет осуществляться снабженческо-сбытовая деятельность, приведен на рис. 3.

По нашему мнению сама система мер, заложенных в механизм регулирования развития крестьянских (фермерских) хозяйств на всех уровнях должна включать:

1. Контроль и стабилизацию агропродовольственного рынка через ведение определенной налоговой, кредитной, ценовой и финансовой политики.

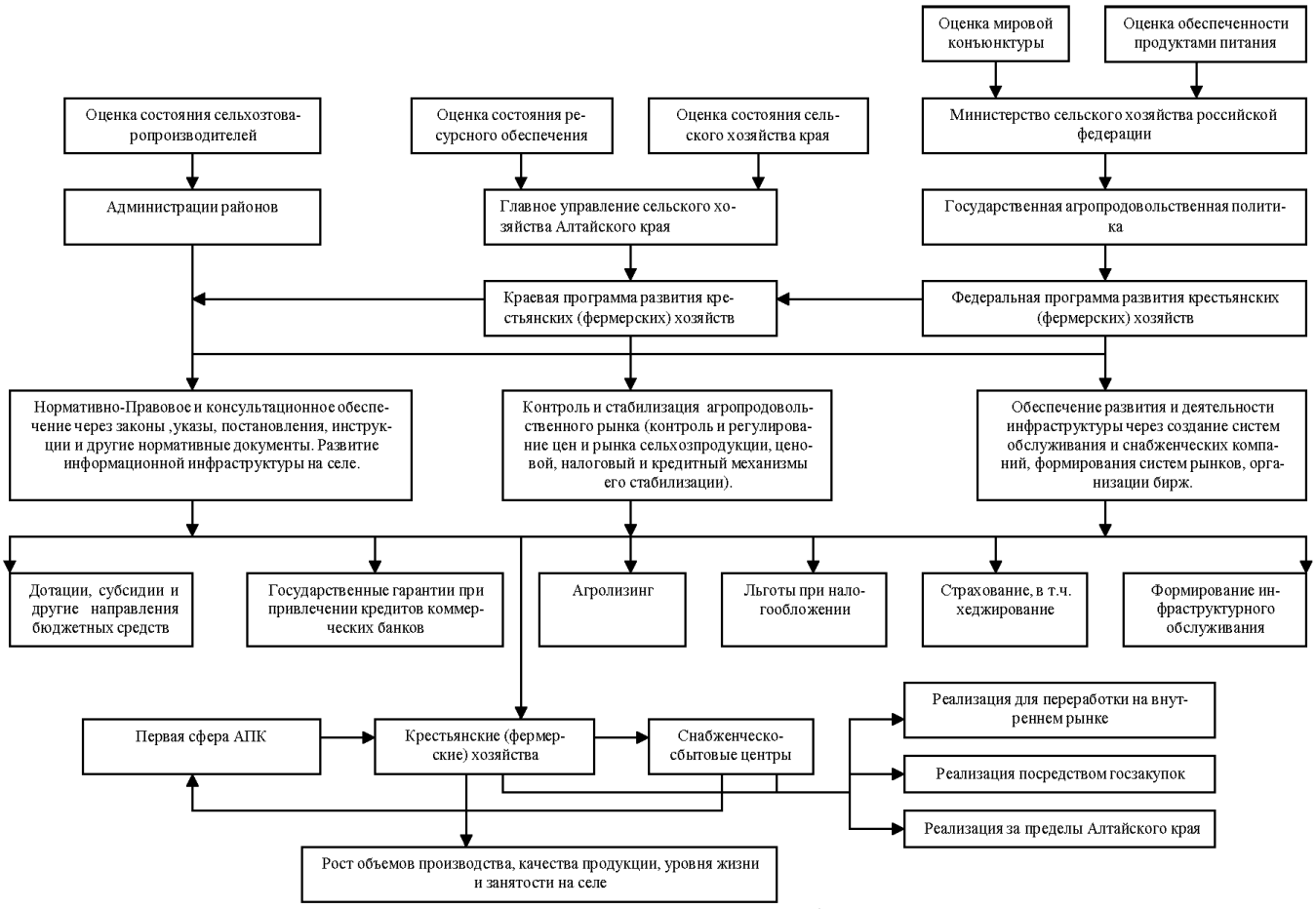


Рис. 3. Принципы регулирования деятельности крестьянских (фермерских) хозяйств

Здесь основная цель направлена на создание благоприятного климата посредством финансовой поддержки при краткосрочном кредитовании сезонных затрат и долгосрочном кредитовании для увеличения средств производства, а так же с учетом региональных особенностей ведение соответствующей политики налогообложения. В случае отклонений в реализации программы или выявления новых факторов, оказывающих влияние на нее, принятие конкретных корректировочных мероприятий.

2. Нормативно-правовое и консалтинговое обеспечение, которое направлено, прежде всего, на создание высокоэффективной законодательной основы и правового регулирования способствующих защите интересов отечественных сельхозтоваропроизводителей и поступательному развитию малых форм хозяйствования.

3. Обеспечение развития и деятельности инфраструктуры через создание систем обслуживания и снабженческо-сбытовых компаний, создание условий для открытия доступа сельхозтоваропроизводителей для реализации своей продукции на биржевых торгах.

В результате мы считаем, что государственное регулирование деятельности крестьянских (фермерских) хозяйств, основанное на указанных принципах и направлениях, создаст такие условия, в которых они смогут самостоятельно эффективной функционировать.

Библиографический список

1. Structure and Finances of U.S. Farms: 2008 Family Farm Report / EIB-12. May 2009.
2. Папцов, А.Г. Экономика аграрного сектора развитых стран в условиях мирового продовольственного кризиса. – М., 2009.
3. Основные показатели деятельности крестьянских (фермерских) хозяйств Алтайского края 2005-200 гг.: сб. ст. – Барнаул, 2010.
4. Российский статистический ежегодник: статистический сборник / Госкомстат России. – М., 2009.

Bibliography

1. Structure and Finances of U.S. Farms: 2008 Family Farm Report / EIB-12. May 2009.
2. Papcov, A.G. Ehkonomika agrarnogo sektora razvitihkh stran v usloviyakh mirovogo prodovoljstvennogo krizisa. – M., 2009.
3. Osnovnihe pokazateli deyateljnosti krestjyanskikh (fermerskikh) khozyayjstv Altayjskogo kraya 2005-200 gg.: sb. st. – Barnaul, 2010.
4. Rossiyjskiyj statisticheskiyj ezhegodnik: statisticheskiyj sbornik / Goskomstat Rossii. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 18.01.12

УДК 339.138

Klimova E.N. **IMAGE DISCOURSE: THE CONTENTS OF THE DEFINITION AND INTERPRETIVE OPPORTUNITIES IN MARKETING COMMUNICATIONS.** The article dwells on the analysis of the opportunities to use discourse in the economic sphere in general and marketing communications specifically. The definition of «image discourse», its characteristics are exposed in this article.

Key words: **discourse, image, marketing communications, organizations, target audience, economics.**

***Э.Н. Климова**, ассистент каф. сервиса и организации коммерческой деятельности Новосибирского государственного университета экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: dafna-@list.ru*

ИМИДЖЕВЫЙ ДИСКУРС: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

В статье анализируется возможности применения дискурса в экономической сфере в целом и в маркетинговых коммуникациях в частности. Раскрывается суть понятия «имиджевый дискурс» и его основные характеристики.

Ключевые слова: **дискурс, имидж, маркетинговые коммуникации, организация, целевая аудитория, экономика**.

Ряд серьезных изменений происходящих в общественной, политической и экономической сферах в последние годы привели к тому, что появляется новый язык взаимодействия разных субъектов экономической деятельности. Эволюционирует предпринимательская деятельность и различным компаниям и организациям, становиться труднее найти свое место и закрепиться на тех или иных рынках. В связи с этим требуется обращать внимание на такие характеристики организации как имидж, репутация товара или услуги, которые существенно влияют на мнение и выбор потенциального потребителя.

Расширение пространства массовых коммуникаций и появление все новых способов ее организации, активно влияющих на различные стороны общественной жизни, активизирует научную деятельность в области междисциплинарного изучения коммуникации. Поэтому перед маркетологами стоит задача, которая связана с поиском новых методов и подходов, находящихся на пересечении разных научных областей и исследований.

Одним из современных понятий в области коммуникаций является дискурс, четкого и общепризнанного определения которого, охватывающего все случаи его употребления, не существует. Не исключено, что именно это способствовало широкой популярности, приобретенной этим понятием за последние десятилетия.

Дискурс (англ. discourse – рассуждение (письменное или устное); лекция, доклад, речь; способ организации или конструирования знания о каком-нибудь предмете или явлении; набор идей, образов, практик, которые задают сами формы знания, способы их обсуждения и связанного с ними поведения.

Близкие дискурсу по содержанию понятия «текст» и «диалог» как более традиционные обросли со временем большим количеством коннотаций, которые мешают их свободному употреблению. Поэтому термин «дискурс» удобен как родовой термин, объединяющий все виды использования коммуникаций и языка.

Процесс языковой деятельности = коммуникация

Результат языковой деятельности = текст

Коммуникация + текст = дискурс

Многие определения дискурса опираются на коммуникативный подход: дискурс рассматривается как важный и неотъемлемый агент коммуникации, идей, образов, мнений, интерпретаций и прочих ментальных образований. То есть: это «способ» говорения плюс лежащая в его основе идеология; это процесс языковой деятельности плюс ее результат. Соотношение коммуникации и текста в дискурсе может быть проиллюстрировано следующим образом (рис. 1).

Процесс языковой деятельности = коммуникация

Результат языковой деятельности = текст

Коммуникация + текст = дискурс

Рис.1. Генезис дискурса

Выйдя за пределы собственно научного языкознания и оказавших в руках «широкой публики», термин дискурс стал использоваться по отношению к самым разнообразным сферам человеческой деятельности (дискурс СМИ, постмодернистский и политический, педагогический, научный, юридический, военный, деловой, массово-информационный, медицинский). Поскольку объектом или темой дискурса может быть любая область человеческой деятельности, этот список имеет открытый характер. С уверенностью можно сказать, что разновидностей дискурса столько, сколько видов деятельности человека, поскольку каждый вид деятельности порождает свой собственный вид дискурса с присущей ему лексикой и стилистикой.

Рассматривая возможность дискурсного подхода в экономической сфере в целом и маркетинговых коммуникациях в частности, мы можем констатировать тот факт, что подобные попытки предпринимались.

Известный философ П. Козловски анализировал дискурсивную природу современного рынка: «Рыночно-демократические общества управляют экономикой посредством системы принятия решений, называемой «рынком» и координационной формы системы образования цен. Рынок и демократия являются индивидуалистически-дискурсивными системами принятия решений, где отдельные решения в экономике совершаются согласно индивидуальным предпочтениям или выражению воли потребителей. Рынок и голосование служат формами дискурсивного опосредования, так как они приходят к решениям через dollar votes и политическое голосование всех» [1].

Преимущество системы координации в рыночной экономике с точки зрения П. Козловски, заключается в том, что она в значительной мере способна включить всех тех, кто заинтересован в процессе принятия решения. Операции обмена предполагают согласие покупателя на покупку, а общая концепция маркетинга предусматривает такую деятельность, которая продвигает продукт путем исследования рынка и приспособления продукта к особенностям спроса. «Создается развитая система обратной связи, а рынок образует множество локальных дискурсов. Все это наглядно демонстрирует, что рынок обладает собственным дискурсивным потенциалом» [1].

Значительным вкладом в применении принципов дискурса к экономической коммуникации стала работа немецкого экономиста и этика П. Ульриха «Критика экономического разума». Его целью явилась разработка в рамках «социоэкономики» концепции «коммуникативной этики предпринимательства», реализующей принцип приоритета коммуникации перед рациональностью системной и стратегической, от которой по преимуществу отталкивается экономическая теория [2]. Ведущая идея экономиста – создание социальных условий для максимально беспрепятственного осуществления «предпринимательского диалога» (экономических дискурсов), благодаря чему повышается эффективность экономики, а главное – реализуется принцип справедливого экономического порядка. Он исходит из того, что экономическая деятельность интегрирована в контекст жизненного мира и не может – тем более в век глобализации – быть отделена от совокупности иных социальных отношений.

Инновационным исследованием в области примирения гуманитарной составляющей (дискурса) и экономических маркетинговых категорий нам представляется идея дискурса бренда Дж. Гранта. Предложенная автором концепция бренда акцентирует внимание только на одном важном структурном компоненте дискурса – на его инновационных культурно-стратегических идеях: чем больше разнообразных культурных идей воплощается и транслируется брендом, тем более он жизнеустойчив и успешен в маркетинговом плане. В список культурных идей бренда Грант включает все, что приводит к завоеванию сформировавшимся брендом новых социальных групп, ориентированных на определенные стили жизни и ценности. Называются такие молекулярные единицы брендовой культурной стратегии, как спонсорство культурных и социальных программ, использование модных идей экологической чистоты, заботы о здоровье, самообразования, просвещения, путешествий, участие в благотворительности и др.

Маркетинг как философия рыночного поведения и как система практических мер, обеспечивающих позиционирование орга-

низации на рынке, улучшение финансовых результатов деятельности, требует обратить внимание на такие технологии и методы, которые будут повышать конкурентоспособность фирмы в глазах потребителей и конкурентов. В связи с чем, имидж организации как элемент маркетинговых коммуникаций начинает играть всевозрастающую роль.

Вводимое нами и новое для маркетинговых коммуникаций понятие «имиджевый дискурс» является порождением глобальной коммуникации, связанных с ней методов языкового воздействия для идентификации организации в обществе и на рынке, и с основной целью организации – формирование позитивного имиджа, который помогает приблизить компанию к своим целевым аудиториям, сделать ее более открытой и формирует общественное мнение о ней.

Имидж организации обладает и определенным экономическим потенциалом, что особенно важно для финансовых институций, где уровень доверия является столь же работающей категорией, как и другие вполне материальные показатели его работы. Создание имиджа является в каком-то смысле самостоятельной коммуникативной задачей, с одной стороны, тесно связанной с другими, не имиджевыми, задачами, но в то же время относительно независимой, не «привязанной» к конкретной ситуации общения. Наибольшее воздействие имидж приобретает при использовании маркетинговых коммуникаций, следствием чего является появление имиджевой коммуникации.

Рассматривая имиджевый дискурс в контексте маркетинговых коммуникаций, мы интерпретируем его как совокупность интегрированных «текстов», передаваемых при помощи различных коммуникационных средств (реклама, личные продажи, PR, стимулирование продаж, выставки и т.д.) через различные каналы (вербальный, визуальный, аудиовизуальный), результатом которой является создание положительного имиджа компании. Данная целевая установка имиджевого дискурса связана с такими функциями маркетинговых коммуникаций как идентификация, позиционирование и продвижение услуги.

Рис. 2. Процесс формирования имиджевого дискурса

С нашей точки зрения, понятие дискурса обязательно включает обратную связь, отзыв, ответную реакцию на какое-либо действие или событие со стороны как целевых, так и контактных групп. То есть, имиджевый дискурс – это двунаправленный процесс. Во-первых, это то, что направляет организация целевой аудитории посредством коммуникаций (исходящая) и, во-вторых, это та информация, которую получает организация из вне (входящая) (рис. 2).

Имиджевый дискурс с маркетинговой точки зрения обладает совокупностью черт, выделяющих его среди других дискурсов:

- экономическая тематика (тексты, входящие в имиджевый дискурс, объединены одной тематикой: они посвящены вопросам продвижении, позиционировании, экономическим характеристикам деятельности компании);

- целевая направленность на формирование положительного имиджа субъекта маркетинговой деятельности. Даже если речь идет о какой-то проблемной, сложной ситуации, которая предшествовала созданию текста, общая тональность повествования должна оставаться позитивной. Однако при наличии общей цели, информация внутри имиджевого дискурса отличается друг от друга, то есть, она может быть классифицирована по разным основаниям: для привлечения внимания к компании и ее услугам; для пробуждения интереса к организации новых клиентов; для напоминания целевой аудитории, для подведения итогов деятельности за какой-то период таким образом, чтобы подчеркнуть те или иные положительные стороны. Конечным результатом этих действий должен стать созданный положительный имидж.

- побудительный мотив в информации призван влиять определенным образом на мнение аудитории о том или ином субъекте маркетинговой деятельности и давать импульс к совершению какого-либо действия (покупки, поиску информации о компании); побудительность обусловливает активный, динамичный характер имиджевого дискурса, который нацелен на решение целого ряда реальных задач – продвижения людей, компании на рынке услуг, информирование об изменениях, происходящих в данной сфере, формирование новых контактов между различными группами.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что имидж становится одним из самых главных и мощных инструментов влияния в самых различных сферах деятельности. Неотъемлемой частью построения имиджа мы считаем имиджевый дискурс, который является не просто связующим звеном между организацией и целевой аудиторией, а целенаправленно формируемой информацией, обеспечивающей общественное мнение, относительно данной организации.

Имиджевый дискурс сегодня становится полноценным информационным продуктом, а не просто образом, основанным лишь на эмоциональном восприятии, и работа над ним опирается на объективные закономерности и процессы, тем самым всё больше приближаясь к науке и удаляясь от искусства.

Библиографический список

1. Koslowski, P. Markt und Demokratie als Diskurse. Grenzen diskursiver gesellschaftlicher Koordination // Koslowski P. (Hrsg.), Individuelle Freiheit und demokratische Entscheidung. - Tьbingen, 1989.
2. Ulrich, P. Transformation der цkonomischen Vernunft: Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft [Э/р]. – Р/д: http://www.jsse.org/2001/2001–2/wirtschaftsbuergerkunde–ulrich.htm/#ulrich93b; Грант, Д. Манифест инноваций бренда. Как создаются бренды, переориентация рынков и преодоление стереотипов [Э/р]. – Р/д: http://e–consult.ru/2010/06/сущность–и–дискурс–бренда–в–современн/

Bibliography

1. Koslowski, P. Markt und Demokratie als Diskurse. Grenzen diskursiver gesellschaftlicher Koordination // Koslowski P. (Hrsg.), Individuelle Freiheit und demokratische Entscheidung. - Tubingen, 1989.
2. Ulrich, P. Transformation der okonomischen Vernunft: Fortschrittsperspektiven der modernen Industriegesellschaft [Eh/r]. – R/d: http://www.jsse.org/2001/2001–2/wirtschaftsbuergerkunde–ulrich.htm/#ulrich93b; Grant, D. Manifest innovaciyj brenda. Kak sozdayutsya brendih, pereorientaciya rihnkov i preodolenie stereotipov [Eh/r]. – R/d: http://e–consult.ru/2010/06/suthnostj–i–diskurs–brenda–v–sovremenn/

Статья поступила в редакцию 10.12.12

Раздел 2

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущий эксперт раздела:
ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 745.749.00.8

Asanova. A. **CULTURAL HERITAGE OF KAZAKH PEOPLE AS A SOURCE OF INSPIRATION FOR FASHION DESIGNERS.** In work described using of ethnic tradition in clothes which forms steady interest to culture and art of Kazakhstan, and promotes interpenetration and develops an international dialogue and gives the chance to show values of the people, demonstrating the art of synthesis of ethnic identity of the national costume, in combination with modern trends.

Key words: **ornament, elements, style, ethnic decor, ethnic-motive, collection, the clothes, patterns.**

А.Е. Асанова, *докторант PhD АДТ «Сымбат», г. Алматы, E-mail: abm@symbat.kz*

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАЗАХСКОГО НАРОДА КАК ИСТОЧНИК ВДОХНОВЕНИЯ ДИЗАЙНЕРОВ-МОДЕЛЬЕРОВ

В работе описано применение этнических традиций в одежде, который формирует устойчивый интерес к культуре и искусству Казахстана, способствует взаимопроникновению и развитию международного диалога и дает возможность показать ценности своего народа, продемонстрировав художественный синтез этнической самобытности национального костюма в сочетании с современными тенденциями.

Ключевые слова: **орнамент, элементы, стиль, этно-декор, этно-мотив, коллекция, одежда, модели.**

Использование символики казахской национальной одежды в современном дизайне костюма Казахстана происходит преимущественно в рамках очень популярного этно-направления, корни которого погружены в космос кочевой культуры древних поселенцев евразийских степей. Этно-мотивы обеспечивают трендам казахстанских дизайнеров так называемую узнаваемость, самобытность, этническую, региональную идентификацию, особое положение в многоликом мире fashion-индустрии. Сегодня фольклорные линии этно придают практически каждой модной коллекции древнюю экзотику, яркость, гламурный шик, создают настроение своими редкими деталями или даже становятся стилем жизни. Дело здесь не только в своеобразных фасонах, фактурности тканей, но и в принтировании моделей, колорите акцентов и духовном совершенстве модных линий и силуэтов. Притягательная сила этностиля заключается в таких непременных принципах народного костюма любого этноса как эстетичность, функциональность, целесообразность, рациональность кроя и исполнения. Причем, этностиль не в коей мере не отменяет ту радость эксперимента, то новаторство, без которых не может существовать дизайн, ориентированный на новейшие научно-технические достижения, технологии и материалы, самые современные веяния моды, самые изысканные запросы потребителей.

Этнический стиль принято называть фольклорным или народным. Фольклорная одежда помогает создавать своё внутреннее пространство, прикоснуться к истокам существования, ощутить свободу и силу. Применение этнических традиций в одежде формирует устойчивый интерес к культуре и искусству казахского народа, способствует взаимопроникновению и развитию международного диалога, у казахстанских дизайнеров появилась возможность показать ценности своего народа, а также выйти на международные «площадки» высокой моды, продемонстрировав художественный синтез этнической самобытности национального костюма в сочетании с современными тенденциями.

Творчество модельеров Казахстана сегодня трудно представить без фольклорно-этнического направления. Культурное наследие каждого народа всегда было источником вдохновения для дизайнеров-модельеров. Элементы древней космологии в современном дизайне костюма прослеживаются в тектонике костюма, отражающей в творческом методе авторов их культурно исторические представления через конструктивно-формальные решения, художественное декорирование на основе космологической орнаментики, колористическое решение. В результате получаются интересные решения, которые всегда актуальны и имеют большой спрос.

Анализируя исходный вид орнамента и нынешнее его применение, следует отметить, что на данный момент можно выявить отличительные свойства орнамента в способах применения в современном дизайне одежды [1; 2; 3]. Применение современных технологий выполнения этно-декора в различных техниках дает возможности разрабатывать современный, стильный и конкурентоспособный ассортимент одежды, создавая как промышленные коллекции класса прет-а-порте, так и авторские, эксклюзивные коллекции, выражающие идею трансферта национального казахского орнамента в современный европейский дизайн костюма.

Исходя из проведенного исследования, своеобразным ключом мифо-поэтической картины мира древних тюрков, в котором в зашифрованном виде заключена информация об огромном пласте культурных смыслов и архетипов. Реконструированные элементы космологии тюркской культуры смогут стать тем фундаментом, на котором можно построить здание национального этнодизайна и его декора, наполненного глубокими смыслами, уходящими корнями в тенгрианство и мифологию тюрков [4; 5; 6]. В этой связи, владение геометрическим методом анализа космологии позволяет выявить объективные закономерности процесса образного преобразования в архитектонике и декоре костюма. В казахском орнаментальном искусстве представлены космологические узоры в немногочисленном количестве,

Рис. 1. Автор модели Б. Асанова

Рис. 2. Автор модели Б. Асанова

Рис. 3. Автор модели Б. Асанова

семантика которых уходит в пласты тенгрианства, кочевой и мусульманской культуры, отражая символические философские, религиозные функции элементов космологии [4]. Сегодня предлагается расширить варианты орнаментальных композиции, медальонов, применительных в аксессуарах и в коллекциях дизайна костюма. Спектр приемов довольно широк. Аксессуары к одежде, сумки, пояса, головные уборы, декорирование костюма, отделки воротника, окантовки подола платья, акцентирование корсета, декорирование обуви. Основополагающей в орнаментальном творчестве является модульная система. Эта система основывается на последовательном отсчете и варьировании отдельной и неделимой единицы узора – модуле. Элемент-модуль – наиболее простая единица орнамента [4]. Сочетание двух и более элементов ведет к образованию фигуры орнамента. Источником творчества для казахстанских дизайнеров являются такие известные казахские космологические орнаменты как шеңбер(круг), шимай (зачеркивание), төртқұлақ (четыре сторона света – төртқұл – крестовина), жұлдыз (луч солнца), жұлдыз (звезда), айшық (полумесяц) и др. Как известно, исторически сложилось несколько типов орнаментов на основе двух источников – природных форм и геометрических фигур – прямолинейные (ленточные) орнаментальные полосы, круговые (кольцевые) орнаментальные композиции, центрические (розеты), сетчатые, основанные на симметрии многоугольников, и др. Таким образом, используются основные типы орнамента, центрический тип орнамента. Путем заполнения центра (шеңбер – круг) графическими мотивами в сочетании двух и более элементов, в декоре используется принцип зеркальной симметрии, принцип ассиметрии и шахматного порядка, принцип прямолинейного (ленточного) орнамента, а также принцип сетчатого статического и динамического орнамента. В результате применения космологического мотива на основе модульной системы спектр орнамента увеличивается в геометрической прогрессии. Исторически сложившейся тип орнамента преобразовывается, радуя разнообразием и бесконечном совершенством. Истоки культурного наследия не будут предаваться забвению, а в тандеме с традиционными вариантами будут создавать симбиоз народного искусства в новом блеске.

Большое значение в композиционном построении костюма имеют колористическое оформление и фактура материалов, особенности декора, наличие ювелирных украшений, модных аксессуаров. Целостность и завершенность композиции, выразительность образа и стиля достигаются за счет гармонизации основных элементов при создании единого ансамбля костюма. Декор является одним из основных способов достижения художественной выразительности костюма. Общность декоративного решения с применением орнамента позволяет объединить различные части костюма в единый неповторимый комплекс. Особенно ярко эта тенденция наблюдается в народном костюме, где декор и способы его размещения определялись функциональностью и эстетичностью всего ансамбля.

Широкую нишу занимают этно-мотивы в творчестве ведущего дизайнера республики, арт-директора Академии моды «Сымбат», Балнур Асановой. И это не случайное совпадение, а закономерность, поскольку Академия моды «Сымбат», созданная на базе действующего предприятия – Республиканского Дома моделей основанного в 1947 году, неизменно была верна главному принципу своей творческой деятельности – бережно хранить традиции национальной одежды и гармонично воплощать их в современной моде. В настоящее время «Сымбат» является известным брендом, лидером по разработке и изготовлению национальной одежды, отражающей этническую самобытность и культуру казахского народа. Б. Асанова изучает основы художественного языка древнего искусства, оригинальное понимание орнамента и колорита, то есть основы художественного построения произведений народного искусства, которые позволяет привнести в современный костюм народную образность. Использует в своем творчестве формы, вышивку, орнаментацию, вводя историческое в современные коллекции. Отличное знание истории костюма центрально-азиатского региона и восточных народов позволяет модельеру использовать различные народные мотивы в создании одежды. Для каждой своей новой коллекции Б. Асанова черпает вдохновение в восточной традиционной одежде, дополняя ее современными силуэтами, тканями и отделкой. Аппликация и богатая вышивка метанитью, бисером, тамбуром, стразами, полудрагоценными камнями выполняются в ее работах вручную, имитируя старинные техники. Смелое применение контрастных, насыщенных, жизнерадостных цветов – бирюзового, розового, желтого, индиго, зеленого – в сочетании с изысканной женственностью и нежностью силуэта позволяет дизайнеру создавать одежду для людей, стремящихся быть в ключе этнокультуры и в то же время яркими, индивидуальными. Коллекции Б. Асановой отличает самобытный творческий почерк, которому нет аналогов в мире моды, яркая индивидуальность.

Разберем конкретно модели дизайнера с использованием космологических мотивов древнетюркской культуры.

На рис. 1 представлена модель женского брючного костюма, конструктивное решение которого не выходит за рамки европейской классики в области дизайна костюма. Однако повседневность, типичность формы буквально «взрывается» фейерверком декора блузона и брюк.

Доминирующим элементом орнаментальной композиции является круг, который был согласно древнетюркской философии безусловным символом движения, вращения небосвода. Солярному кругу поклонялись древние скотоводы, а позднее казахи. Некоторые орнаменты напоминают вихревые розетки, также являвшиеся символом солнца, то есть жизни.

Рис. 4.

Древние тюрки и монголы поклонялись могуществу и жизненной силе бога Солнца. Невозможно представить себе жизнь без энергии и влияния Солнца. О широком распространении культа Солнца у тюрков свидетельствует огромное количество бытовых предметов, украшенных солярным орнаментом в виде знаков-символов Солнца, найденных по всей территории Великой степи. Такие знаки в большом количестве изображены на керамических сосудах и женских серьгах.

В композиции (рис. 4) нашел применение и космогонический узор солнечные лучи – кун саулесі, семантическая нагрузка которого аналогична самому источнику света – солнцу, также присутствует узор – восьмилучевая звезда (*жұлдыз* или *сегіз қырлы өрнек*), являющейся фигурой, производной от креста и потому сохраняющей его семантику, связанную с идеей солнца, звезды, небесного светила. По мнению Ш.С. Турганбаевой, в традиционном сознании данный мотив у казахов идентифицируется с человеческой душой. Небесные светила всегда наделялись очищающей мощью [7].

Рис. 5.

В сложной сети орнамента (рис. 5) очень скупо и выдержанно присутствуют элементы узора «бесконечность» (бітпес), «шимай», связанные с идеей бесконечного круговорота колеса жизни на земле. По мнению некоторых авторов в степи была очевидной природа божества, имеющего окружность везде, и беспредельность пространства становилась качеством этого божества [6].

Вся земля для кочевника была вращающемся шаром, потому что он кочевал по кругу в семьсот километров по джайляу (летовки) к куздеу (осенние точки откочевки), затем к кыстау (зимовки) и коктеу (весенние стоянки) и от них снова к джайляу. Круг замыкался во вращательном движении и сам кочевник становился колесом, кружащим по космическому пространству – степи. И Земля осваивалась как законченный цикл в этом вращательном движении. Так, Великое Колесо Космоса становилось Колесом Земли и Колесом Жизни для кочевника. Этот элемент также воплощает «спираль Жизни», которая ассоциативно связана со спиралевидным типом развития отдельных растений, например, папоротника, или спиральными рогами – безусловным в этих местах символом благополучия, богатства, жизни [8].

Рис. 6.

В качестве связки отдельных элементов орнамента используются продольные, слегка закругленные линии (рис. 6), которые можно отнести к мотиву «су», означающему зигзаг, воду, одного из фундаментальных стихий мироздания. Это образ зарождения жизни и одновременно его конца, образ животворящего дождя и символ губительной пучины.

От божества Воды зависела жизнь, плодородие и урожайность земли. Этот элемент обладает сильным охранным свойством. В сознании казахов согласно древнетюркской космологии о мироустройстве данный орнамент ассоциируется также с образом змеи, нижним миром.

Модель жакета с юбкой (рис. 2) выполнена в аналогичной орнаментальной стилистике. Исключительно насыщенный рисунок жакета, построенный на сочетании мелкого узора фона и более крупного орнамента на ахроматическом сером полотне ткани, придает изделию яркую декоративность, праздничность и в тоже время стильность и некую загадочность.

В нижнем поле жакета глаз притягивают огромные круглые розетки (рис. 7) с элементом орнамента девять холмов (тоғыз төбе) – один из древних узоров, относящийся к эпохе гуннов и сарматов, а далее прослеживающийся в культуре Тюркского каганата, кимаков, карлуков.

Рис. 7

В орнаментальный декор жакета и юбки вновь вплетены элементы узоров шимай и шенбер. Монохромная палитра юбки, выполненная преимущественно в насыщенно красных и бордовых тонах разбавлена в виде крупных бликов продольными каналами, семантику которых можно связать не только с водой, но и с структурными элементами шанырака казахской юрты, связывающих высший и низший (т.е. земной) мир.

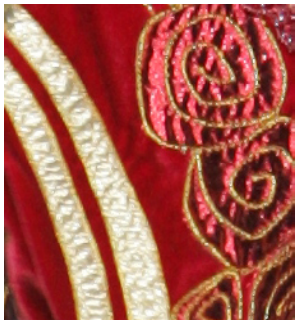


Рис. 8.

Обращает на себя внимание форма юбки, имитирующая купол восточных мавзолеев в виде раскинутого шатра. Древние тенгрианцы видели Небо также в виде купола, который был признан в качестве великого символа небесного свода, небесной сферы, «космического яйца». Своей связью с миром Космоса он был призван вызывать ощущения божественности, чуда, непостижимой глубины [6; 8].

Рис. 9.

Следующая модель брючного костюма дизайнера (рис. 3) демонстрирует синтез классического кроя жакета с традициями народного костюма в форме штанов-шароваров, бытовавших у многих европейских народов (украинцев, болгар и др.).

В качестве обрамления орнаментального поля широко используются элементы коврового декора с непременным присутствием геометрических фигур, среди которых доминирует треугольник (рис. 9).

Рис. 10.

В глубокой древности треугольник (тумак – оберег) был образом горы, а впоследствии приобрел более глубокую семантическую нагрузку, включающую три символа: воды, земли и неба. Если внутри треугольника изображается ещё какой-то символ, например, бараньи рога, то это символ материального благополучия скотовода. Вершина треугольника направлена вниз – женское начало, вверх – мужское начало. Треугольник также является знаком огня, имеющего очищающую силу и являющегося мощным энергетическим началом [8]. Увлечение национальными традициями орнаментации предопределило включение в данную композиции квадратов и ромбов (рис.11).

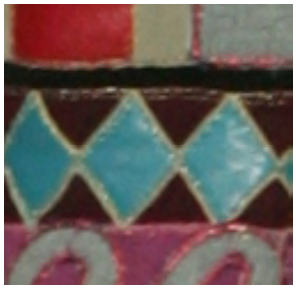


Рис. 11.

Узор четыре уха (төрт құлақ), имеющий форму крестовины и помещенный по центру круга, имеет символику звезды (рис. 10). Этот мотив можно также связать с представлениями древних кочевников о сторонах света (север – юг, запад – восток), служащих ориентирами в бескрайней степи.

Сочетание квадрата – знака статичного и устойчивого (символ земли), и ромба (или квадрата, поставленного на угол) – колеблющегося, подвижного, рож-

Рис. 12. Автор модели Б. Асанова

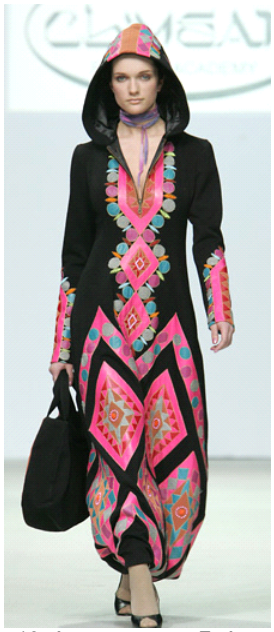


Рис. 13. Автор модели Б. Асанова

дает ассоциации, связанные с выражением единства и борьбы противоположностей.

Современные исследователи видят также в ромбе изображение яйца (*т•ым*) – как первоисточника жизни, символа потомства: «ромб как скрытое таинство зарождения жизни является в образе элемента *шаршы*, символизирующего сосуд, вмещающий в себя жизнь» [8].

Следующие две модели Балнур Асановой (рису. 12 и 13) выдержаны в уникальной этностилистике дизайнера, где обычный европейский дизайн одежды креативно интерпретирован своеобразным декором, характерной гармоничной и яркой колористикой. Несмотря на то, что набор космологических узоров в каждой представленной модели женского костюма у автора обычно повторяется, но поражает творческая фантазия Асановой, создающей замысловатые и сложные композиции, «читать» которые представляет большой исследовательский интерес.

В первой модели присутствуют узоры шимай (спиралевидный завиток), су (волнистая линия), треугольники, ромбы, квадраты. Своеобразен узор в виде круга с вертикальной осью, идущей из центра, он более редко встречается в декоре Б. Асановой (рис. 14). Данный узор можно трактовать как зарождение семени, новой жизни, его прорастание в круговороте мироздания, а также связь высшего и низшего миров, образ Мирового Дерева или растения.

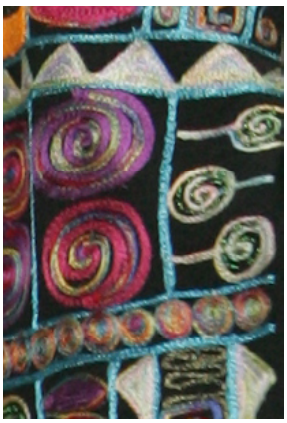


Рис. 14.

В модели элегантного комбинезона с капюшоном размер декоративных узоров соответствует объему силуэта костюма. Так, на брючинах-шароварах разместились огромные узоры в виде ромба с помещенным в него кругом, знаком солнца, вокруг которого ромбовидная звезда, знак огня и энергии (рис. 15). Акцентирование внимания на ромбе подчеркивает замысел модельера – показать динамизм современной жизни, ее мобильность, где необходима именно такая полуспортивная, но в тоже время не лишенная элегантности и гламура одежда.

Рис. 15.

Образ Мирового Дерева, воплощающего универсальную концепцию мироустройства, присутствует в мифологиях практически всех народов мира. Корни дерева находятся в «нижнем», подземном царстве, где в вечной темноте живут тени предков и чудовища. Крона его, пронизывая небо, выходит в «верхний» мир небожителей, а ствол располагается на «среднем» уровне людей [6, 8].

Модные коллекции Б. Асановой зарекомендовали себя не только исключительным декором, но и красотой фактуры, качеством техники исполнения орнамента, которые отлично согласовываются с типом новых, современных изделий. От мастера зависит умелое композиционное расположение мотивов, сохраняющих национальный характер вышивки. Чувство колорита и понимание особенностей национального искусства определяет уровень профессионального мастерства Б. Асановой.

Таким образом, тонкость пластических нюансов формы, выразительность силуэта, богатство цветового решения, взаимосвязь формы и декора – все это возникло в авторских коллекциях не случайно, на фундаменте глубоких культурных смыслов тюркской цивилизации, тонком понимании грани между традициями, национальным своеобразием и современной инновацией. Этнико-фольклорная тематика прочно вошла в мир современной казахстанской моды, определяет ее самобытное лицо на международных fashion-показах.

Библиографический список

1. Маргулан, А.Х. Казахское народное прикладное искусство. – Алма–Ата, 1986. – Т. 1.
2. Кажгали, У.А., Ою и ой. – Алматы, 2004.
3. Муканов, М.С. Казахские домашние художественные ремесла. – Алма-Ата, 1983.
4. Акатай, С. Древние культы и традиционная культура казахского народа. – Алматы, 2001.
5. Маргулан, А.Х. Казахское народное прикладное искусство. – Алма-Ата, 1994. – Т. 3.
6. Кажгали, У.А. Органон орнамента. – Алматы, 2003.
7. Турганбаева, Ш.С. Цвето-орнаментальные категории как доминантная основа декоративно-прикладного искусства казахов // Журнал академии художеств Узбекистана. – SAN AT. – 2009. – № 3.
8. Каракузова, Ж.К. Космос казахской культуры / Ж.К. Каракузова, М.Ш. Хасанов. – Алматы, 1993.

Bibliography

1. Margulan, A.Kh. Kazakhskoe narodnoe prikladnoe iskusstvo. – Alma–Ata, 1986. – T. 1.
2. Kazhgali, u.A., Oyu i oyj. – Almatih, 2004.
3. Mukanov, M.S. Kazakhskie domashnie khudozhestvennihe remesla. – Alma-Ata, 1983.
4. Akatayj, S. Drevnie kuljtih i tradicionnaya kuljtura kazakhskogo naroda. – Almatih, 2001.
5. Margulan, A.Kh. Kazakhskoe narodnoe prikladnoe iskusstvo. – Alma-Ata, 1994. – T. 3.
6. Kazhgali, u.A. Organon ornamenta. – Almatih, 2003.
7. Turganbaeva, Sh.S. Cveto-ornamentaljnihe kategorii kak dominantnaya osnova dekorativno-prikladnogo iskusstva kazakhov // Zhurnal akademii khudozhestv Uzbekistana. – SAN AT. – 2009. – № 3.
8. Karakuzova, Zh.K. Kosmos kazakhskoyj kuljturih / Zh.K. Karakuzova, M.Sh. Khasanov. – Almatih, 1993.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 7.01:94

Shokorova L.V. **THE COMPARATIVE ANALYSIS MODERN NATIONAL IT IS DECORATIVE – APPLIED PRODUCTS OF URAL MOUNTAINS AND ALTAY TERRITORY.** In article are considered modern national decoratively – applied products of Ural Mountains and Altay territory, presented on the art market in sphere of services of cultural tourism. An author examines these wares on three directions: authorial individual works, wares used as defence of fireside, and works reflecting folklore characters of these regions.

Key words: **Ural Mountains, Altay territory, it is decorative – applied art, folklore.**

Л.В. Шокорова, *канд. искусствоведения, доц. каф. истории отечественного и зарубежного искусства АлтГУ, г. Барнаул, E-mail:larazmei@mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ НАРОДНЫХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫХ ИЗДЕЛИЙ УРАЛА И АЛТАЙСКОГО КРАЯ

В статье рассматриваются современные народные декоративно–прикладные изделия Урала и Алтайского края, представленные на художественном рынке в сфере услуг культурного туризма. Автор рассматривает эти изделия по трём направлениям: авторские индивидуальные произведения, изделия, использующиеся в качестве защиты домашнего очага, и работы, отражающие фольклорные образы этих регионов.

Ключевые слова: **Урал, Алтайский край, декоративно-прикладное искусство, фольклор.**

Для изучения современного народного декоративно–прикладного искусства, активно развивавшегося под влиянием «индустрии туризма», становиться актуальным обращение к локальным особенностям формирования культурного пространства регионов, история образования которых тесно связана с развитием горнозаводской промышленности России. Урал и Алтайский край представляют собой отдельные историко-этнографические области, но народное декоративно-прикладное искусство этих регионов имеет много общего и схожего, превалирующих над различиями.

Развивающийся культурный туризм, целью которого является не только знакомство, как российского, так и зарубежного населения, с ландшафтом местности, но и с культурным и историческим наследием, которым так богаты Урал и Алтайский край, способствовал привлечению на художественный рынок изделий народного творчества, отражающих специфику исторического развития этих регионов. Современные изделия народного декоративно-прикладного искусства Урала и Алтайского края можно условно разделить на три вида. К первому виду относятся уникальные авторские произведения, выполненные из природных материалов на основе глубокого знания традиций народного искусства. Такие произведения единичные, не имеют аналогов, качественно и профессионально выполнены, с обязательной подписью мастера.

К авторским произведениям можно отнести берестяные работы барнаульского мастера В. Романова и мастера г. Екатеринбурга В. Махнюк. Изделия этих мастеров схожи отличным знанием материала, крепостью, высоким уровнем мастерства, чистотой отделки, уникальными способами декорирования. Отличает эти произведения яркая индивидуальность мастеров – В. Романов, изготавливает, в основном, туеса с крестьянской тематикой, декорируя их невероятными пластическими и образными формами. В. Махлюк специализируется на изготовлении берестяных самоваров, применяя в оформлении изделий ажурный растительный и геометрический орнамент, выполненный из пяти-шести слоёв бересты.

Ко второму виду относятся изделия, к изготовлению которых подтолкнула возрождающаяся тяга населения к религиозным праздникам, языческим суевериям и обрядам. Эти изделия не имеют авторства, представлены в огромном количестве с небольшими вариациями и часто имеют напечатанную аннотацию для каких целей предназначены: защита от нечистой силы, для привлечения денег и укрепления здоровья и т. д. В большинстве случаев – это тряпичные и керамические куклы, иногда плетёные из рогоза и соломы, фигурки, выполненные из теста в виде панно или технике прорезной резьбы и выжигания по дереву. Основным сюжетом этих изделий служат вариации изготовления домового, который в представлении народа является полновластным хозяином дома и двора. Изображение домового часто дополнено атрибутами, исходящими из мифологических представлений об обитании домового и интерпретированными на современный лад. Поэтому часто встречаются работы, изображающие домового на печке или чердаке, с обязательным веником и мешком, полным добра. В других вариантах домовой изображается непосредственно прямо на венике. Образ домового обычно схож: лохматый, в цветастой рубахе и очень добрый. Такие изделия, выполненные из недорогих материалов, встречаются повсеместно от Урала до Алтая. Отличаются такие работы только качеством изготовления.

К третьему направлению относятся, самые интересные, по мнению автора, изделия, наиболее характеризующие Урал и Алтайский край. Развитие горнозаводской промышленности в этих регионах способствовало рождению горнорабочего фольклора, отражающего события, жизненное существование, мечты и желания людей, занятых поисками и добычей рудных сокровищ в недрах земли. Многочисленные предания, посвящённые людям и событиям прошедших времён, подпитанные сказами П. Бажова и А. Мисюрёва, как генетический код, сохранились в памяти современников этих регионов. И возможно, поэтому объясняется как потребность в изготовлении изделий, отражающих сюжеты фольклорных повествований, так и их востребованность. В сказах П. Бажова и А. Мисюрёва много схожего – это мечта подневольного человека о свободе, удивительное восприятие красоты природы, вдохновляющей человека на творческие искания, способность совершать романтические поступки, вера в сверхъестественные силы, помогающие и защищающие от зла.

В сказах П. Бажова воспет образ каменой девы, охраняющей несметные подземные богатства – «Хозяйки медной горы». «А одежа и верно такая, что другой на свете не найдешь. Из шелкового, слышь-ко, малахиту платье. Сорт такой бывает. Камень, а на глаз как шелк, хоть рукой погладить» [1].

Похожее описание образа встречается и на Алтае, только о «Хозяйке змеиной горы». Людская молва одела её в соответствии с имеющими подземными богатствами в районе. И если на Урале это был малахит, то на Алтае каменная дева была одета в серебряные и золотые одежды. Изделия народного искусства, изображающие каменную деву, встречаются как на Урале, так и в Алтайском крае. В изготовлении таких работ мы видим, как авторские уникальные произведения, так и изделия, выполненные в большом объеме, ориентированные на туристический рынок. Авторские работы – это куклы, изготовленные из различных материалов, декорированные бисером, кожей и тканью. Похожие изделия иногда изготавливаются в технике панно. Серийные работы выполнены техникой росписи на точёных изделиях с применением ярких оттенков акриловых красок. К изделиям обязательно прикладывают аннотацию с кратким описанием сказа.

Одним из вариантов изображения фольклорных образов Урала и Алтая является изготовление змей и ящериц, которые по преданиям в несметных количествах водились в тех местах, где в достатке было золота и серебра. «Ящерок тут несчисленно. И всё, слышь-ко, разные. Одни, например, зеленые, другие голубые, которые в синь впадают, а то, как глина либо песок с золотыми крапинками. Одни, как стекло либо слюда блестят, а другие, как трава поблеклая, а которые опять узорами изукрашены» [1]. Ящерицы и змеи изготавливаются из глины, дерева, теста, кожи, ткани и других материалов, иногда в виде панно или техникой выжигания. Наиболее интересны объёмные варианты – змейка или ящерица, греющаяся на камне. Отличительной особенностью таких изделий Урала и Алтая является применение разных видов камней (в зависимости от наличия в регионе), и, соответственно, колорит росписи: на Урале расписывают больше изумрудно – жёлтыми цветами, в Алтайском крае – красновато – коричневато золотыми.

Вызывает интерес и образ «Горного Змея». «Говорили, что под каменным покрывалом горы реки расплавленного золота и серебра. Но к ним не было доступа смертному человеку. Зорко охранял сокровища Горный Змей. От одного его пронзительного свиста всё живое превращалось в прах. В человеческом воображении не было силы, которая повергла бы чудовище. Люди с опаской и душевным трепетом обходили Змеиную гору» [2]. «Горный Змей» почти всегда изготавливается больших размеров, часто в технике корнепластики из причудливых корней и стволов деревьев. В изделиях декоративно – прикладного искусства Урала и Алтайского края также встречаются и другие фольклорные образы, характеризующие исторические события и природные условия этих регионов – это изображение Огневушки – Поскакушки, Каменного цветка, Каменной Барыни и других персонажей преданий и сказов.

Таким образом, на художественном рынке изделий народного декоративно – прикладного искусства Урала и Алтайского края отчётливо проявляется влияние языческих и фольклорных образов, схожих по сюжетным линиям, технике изготовления, материалу. Отличия составляет различная цветовая гамма. Изделия народного декоративно – прикладного искусства, предназначенные для рынка в сфере туристических услуг Урала и Алтая, обладают эстетическими достоинствами, стилистическим своеобразием и обладают способностью воссоздавать события далёкого прошлого.

Библиографический список

1. Бажов, П.П. Сказы. – М., 1989.
2. Бородкин, П.А. Тайна Змеиной горы. – Барнаул, 1966
3. Беляева, Г.Г. Традиционная культура и формы ее художественного воплощения // Локальные культурно-исторические исследования. Теория и практика. – Омск, 1998
4. Богданов, К. Повседневность и мифология. – СПб., 2001.
5. Мисюрев, А.А. Преданья и сказы Западной Сибири. — Новосибирск, 1954.
6. Копылов, А.Н. Культура русского населения Сибири в XVII-XVIII вв. – Новосибирск, 1968.

Bibliography

1. Bazhov, P.P. Skazih. – M., 1989.
2. Borodkin, P.A. Tayjna Zmeinoyj gorih. – Barnaul, 1966
3. Belyaeva, G.G. Tradicionnaya kuljtura i formih ee khudozhestvennogo voplotheniya // Lokaljnihe kuljturno-istoricheskie issledovaniya. Teoriya i praktika. – Omsk, 1998
4. Bogdanov, K. Povsednevnostj i mifologiya. – SPb., 2001.
5. Misyurev, A.A. Predanjya i skazih Zapadnoyj Sibiri. — Novosibirsk, 1954.
6. Kopihlov, A.N. Kuljtura russkogo naseleniya Sibiri v XVII-XVIII vv. – Novosibirsk, 1968.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 7.072.2: [378]

Zolotareva L.R. **ARTISTIC INTERRELATIONS IN CONTEXT OF ART HISTORY STUDY: INTERRELATION OF ARTS IN THE POETICS OF ROMANTICISM.** The article considers the interrelation of arts in the poetics of romanticism in context of art history study. It analyses the concept «romantic», signs of romanticism, correspondence of arts with literature and music at the head: «poetics», «musicality» of painting, thematic likeness in literature and painting by example of works by E. Delacroix, G.G. Byron, N. Paganini, F. Chopin, O. Runge, C.D. Friedrich.

Key words: **romanticism, interrelation of arts, signs of romanticism, «poetry», paintings, «musicality» of painting, thematic likeness**.

Л.Р. Золотарева, *канд. пед. наук, проф. КарГУ, г. Караганда, E-mail: zolotoreva-larisa@yandex.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСКУССТВ В ПОЭТИКЕ РОМАНТИЗМА

В статье рассматриваются взаимосвязь искусств в поэтике романтизма в контексте изучения истории искусства. Анализируются понятие «романтический», признаки романтизма, соответствия искусств с литературой и музыкой во главе: «поэтичность», «музыкальность» живописи, тематическое сходство в литературе и живописи на примере творчества Э. Делакруа, Д.Г. Байрона, Н. Паганини, Ф. Шопена, О. Рунге, К.Д. Фридриха.

Ключевые слова: **романтизм, взаимосвязь искусств, признаки романтизма, «поэтичность» картины, «музыкальность» живописи, тематическое сходство.**

«Искусство XIX века родилось под знаком романтизма, – писал Л. Вентури, – и никогда полностью от этого идеала не отрывалось» [1, с. 7].

Романтизм – это крупнейшее художественное направление в истории мировой художественной культуры, распространившееся в первой половине XIX века почти во всех европейских

странах (Франции, Англии, Германии, Италии), в США, а также России. Романтики открыто провозгласили торжество индивидуального вкуса, «художественную эмансипацию индивидуального содержания», по словам Ф. Листа, свободу творчества, выражение национального «духа». Являясь конкретным типом мировоззрения, романтизм, говоря словами А. Блока, «определился как мировое стремление и расплеснулся на весь мир» [2, с. 220].

Развиваясь во многих странах, романтизм повсюду приобретал яркую национальную окраску, обусловленную конкретными историческими условиями и культурными традициями. Так, Англия стала знаменита пейзажной живописью и поэзией Д.Г. Байрона; Франция – школой историков, литераторов и драматургов; исторической и портретной живописью; Германия – философией, музыкой, обработкой национального фольклора. Для США романтизм был первым крупным направлением в литературе и изобразительном искусстве. В России он с наибольшей силой выразился в живописном портрете и поэзии.

Термин «романтизм» встречался уже в английской критике конца XVIII века. Слово «романтический» (или «романический») имело множество значений: то же, что «романский», относящийся к романским языкам и литературам; нечто вымышленное, фантастическое, невероятное, экзотическое, – то, что изображается в «романах», чего нет в действительности; имеющий отношение к роману, как любовной истории; относящийся к роману как литературному жанру (подобно «драма» – драматический, «эпос» – эпический).

Но в широкое употребление он вошел после того, как был выдвинут братьями А. и Ф. Шлегелями на рубеже XVIII – XIX веков и появился в издававшемся ими с 1798 года журнале «Атенеум». Писательница Ж. де Сталь вскоре перенесла его во Францию, а затем он распространился и в других странах.

Программным выражением философско-эстетической концепции Ф. Шлегеля явилась разработанная им теория «прогрессивной универсальной поэзии» или «романической поэзии». Ф. Шлегель производил название нового направления в литературе от термина «роман», считая, что именно этот жанр, в отличие от античной и классицистической трагедии, является выразителем духа современной эпохи. Эта мысль содержится и в «Философии искусства» Ф. Шеллинга. От него она перешла к Гегелю. «Наиболее понятно и художественно представить нашу жизнь может только роман» (Р. Вагнер). Следует оценить проницательность романтиков, предугадавших расцвет романа в XIX веке, в то время, когда шедевры этого жанра еще не были созданы.

Роман мыслился Ф. Шлегелем как поэтический орган новой становящейся культуры: «Новая Библия как роман». Ф. Шлегель и Новалис мечтают о грандиозной энциклопедической Книге, синтезирующей все ветви науки, искусства, жизни и религии. Благодаря роману происходит соединение красоты, истины, нравственности, общественности. Идеальный роман воплощает для Ф. Шлегеля «универсальное художественное произведение» как по форме, так и по содержанию: он охватывает собой все возможные роды, виды и жанры поэтического творчества, риторику, критику и философию; является «энциклопедией всей духовной жизни некоего гениального индивидуума» [3, с. 183].

Поэтому и новая поэзия также была названа романтической («романической»), а роман был признан ее основным жанром. Сущность романической поэзии заключается в том, что она способна к бесконечному развитию, находится «в процессе становления, ...никогда не приходя к своему завершению» [3, с. 241]. Следует подчеркнуть, что учение о «романической поэзии» становится романтическим учением о художественном творчестве в любых областях искусства, в том числе и изобразительного.

Романтизм выражал универсальность взгляда на мир, стремился к обобщению всего человеческого знания, охватив собой всю сферу культуры. Романтические направления и школы возникли не только в литературе и искусстве (живописи, музыке), но и в историографии, филологии, политике, социологии. При всей своей разнородности эти направления были связаны элементами общего романтического мировосприятия.

Романтизму свойственно особое понимание действительности.

Г.-В.Ф. Гегель, исследуя эстетику романтизма, видит его сущность в концепции двоемирия: в разрыве мира мечты и мира обыденности, «духовного царства» и «эмпирической действительности» [4, с. 241]. Романтизм выявляет духовную драму современного человека, «мировую скорбь» неповторимой личности.

Радость, о, радость – страданье,
Боль неизведанных ран (А. Блок).

Для романтика конфликт с миром – «драгоценный источник».

Анализ статей А. Блока «О романтизме» и Ш. Бодлера «Что такое романтизм?» подводит к размышлению об основных положениях эстетической программы и поэтики романтизма.

А. Блок выделяет новооткрытые признаки романтизма: подлинный романтизм «стал новой формой чувствования, новым способом переживания жизни»; «преисполнен жадным стремлением к жизни, которая открылась ему в свете нового и глубокого чувства»; «новый способ жить с удесятеренной силой», «жадное стремление создать такую жизнь».

Блок подчеркивает романтическую концепцию человека: «Романтизм есть... способ устроить, организовать человека, носителя культуры». Отсюда рождается универсальная связь с миром: «стремление ко всем другим эпохам, ко всем областям деятельности человека» [2, с. 219, 221].

«Романтизм – это самое современное, самое животрепещущее выражение прекрасного, ...есть... настроение, одухотворенность, колорит, стремление к бесконечности, выраженное всеми средствами, какими располагает искусство», – в этих словах Ш. Бодлера заключено существо поэтики романтизма [5, с. 65, 66]. Говоря об эпохе романтизма, Бодлер акцентировал, что «один из признаков духовного состояния нашего века заключается именно в том, что разные виды искусства тяготеют если не к взаимной подмене, то хотя бы к готовности черпать друг у друга свежие силы» [5, с. 211]. Идея соответствия выдвигается Ш. Бодлером в программном стихотворении «Соответствия»:

Так в соответствии находятся
Все краски, голоса и запахи земные...

Романтизм выдвинул специфичные для него «соответствия» искусств с литературой и музыкой во главе. Что касается живописи, то сами романтики называли ее «любимым, избранным видом изобразительного искусства».

Рассмотрим конкретные типы и признаки взаимосвязи искусств в романтизме.

Тематическое сходство, навеянное литературным источником. В литературе и живописи разрабатываются сходные темы: известно, что сюжет картины Э. Делакруа «Данте и Вергилий» прямо заимствован из «Божественной комедии» Данте, а картина «Смерть Сарданапала» написана по одноименной трагедии Д.Г. Байрона и рассказу античного историка Диодора Сицилийского.

Картина «Резня на Хиосе» и стихотворение Байрона «Песня греческих повстанцев», переведенное с новогреческого языка, – еще один пример тематических параллелей. Однако, по словам Ш. Бодлера, важно, напитавшись вначале высокими литературными источниками, художник в дальнейшем полагался на средства выразительности только своего искусства. Э. Делакруа не допускал никакой иллюстративности, эклектизма. Напротив, «художник сумел передать словесные образы пластическими, более живыми и выразительными» [5, с. 254].

«Поэтичность» картины. Более опосредованные образы в живописи возникают под общим впечатлением от литературы и допускают определенные литературные ассоциации. К числу подобных работ следует отнести ряд живописных портретов кисти русских романтиков: «Портрет В.А. Жуковского» О.А. Кипренского, «Нестора Кукольника» К.П. Брюллова и т.п. Это скорее «впечатления» от поэзии.

«Поэтичность», верность внутреннему переживанию – один из основных канонов живописи прерафаэлитов. Именно это качество (не столь религиозная символика) позволяет провести образно-эмоциональные аналогии между картиной Д.Г. Россетти «Благовещение» и его же поэмой «Небесная подруга». Картину и поэму, кроме того, роднят краски: и живописное полотно, и поэтическое произведение «построены» на симфонии белых, холодных тонов с немногими ударами алого, ярко-синего, сияющего золота нимбов, пшеничных волос [6, с. 239, 240].

«Музыкальность» живописи. Для романтической живописи характерна связь с музыкой. «В период романтизма музыка, наиболее полно воплощающая его сущность, начинает словно проникать во все другие искусства, в том числе и живопись» [7, с. 289]. Именно в романтизме находят свое воплощение категории музыкальности живописи и поэзии («музыкальная живопись», «музыка палитры», «музыка языка»), живописности языка литературного произведения, поэтичности картины.

Категория музыкальности становится одним из отличительных качеств романтической живописи. У романтиков музыкальное начало, особенно ярко проявляющееся в пейзаже (Камиль Коро, Отто Рунге, Каспар Давид Фридрих, Уильям Тернер и т.п.), начинает проникать в портрет.

Таковы портреты французского художника Э. Делакруа.

В «Портрете Никколо Паганини» (1831 – 32) и «Портрете Фридерика Шопена» (1838) художник нашел некий живописный эквивалент музыке, точнее, ее личностному преломлению через образ человека, создающего и исполняющего эту музыку.

Первым шагом на этом пути был «Портрет Н. Паганини».

«Никколо Паганини – уникальный феномен искусства..., гений... был так велик, что не мог иметь даже подражателей... Знаем ли мы, какой ценой дается человеку величие? Вечные слова Эсхила печальной сенсацией отвечают на этот печальный вопрос: знание через страдание.

К мудрости и мастерству в своем искусстве Паганини пришел через мучения, через боль; и толпа безотчетно была захвачена величием и трагичностью этой прометеевой судьбы», – скажет о Паганини Ф.Лист, композитор яркого романтического дарования [8, с. 297, 298].

Именно он – итальянский скрипач и композитор – призван был возвестить миру начало эры музыкального романтизма. Его «24 каприччио» (1801 – 1807) заложили основу романтического направления в инструментальной музыке, подобно тому, как произведение «Ладья Данте» Делакруа утвердило эстетические принципы живописного романтизма.

Каким же предстает под кистью художника великий артист?

На холсте – живописно-пластическое воссоздание образа «звучащего» Паганини: образ сведен к выражению единственной, сжигающей человека страсти – страсти к музыке. Физический облик Паганини словно дематериализуется, его фигура с трудом «концентрируется», с усилием отделяется от среды – музыки. Создается ощущение, что в живописную технику портрета проникает характерная особенность техники Паганини – ее одухотворенность, полная дематериализация, остро эмоциональная напряженность.

Быть может, в это время Паганини произвел ошеломляющее впечатление на Г.Гейне, который слушал его игру в Гамбурге. Поэт обладал вторым, музыкальным зрением, способностью при каждом звуке видеть соответствующий зрительный образ. Предоставим слово поэту: «... Наконец на эстраде появилась темная фигура. Это был Паганини в своем черном парадном облачении. С каждым новым взмахом его смычка передо мною вырастали зримые фигуры и картины; языком звучащих иероглифов Паганини рассказывал мне множество ярких происшествий, так что перед моими глазами словно развертывалась игра цветных теней, причем сам он со своей скрипкой, неизменно оставался ее главным действующим лицом. Легко и весело порхали звуки, точно мотыльки, капризно убегали друг от друга и, смеясь, вновь сливались и замирали в опьяняющем объятии. Когда Паганини снова начал играть, скорбный, стенающий звук, как предвестник беды, тихо проскользнул среди восторженных мелодий, мрачная пелена встала перед моими глазами. Звуки уже не превращались в светлые образы и краски: наоборот, даже фигуру самого артиста окутали густые тени. Из скрипки вырывались тогда стоны, полные безнадежной тоски; ужасающие вопли и рыдания, какие еще никогда не оглашали землю... То были звуки, в чьих бездонных глубинах не теплилось ни надежды, ни утешения...» [9, с. 368 – 374].

Этот совершенно уникальный фрагмент из повести Г. Гейне «Флорентийские ночи» (здесь воспроизведенный в значительном сокращении) – образец яркой картинности описаний, зрительных и слуховых представлений; одновременно с живописным портретом он порождает широкие и сильные музыкальные ассоциации, прежде всего с каприччио Паганини. Его «Каприччио» – фантастические музыкальные «видения» – явились подлинным откровением музыкантов-романтиков. Их мелодия отличается широким эмоциональным диапазоном – от нежной лирики до страстной драматической напряженности, демонической силы (Н. Паганини. «24 каприччио» для скрипки соло: Каприччио ля-минор № 24).

Одиннадцать вариаций Паганини – это вереница сменяющих друг друга музыкальных образов. Начальный шутливо-грациозный образ поворачивается разными гранями, становясь то стремительно-порывистым, то драматическим, то скорбным, то полным отчаяния, мятежного духа, то виртуозно-бравурным.

«Романтический» портрет Ф. Шопена – это портрет-состояние. Сам красочный слой картины имеет внутри себя движение и даже участвует в раскрытии духовной жизни образа. Зыбкая живописная среда ассоциируется с трепетными звуками шопеновской музыки. Шопен в интерпретации Делакруа раним, печален, полон смятенности чувств.

Психологической окраске портрета как бы вторят лирико-созерцательные, элегические настроения шопеновского ноктюрна № 1. Его отличает редкая мелодическая красота лирического содержания. Выразительный и непосредственный, он звучит как естественно льющаяся песня, как живой человеческий голос. Легкость и колористичность музыке ноктюрна сообщает распевная орнаментация, серебристые пассажи. Мягкая красочность напевных аккордов дополняет «образно-выразительную палитру» (Ф. Шопен. Ноктюрн № 1 си-бемоль минор, соч. 9, № 1. Михаил Воскресенский – фортепиано).

Итак, почему в эти портреты «входит» музыка?

Согласно романтической концепции ценность человека в богатстве, интенсивности духовной жизни. «Музыка входит в эти портреты не только потому, что на них изображены музыканты, охваченные состоянием творческого вдохновения, но и потому, что романтическое утверждение внутреннего, духовного мира человека, свойственное этим портретам, по сути своей близко музыке, именно здесь находящей свою специфическую опору» [10, с. 83]. Ведь непосредственным содержанием музыкального образа является «в звуках выраженная жизнь души» (А.Н. Серов).

Проникновение музыкального начала сказывается и в живописно-пластической структуре портрета. Ее предметность в известной мере начинает отходить на второй план (важно «духовное состояние»). Здесь сама форма эмоционально-экспрессивна и тем самым выражающая музыкальное начало.

«Поэтичность» немецкого романтизма. Какие же художественные проблемы поставил и решил немецкий романтизм?

Книга В.Г. Вакенродера «Сердечные излияния отшельника – любителя изящного» (1798) стала манифестом раннего немецкого романтизма. Это небольшое сочинение содержит эстетико-художественную программу, призывая к изучению природы. В творчестве ранних романтиков человек обычно предстает полным сил и языческого жизнелюбия, его микрокосм отражает гармонию и вечную борьбу противоборствующих начал макрокосма. Пантеистическая философия окрасила все художественные поиски раннего немецкого романтизма. В живописи эти идеи наиболее ярко воплотил Филипп Отто Рунге. Даже портрет он превращает в какой-то новый жанр, исполненный философских размышлений художника о мироздании. Его пытливые научные изыскания в области теории смешения цвета («Шар цветов») привели к живописи, насыщенной рефлексами света и цвета, предвещая пленер. Рунге верил, что новое направление в искусстве открывает своеобразная пейзажная живопись, основанная на реальных мотивах, но при этом пронизанная чувством слияния с Вселенной.

В течение своей короткой творческой жизни Рунге работал над 4-мя полотнами «Времен года», которыми он мечтал украсить специально сооруженное здание, где их показ сопровождался бы музыкой и стихами, воплощая мечту романтиков о синтетическом воздействии различных видов искусств на человека.

Наиболее интересным художником немецкого романтизма второго этапа был К.Д. Фридрих. Он сделал пейзаж единственной темой своего искусства, и это было философски обосновано. Фридрих опирался на требование О.Рунге об отображении в живописи через природу духовной жизни человека, «в которой существует его связь с божественным». Вместе с тем он тонко переживал и чувствовал природу, погружался в нее с глубокой задумчивостью. Прислушиваясь к собственным ощущениям, художник передавал в своих пейзажах возвышенную печаль. Жизнь природы и жизнь души отождествляются друг с другом. «И за холмами лежали горы, и за горами вздымались скалы, и так лежали скала к скале рядами, уходя далеко, в воздушную даль. Полный возвышенной радости долго стоял я там и смотрел на прекрасную местность... Здесь не видно ни единого камня, ни единой высохшей ветки, ни упавшего ствола. Миром, радостью и невинностью, и жизнью дышит вся природа... Сегодня впервые воззвала ко мне обычно столь чудесная местность бренностью и смертью, тогда как обычно она улыбалась мне лишь радостью и жизнью. Небо мрачно и бурно, и сегодня в первый

раз растянуло оно над прекрасными пестрыми горами и полями свой одноцветный зимний покров. Побледневшей лежит передо мною вся природа»... Эта запись из дневника Фридриха кажется описанием его картин [11, с. 97].

Фридриха волнует вечное движение в природе, ее постоянная изменчивость, и поэтому он любит изображать переломные моменты дня: закаты и восходы солнца, утреннюю зарю, полдень или вечерний покой. Его стихией были сумерки. Эти переходные состояния приобретают у Фридриха особую поэтическую значительность. И хотя Фридрих удивительно точен в воспроизведении реального облика природы, пейзаж для него – это раскрытие цельной картины мироздания, глубокое философское размышление и осмысление места человека в мире. Излюбленный мотив художника, многократно, с неотразимой достоверностью воссозданный им в живописных полотнах, – кристальная прозрачность вечернего неба, когда весь мир предстает на его фоне в удивительно четких силуэтах. Это время чуткой тишины. Она пронизывает природу. Все замерло, словно прислушиваясь к своей внутренней жизни. И в человеке возникает особое расположение души к углубленному созерцанию себя, окружающего его мира, рождается ясность мысли и чувства, ощущение гармонии со всем сущим («Женщина у окна», «Восход луны над морем», «Двое, созерцающие луну»).

Цвет в картинах Фридриха с его согласованными, нежными и прозрачными созвучиями (художник использовал монохромный грунт и светлые лессировки) освобождается от характерной до того тональности, предвещая колористические поиски живописи XIX века. В его живописи находят выражение идеи О. Рунге о символическом понимании колорита; она отвечает учению И.В. Гете о психологическом воздействии цвета.

Картины Фридриха метафоричны, тем самым расширяют палитру мысленных и чувственных сравнений: крест или распятие на горной вершине – символ избавления и надежды; ведущая в глубь картины дорога означает жизненный путь; город на горизонте – видения будущего и т.п.

Творчество К. Фридриха, сущность которого из-за новизны осталась непонятной современникам, для нас стало предметом глубоких размышлений.

Итак, рассмотрение взаимосвязей различных искусств позволяет на широком художественном фоне осмыслить особенности романтической поэтики, воспринять модель синтеза искусств в романтизме как поэтическо-музыкально-живописного синтеза.

Библиографический список

1. Вентури, Л. Художники нового времени / пер. с ит. Л.Н. Бродской. – М., 1956.
2. Блок, А. Об искусстве / сост., вступ., ст. и примеч. Л.К. Долгополова. – М., 1980.
3. Литературная теория немецкого романтизма: документы / под ред. Н.Я. Берковского; пер. Т.И. Сильман, И.Я. Колубовского. – Л., 1934.
4. Гегель, Г.-В.Ф. Эстетика: в 4 т. – М., 1969. – Т. 2.
5. Бодлер, Ш. Об искусстве / пер. с фр. Н. Столяровой, Л. Липман. – М., 1986.
6. Некрасова, Е.А. Романтизм в английском искусстве: очерки. – М., 1975.
7. Ванслов, В.В. Эстетика романтизма. – М., 1966.
8. Тибальди-Кьеза, Мария. Паганини / пер. с ит. И.Г. Константиновой. – М., 1986.
9. Гейне, Г. Собрание сочинений: в 10 т. / пер. с нем. – М., 1958. – Т. 6.
10. Ванслов, В.В. Изобразительное искусство и музыка: очерки. – Л., 1983.
11. Памятники мирового искусства. Европейское искусство XIX века. 1789 – 1871 / ред. кол. Б.В. Вейнмарн, Ю.Д. Колпинский, Е.И. Ротенберг [и др.]. – М., 1975.

Bibliography

1. Venturi, L. Khudozhniki novogo vremeni / per. s it. L.N. Brodskoyj. – M., 1956.
2. Blok, A. Ob iskusstve / sost., vstup., st. i primech. L.K. Dolgopolova. – M., 1980.
3. Literaturnaya teoriya nemeckogo romantizma: dokumentih / pod red. N.Ya. Berkovskogo; per. T.I. Siljman, I.Ya. Kolubovskogo. – L., 1934.
4. Gegelj, G.-V.F. Ehstetika: v 4 t. – M., 1969. – T. 2.
5. Bodler, Sh. Ob iskusstve / per. s fr. N. Stolyarovoyj, L. Lipman. – M., 1986.
6. Nekrasova, E.A. Romantizm v angliyjskom iskusstve: ocherki. – M., 1975.
7. Vanslov, V.V. Ehstetika romantizma. – M., 1966.
8. Tibaljdi-Kjeza, Mariya. Paganini / per. s it. I.G. Konstantinovoyj. – M., 1986.
9. Geyjne, G. Sobranie sochineniyj: v 10 t. / per. s nem. – M., 1958. – T. 6.
10. Vanslov, V.V. Izobraziteljnoe iskusstvo i muzihka: ocherki. – L., 1983.
11. Pamyatniki mirovogo iskusstva. Evropeyjskoe iskusstvo KhIKh veka. 1789 – 1871 / red. kol. B.V. Veyjnmarn, Yu.D. Kolpinskiyj, E.I. Rotenberg [i dr.]. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 7.035

Kineva L.A. **THE CREATIVE BIOGRAPHY OF ARCHITECT I. I. GALBERG (1782–1863) AS A SUBJECT OF ART CRITICISM RECONSTRUCTION**. The author reconstructs the way of biographic of architect Ivan Ivanovich Galberg. He left a rich creative heritage in stone-cutting art and unfairly forgotten by descendants. Works of the greatest master I. I. Galberg are especially interesting as studying of applied Russian arts in interrelation with art of first half of XIX-th century.

Key words: **stone-cutting art, Galberg I.I., russian classicism.**

Л.А. Кинёва, *соискатель УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, E-mail: Lar2169@yandex.ru*

ТВОРЧЕСКАЯ БИОГРАФИЯ АРХИТЕКТОРА И.И. ГАЛЬБЕРГА (1782–1863) КАК ПРЕДМЕТ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

Автор реконструирует биографический путь архитектора Ивана Ивановича Гальберга, оставившего богатое творческое наследие в области камнерезного искусства и незаслуженно забытого потомками. Творчество величайшего мастера прошлого И.И. Гальберга, особенно интересно как изучение русского декоративно-прикладного искусства во взаимосвязи с художественной жизнью первой половины XIX века.

Ключевые слова: **камнерезное искусство, И.И. Гальберг, русский классицизм.**

На протяжении двух веков – XVIII и XIX – камнерезное искусство составляло одну из важнейших сторон жизни России, точно характеризуя своё время в великолепных образцах декоративно-прикладного искусства. Спрос на каменные вазы, колоссальные чаши и колонны, созданные из яшмы, порфира, малахита и другого поделочного камня в конце XVIII– начале

XIX века в значительной мере формировался под влиянием русского классицизма – одного из самых ярких художественных явлений в искусстве.

Когда говорят об авторах, работавших над проектами камнерезных ваз, называют такие имена великих зодчих, как Дж. Кваренги, К. Росси, А. Воронихин. Но остается в тени еще один автор, под знаком таланта которого прошло развитие русского камнерезного искусства второй четверти XIX века. Это – Иван Иванович Гальберг, главный архитектор «Кабинета Его Императорского Величества», учреждения, ведавшего всем имуществом царской семьи. В ведении «Кабинета» состояли три гранильные фабрики Петергофская, Екатеринбургская на Урале и Колыванская на Алтае. В течение долгой творческой жизни архитектор разработал множество проектов для камнерезных изделий, им визировались все чертежи, отправляемые из Кабинета на все три камнерезные фабрики по которым, выполнены многочисленные и самые выдающиеся произведения камнерезного искусства II четверти XIX века. Отсюда не только общее стилистическое сходство продукции этих фабрик, но и общность мотивов, авторского почерка. По чертежам И.И. Гальберга русские гранильные фабрики работали над камнем почти до 1860-х гг.

Оценки его деятельности, встречающиеся в литературе весьма неоднозначны: от «главного художника» камня, отличающегося смелостью и безоглядностью в работе с камнем [1, с. 707] до неровного и противоречивого в своём творчестве, «прибегающего к мотивам барокко, чреватым эклектикой» мастера [2, с. 65].

Ключом к проблеме его творчества можно представить биографию архитектора, рассматриваемую в контексте наиболее важных событий художественной жизни России. В то же время, творческая эволюция И.И. Гальберга тесно связанная с биографическими фактами, воспроизводит ведущие направления истории культуры первой половины XIX века.

Историография творчества И.И. Гальберга очень немногочисленна. Чрезвычайно беден материал личного порядка. Сведения о его биографии, содержатся, в основном, в архивных источниках и отзывах современников. Поэтому реконструкция творческой биографии мастера актуальна по многим причинам: теоретическим, практико-технологическим, историко-краеведческим и т.д.

Иоанн-Рейнгольд Гальберг был выходцем из немцев, переселившихся в конце XVIII века в Прибалтику. Иваном Ивановичем его стали называть, вероятно, по традиции, связанной с трудностью произношения в России иностранных имен, так же как и К. Росси называли Карлом Ивановичем, хотя отец у него был Доминик. В литературе по камнерезному искусству разными исследователями приводится год рождения архитектора: 1778 – У Н.М. Мавродиной, А.А. Козловой; 1779 – У В. Б. Семёнова. Между тем, В.Ф. Эвальд в своём собрании «Скульптор Самуил Иванович Гальберг в его заграничных письмах и записках 1818–1828 гг.» указывает точную дату рождении архитектора – 1782 г.

Родился Иван Иванович в многодетной шведской семье, отец его, Иоанн-Эрик Гальберг был человек небогатый, «но для своего звания образованный, трудолюбивый и набожный». Он занимался сельским хозяйством и управлял имениями разных помещиков в Эстлянской губернии. Кроме Иоанна в семье было ещё два сына – Карл-Генрих (г. р. 1785), Самуил-Фридрих (г. р. 1787) и дочь Анна-Катарина (г. р. 1788). Все три брата закончили Императорскую Академию Художеств. Старшие стали архитекторами, а младший известным скульптором – Самуилом Ивановичем Гальбергом [3, с. 3]. В 1790 г. Ивана определили в Академию Художеств в возрасте восьми лет, как допускали нормы академического устава начала XIX в. Там он заниматься архитектурой под руководством известного зодчего, старшего профессора архитектуры Михайлова 2-го [4, с. 26].

Петербургская Академия Художеств, в то время давала не только основательную профессиональную художественную подготовку, но хорошее общее образование. После переезда в Петербург Гальберги не знали ни одного русского слова, но после окончания курса они не только вполне овладели русской речью, но стали, «по образу мысли и чувствам, совершенно русскими». Следы немецкого влияния у них сохранились, в любви к порядку, что составляло отличительную черту всех четверых, – пишет В.Ф. Эвальд [3, с. 4].

Испокон веков в Академии утверждались профессионализм и высокое представление о патриотической и нравственной миссии художника, о служении «истине, добру и красоте». Поэтому не удивительно, что в среде художников Петербургской Академии на рубеже веков возникает один из первых в стране тайных кружков, занимавшийся вопросами «устройства внутреннего бытия России». В него входили многие воспитанники Академии А.Х. Востоков, А.И. Ермолаев, И.А. Иванов, И.И. Теребенев, Ф.Ф. Репнин, архитекторы В.П. Осипов и И.И. Гальберг [5, с. 9]. Движимый потребностью усовершенствования общественного устройства на основе справедливости И.И. Гальберг и ближайший его друг А.Х. Востоков позднее вступают в Вольное общество любителей словесности, наук и художеств, созданное при непосредственном участии радищевцев и отразившее в своей первичной программе их взгляды и установки. Общество активно участвовало в организации первых русских археологических экспедиций, в этой среде возникла идея создания памятника Минину и Пожарскому в Москве. Влияние его на художественную жизнь страны было очень существенным в смысле утверждения новых принципов в искусстве, интереса к национальной истории и ее героям, гражданским и героическим темам.

Филолог Александр Христофорович Востоков – товарищ И.И. Гальберга по Академии с 1807 года, был его ближайшим единомышленником и давним другом семьи. Тесная дружба и родственные узы (впоследствии он женился на Анне Ивановне Гальберг) объединяла их долгие годы. Семья Гальбергов и Востоков длительное время жили вместе, хозяйство вела сестра Анна. В 1821 году Иван Иванович женится на Марье Егоровне Помо, дочери известного в то время в Петербурге серебряных и бронзовых дел мастера. Всю жизнь братьев связывали искренние тёплые дружеские отношения и общий интерес к искусству. Самуил Иванович в своих письмах к брату из Италии шлёт нежные поцелуи маленькому сыну Ивана Ивановича Карлу, ищет для него заказанные книги по архитектуре, советуется по поводу сюжета своего произведения [3, с. 131].

Замечательно точную характеристику личных качеств семьи Гальбергов даёт директор Санкт-Петербургского первого реального училища и наблюдатель при педагогических курсах Академии Художеств В.Ф. Эвальд. Он лично знал братьев и являлся родственником Гальбергов по линии младшего брата Самуила Ивановича, который был женат на дочери ректора скульптуры В.И. Демут-Малиновского, Елизавете Васильевне. В.Ф. Эвальд пишет, что «это была чрезвычайно дружная семья образованных, честных и трудолюбивых людей, тесно связанных чувствами родственной привязанности и глубокого взаимного уважения» [3, с. 4–5]. К их кругу принадлежали: известный в то время археолог Г.И. Спасский, скульптор В.И. Демут-Малиновский, живописец И.А. Иванов, архитектор Егор Диметр и некоторые из профессоров – преподавателей Академии Художеств, в том числе И.П. Мартос и Ф.Ф. Щедрин.

По окончании курса в 1800 году И.И. Гальберг по повелению Императора Павла I был назначен помощником к одному из крупнейших архитекторов русского классицизма конца XVIII века – Дж. Кваренги. В 1805 году он участвовал в работе последнего по переделкам в здании Малого Эрмитажа.

Совместная работа с Дж. Кваренги была для И.И. Гальберга первым практическим опытом в постижении гармонизации пластических форм. Эта школа не прошла даром, так как в творческую мастерскую К.И. Росси архитектор попал уже профессионально сложившимся художником.

К.И. Росси и Ивана Ивановича долгие годы объединяло плодотворное и успешное сотрудничество. И.И. Гальберг был одним из ведущих архитекторов, состоящим, наравне с Н.Ткачёвым и Ф. Руска в основном ядре рабочего коллектива К.И. Росси. В обязанности помощников входило с главным архитектором совместное проектирование (преимущество мелких объектов), составление смет и рабочих чертежей, а также наблюдение за некоторыми сооружениями «под главным надзором Росси». Остальные сотрудники специально приглашались на определенные строительные работы и были связаны с комиссией лишь до их окончания.

Для того чтобы полнее оценить степень влияния К.И. Росси на своих подчинённых, необходимо обратить внимание на работу его творческого коллектива. Этот коллектив долго и тщательно подбирался главным архитектором (К.Росси состоял главным архитектором Строительной комиссии при Кабинете Е.И.В.). Зодчий видел, что высоких результатов можно достичь только сплочённой работой и понимал, какое огромное воспитательное значение имеет сотрудничество талантливых, увлечённых одним делом художников, впитавших в себя его художествен-

ные идеи. За время активной деятельности К.И. Росси «с 1809 по 1832 гг. под его руководством работало свыше 40 архитекторов, не считая ведущих» [6, с.68]. Творческие замыслы различных художников он связывал общим, чётко определяемым идеологическим или формальным заданием. Все рисунки внешнего и внутреннего убранства (мебели, бронзы, дверных ручек, кронштейнов и т.д.) предварительно набрасывались самим мастером. Все договоры со специалистами имели неизменное условие: выполнение «по собственным рисункам главного архитектора» или «по данным от главного архитектора образцам» [6, с. 38]. Принимал работу обычно сам Карл Иванович.

В настоящее время трудно судить о том, насколько участие в коллективе оказало влияние на самостоятельную деятельность учеников и сотрудников мастера, но с уверенностью можно сказать, что жёсткое руководство архитектора оставило глубокий след в творческой биографии И.И. Гальберга. Влияние яркого дарования К. И. Росси Иван Иванович испытывал на камнерезном поприще всю свою жизнь.

Профессиональные качества И.И. Гальберга высоко ценились главным архитектором. Об этом говорят многочисленные работы, которые К.И. Росси поручал ему в разное время. С 1819 по 1825 года И. Гальберг работает в команде на строительстве Михайловского дворца. После внезапной смерти Василия Глинки в 1830 году К. И. Росси счел необходимым «должность главного архитектора по строению корпусов поручить одному архитектору Гальбергу», который впоследствии был назначен ответственным лицом за всю работу по строительству трех корпусов на Театральной улице (ул. Росси) [6. с. 75]. Вместе с К. И. Росси И.И. Гальберг исполняет убранство траурных зал в связи со смертью Александра I, его жены Елизаветы Алексеевны и матери Марии Федоровны. А в 1836 году он входит, по просьбе К.И. Росси, в специальную комиссию для обследования здания Александровского театра, в цоколе которого тогда обнаружились трещины. Под руководством главного архитектора И.И. Гальберг много занимался отделкой интерьеров, что, вероятно, и сказалось на дальнейшем применении его творческих сил в области монументально-декоративного искусства. Так отделка интерьеров административного корпуса по восточной стороне Театральной улицы (дом 2-2) принадлежала И.И. Гальбергу, а противоположного ему корпуса на той же улице – И. Шарлеманю. Высокое качество сохранившегося оформления ряда парадных залов и лестниц характеризует этих мало известных ранее архитекторов как крупных мастеров.

С 1817 года, в возрасте тридцати пяти лет, И.И. Гальберг становится архитектором Кабинета Его Императорского Величества. С этого периода начинается его деятельность в области камнерезного искусства – составление проектов для каменных ваз, чаш, канделябров и т.д. Возможно, этому посодействовал его учитель, К.И. Росси, состоящий архитектором Кабинета с 1806 года и прекрасно знающий возможности своего помощника.

И.И. Гальбергом за 30 лет активной деятельности в «Кабинете Е.И.В.» было создано свыше 200 проектов камнерезных ваз, торшеров, малых кабинетных форм, которые за малым исключением нашли реальное воплощение ещё при жизни архитектора. Самые выдающиеся камнерезные произведения николаевского времени, экспонирующиеся сейчас в Эрмитаже, сделаны по его проектам 1828 г. – овальная чаша с виноградной лозой и ваза «Медичи» из калканской яшмы (ЕГФ); 1836 г. – квадратная лазуритовая и чаша из таганайского авантюрина (ЕГФ); 1846 г. ваза-амфора и чаша из коргонского порфира (КФ), и наконец, по проектам 1837 и 1839 гг. величественные кратера – «Медичи» из лазурита и малахита (ЕГФ). Можно с уверенностью сказать, что творчество И.И. Гальберга стало выразителем образа русской камнерезной вазы, отличающейся силой архитектурных образов, содержание которых хорошо передают соотносимые с классицизмом понятия «простота», «торжественность», «покой», «величие», – таков вклад архитектора этой эпохи в отечественное наследие монументально-декоративного искусства.

В историю камнерезного искусства И.И. Гальберг входит как мастер русского ампира и его завершитель. Архитектор жил в сложное и противоречивое время — пограничное между двумя большими архитектурными эпохами — классицизмом и эклектикой. Но благодаря архитектору, классические тенденции продолжали долго существовать в камнерезном искусстве второй четверти XIX века, имеющую в целом уже ретроспективно-эклектическую направленность. Ампирист по воспитанию и убеждениям, И.И. Гальберг не брал не оригинальностью идей и не был изобретателем каких-то новых декоративных приемов. Но, было бы ошибочно предполагать зависимость мастера от творчества своих великих предшественников. Обвинение архитектора в заимствованиях, переработке чужих проектов, подражании и несамостоятельности в камнерезном творчестве является несостоятельным. Следует помнить, что проблемы авторства в нашем понимании в те годы не существовало, и дело не только в сотрудничестве или последовательной работе разных мастеров над одним и тем же проектом. Как писал И.Э. Грабарь, «в те времена, не стесняясь, брали удачные мысли друг у друга, один их уродовал, другой совершенствовал, третий учился у уродующего, как не следует делать, а у совершенствующего, как надо брать чужое, и так незаметно пополнялась сокровищница форм, без излишнего бахвальства и вредного брюзжания» [7, с. 314.]. Нужно учесть и тот факт, что И.И. Гальберг был придворным архитектором «Кабинета Е. И. В.», где полновластным хозяином был сам государь и его резолюция для отправки изделия в производство, являлась определяющей.

Суть метода И.И. Гальберга, как архитектора – классициста работающего по образцу, состоит в коррекции, частичном преобразовании исходного античного образца в соответствии с запросами заказчика. Благодаря имеющемуся канону мастер, не тратит времени на поиски новой схемы вазы и её элементов декора, а видоизменяя размеры, форму, прорисовку деталей, создаёт, в конце, концов, уникальное в своей законченности произведение. Художественная манера И.И. Гальберга угадывается сразу: блестящая графическая подача проекта, острое чувство пропорций, умение находить гармоничные соотношения отдельных частей, чётко и красиво очерченные силуэты, всё это выдаёт мастера, прошедшего блестящую школу классицизма.

Обязанности художника Кабинета, Иван Иванович совмещает с работой архитектора почти до конца своих дней, хотя ярких самостоятельных построек он после себя не оставил. Исследователи относят к его творчеству здание Штаба Корпуса военных поселений в Санкт-Петербурге на перекрёстке улиц Кирочной, 2 и Литейного пр., 18, которое перестраивалось И.И. Гальбергом в 1836-1838 годах, и, предположительно, комплекс жилых домов Тарасовых на 1-й Красноармейской ул., д. 3-5 , построенных архитектором в 1843 году [8, с. 520]. К 1837—1838 годам относится здание Главного казначейства, находящееся на территории Петропавловской крепости.

В 1840 году архитектору, Надворному Советнику И.И. Гальбергу «по известным дарованиям и познаниям в архитектуре, а также по весьма многим работам определённого в помощь профессорам архитектурного класса» Советом Академии Художеств было дано звание академика архитектуры [9, с. 400]. С 1842 года он в должности профессора архитектуры первой степени преподает «строительное художество» в Академии, в Институте инженеров путей сообщения. Десять лет вёл И.И. Гальберг архитектурное проектирование в Строительном училище [10, с. 52].

Иван Иванович Гальберг умер 1 января 1863 года в возрасте 80 лет и похоронен в Петербурге на лютеранском Волковском кладбище [3, с. 3].

Созданная в данном исследовании творческая биография архитектора предстаёт как одно из звеньев эволюции русского монументально-декоративного искусства от начала до 60-х гг. XIX века. Иван Иванович прожил большую и в целом счастливую творческую жизнь. Он был одним из «солдатов архитектуры», верой и правдой служил императорскому двору, беспрекословно следуя его запросам и возвеличивая в предметах роскоши российскую корону.

На основе вышеизложенных документальных данных, создаётся образ человека умного, образованного и честного, невероятно работоспособного и безгранично преданного своему делу. Немецкая хватка проявилась не только в завидном трудолюбии архитектора, но и его оперативности. В.Б. Семёнов указывает, что И.И. Гальберг быстро реагируя на запросы двора, неоднократно выручал Екатеринбургскую фабрику из затруднительных ситуаций, обеспечивая ей работу на несколько лет вперёд [1, с. 710]. Архивные документы говорят также о необычайной широте интересов и тесной связи И.И. Гальберга с передовыми течениями русской общественной жизни того времени.

Иван Иванович Гальберг явился создателем помпезного и парадного стиля камнерезной вазы николаевского времени. В его творчестве нашли свое отражение сложность и противоречивость той исторической эпохи, в которой он жил и работал. В истории русского искусства он навсегда останется олицетворением мастерства и высокого профессионализма.

Библиографический список

1. Семёнов, В.Б. Старый Екатеринбург. Доставлено к высочайшему двору 1805-1861 / Б.В. Семёнов, Н.И. Тимофеев. – Екатеринбург, 2003.
2. Козлова, А.А. Работы в цветном камне и бронзе архитектора И.И. Гальберга // Самоцветы: бюл. тех.-экон. информ. ЦНИИЛКС, 1963. – Вып. 1.
3. Скульптор С.И. Гальберг в его заграничных письмах и записках. 1818-1828. – СПб., 1884.
4. Оленин, А.Н. Избранные труды по истории и деятельности Императорской Академии художеств. — СПб., 2010.
5. Молева, Н.М. Русская художественная школа в перв. пол. XIX в. / Н.М. Молева, Э.М. Белютин. – М., 1963.
6. Яглова, Н.Р. Работы русских архитекторов к. XVIII и нач. XIX в. в прикладном искусстве. Воронихин, Стасов, Росси: дис. … канд. искусствоведения. – Л., 1949.
7. Грабарь, И. О русской архитектуре. – М.,1969.
8. Пунин, А.Л. Архитектура Петербурга середины и второй половины XIX века.: 1830 – 1860-е годы. Ранняя эклектика. – СПб., 2009. – Т.1.
9. Петров, П.Н. Сборник материалов для истории императорской Санкт-Петербургской Академии Художеств за сто лет ее существования. – СПб., 1965. – Т. I.
10. Залесов, В.Г. Российское архитектурно-строительное образование в XIX – начале XX века // Вестник Томского государственного архитектурно-строительного университета. – 2010. – № 2.

Bibliography

1. Semyonov, V.B. Starihyj Ekaterinburg. Dostavleno k vihsochayjshemu dvoru 1805-1861 / B.V. Semyonov, N.I. Timofeev. – Ekaterinburg, 2003.
2. Kozlova, A.A. Rabotih v cvetnom kamne i bronze arkhitektora I.I. Galjberga // Samocvetih: byul. tekh.-ehkon. inform. CNIILKS, 1963. – Vihp. 1.
3. Skuljptor S.I. Galjberg v ego zagranichnihkh pisjmakh i zapiskakh. 1818-1828. – SPb., 1884.
4. Olenin, A.N. Izbrannihe trudih po istorii i deyateljnosti Imperatorskoyj Akademii khudozhestv. — SPb., 2010.
5. Moleva, N.M. Russkaya khudozhestvennaya shkola v perv. pol. XIX v. / N.M. Moleva, Eh.M. Belyutin. – M., 1963.
6. Yaglova, N.R. Rabotih russkikh arkhitektorov k. XVIII i nach. XIX v. v prikladnom iskusstve. Voronikhin, Stasov, Rossi: dis. … kand. iskusstvovedeniya. – L., 1949.
7. Grabarj, I. O russkoyj arkhitekture. – M.,1969.
8. Punin, A.L. Arkhitektura Peterburga seredinih i vtoroyj polovinih XIX veka.: 1830 – 1860-e godih. Rannyaya ehklektika. – SPb., 2009. – T.1.
9. Petrov, P.N. Sbornik materialov dlya istorii imperatorskoyj Sankt-Peterburgskoyj Akademii Khudozhestv za sto let ee suthestvovaniya. – SPb., 1965. – T. I.
10. Zalesov, V.G. Rossiyjskoe arkhitekturno-stroiteljnoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroiteljnogo universiteta. – 2010. – № 2.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК – 7.011.2.

Kulizhnikova N.P. **DEVELOPMENT OF TENDENCIES OF NAIVE ART IN ARTS AND CRAFTS LISTS OF THE END XIX CENTURY – THE BEGINNINGS XX CENTURY ON AN EXAMPLE OF CREATIVITY OF THE VOLOGDA MASTERS.** Article is devoted changes in the traditional national painting, occurring in XX century. A reflection of national consciousness on civilization development has led to active transformation of tradition of folk art. The given statement is based on the conclusions made following the results of the analysis of products of national masters of the fine arts of Vologda. On change to traditional components new compositions and elements are entered into a list. The national amateur list comes nearer to bases of easel art.

Key words: **A list, folk art, naivety, Vologda.**

Н.П. Кулижникова, *аспирант каф. русского искусства Российской академии художеств Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И.Е. Репина, г. Вологда, E-mail: cool.06.16@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ТЕНДЕНЦИЙ НАИВНОГО ИСКУССТВА В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫХ РОСПИСЯХ КОНЦА XIX В. – НАЧАЛА XX В. (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ВОЛОГОДСКИХ МАСТЕРОВ)

В статье рассматривается устойчивость наивных характеристик народной живописи и изменения традиций бытовой росписи, происходивших в начале XX века под воздействием формирования массовой культуры. Анализируются произведения росписи народных мастеров Вологодской области.

Ключевые слова: **роспись, народное искусство, наивное искусство, традиции, ремесленник, Вологда**.

Провинциальная культура Вологды имеет свои региональные особенности, выраженные в приближенности искусства к народному сознанию и мировоззрению. Эта связь опирается на глубокие исторические корни традиций народного творчества, поэтому одним из немаловажных составляющих культуры Вологды является наивное искусство. XX век выявил одно из самых уникальных качеств наивного искусства **– устойчивость художественных характеристик при активной рефлексии на внешнее влияние.** Для Вологодского наивного искусства этот факт явился одним из определяющих его развитие.

Наивное изобразительное искусство Вологды начала XX века ранее не становились предметом самостоятельного изучения. Искусствоведческое исследование проводились только в аналоговом материале в работах искусствоведов, культурологов, философов, посвященных искусству России XX века, наивному искусству или изобразительному искусству Вологды в целом. При этом необходимо отметить, что творчество мастеров росписи Вологды не относилось к категории наивного искусства, а рассматривалось в рамках декоративно-прикладное творчества, связанного с понятием историко-бытовой культуры, изучение которой носило краеведческий характер.

В целом наивное искусство, как часть народной культуры, было объектом для исследований в самых различных науках на протяжении последних столетий. Особенности наивного искусства не выделялись из общего понятия «примитив», интерес к которому зародился на рубеже XVIII-XIX веков. На начальном этапе изучения наивного искусства Э. Тейлор, А. Хайн выделяют примитив как особую культуру. В России интерес к наивному искусству возник в художественной среде, обозначив себя в деятельности таких объединений, как «Мир искусства» и «Голубая роза» и авангардных течениях. Изучением примитива занималась основанная в 1921 году Комиссия по изучению примитив-

ного искусства (в 1927 году преобразована в Кабинет по изучению примитивного искусства и детского творчества) при Физико-психологическом отделении Российской Академии художественных наук. В те же годы в Ленинграде развернулась научная работа по изучению примитива в институте народов Севера при институте восточных языков им. А.С. Енуидзе.

Новый виток проявления открытого интереса к наиву в России произошел в середине 20 столетия. Это явилось результатом преобразований общественного сознания, вызванного политическими, социальными и экономическими переменами в истории страны. «В 1960-е годы по миру вновь прошла волна увлечения наивным искусством, видимо, связанная с потребностью в позитивных впечатлениях от художественной продукции» [1, с. 11], – пишет об этом периоде искусствовед и один из ведущих аналитиков наивного искусства Г.К. Богемская.

Но открыть глубину, структуру и философию наивного искусства на начальном этапе не удавалось. Многие специалисты искусствоведения рассматривали творчество наивных художников как часть досуговой художественной самодеятельности, отмечая при этом уникальность их самобытной манеры. В.М. Василенко, В.Н. Прокофьев, Г.К. Богемская, О.Д. Балдина, Г.К. Вагнер, А.В. Лебедев, В.А. Помещиков, Л.И. Тананаева и др. рассматривают наивное искусство и творчество художников любителей.

Крестьянское живописное искусство начала XX века Вологды изучено более подробно. Интерес к народному искусству и народной живописи в виде росписи по дереву, впервые возник в прошлом веке. «По существу вся вторая половина XIX–XX вв. в русском искусстве развивалась под знаком обращения в той или иной мере к фольклору, сначала к его устным формам, а затем и к декоративному народному искусству» [2, с.33]. В то время складываются музейные и частные коллекции предметов народного искусства. Выходит труд А. А. Бобринского «Народные русские деревянные изделия (предметы домашнего, хозяйственного и отчасти церковного обихода)». В.Н. Воронов в 1924 году в книге «Крестьянское искусство» приводит доводы в пользу ценности народного искусства.

Во второй половине XX столетия публикуются исследовательские работы, посвященные народной живописи В.М. Вишневской, С.К. Жегаловой, Н.В. Тарановской, В.А. Шелега, О.В. Кругловой, И.А. Пятницкой и т.д.

Но во всех названных работах внимание произведениям художников и мастеров-самоучек 1900-1930-х гг. уделялось только в контексте традиций декоративно-прикладного народного искусства. Это приводило к тому, что изменения, происходившие в начале XX века в любительском творчестве и явившиеся предвестниками развития новой социальной культуры маргинального характера, оставались без должного внимания.

Традиции наива в росписи. Наивные характеристики сопровождали народное искусство на протяжении его существования. Опытом предшествующих поколений закрепился в народном творчестве доступный для передачи и принятия информации метод, где объекты реальности теряли «лишние» характеристики и в их художественных образах оставались лишь те, которые диктовали прочтение в определённом общим смыслом произведения направлении. В изобразительном искусстве поставленные перед творчеством задачи решались упрощёнными, плоскостными, примитивно-наивными изображениями. Они были легки не только в восприятии, но и в воспроизведении, так как изображение с характеристиками наива не требовало от художника навыков реалистического изображения.

В произведениях наивного искусства в целом и в народных росписях в частности в изображениях от реальности предмета остаётся только его образ. Все формы предметов упрощенные. Фон и каждая деталь плокостны, не смотря на живописность и отсутствие четкого рисунка. Цвета элементов росписи локальны, хотя и имеют высветления по краю форм, называемые оживками. Оживки, дающие воображению ощущение объема в предметах, заимствованы из иконописи, в которой этим деталям придаётся условно-символическое значение.

Изобразительный метод народных мастеров передавался из поколения в поколение, став традицией народного творчества. К XX веку сложились основные традиционные виды Вологодских народных росписей со своими индивидуальными особенностями. Среди них выделились два направления: графические и свободнокистевые. Графические преобладали на Северо-Востоке Вологодской области и продолжали декоративные традиции Архангельских земель. Свободнокистевые росписи развивали живописное письмо школ средней полосы России.

Потерянная к XX столетию информация о семантической наполненности росписей, заменилась не менее важным формфактором – каждая деталь росписи и весь узор в целом стали субъективным информационным источником. В меньшей степени, являясь средством украшательства, узор на предмете определял статус владельца социальный, моральный и предполагал перспективу их развития. Для этого художники использовали традиционный набор символов, выраженных в примитивном отображении реальных предметов и их сочетании.

К началу XX века мастер-ремесленник и его заказчики трактовали сюжеты и схемы росписей примитивно. Традиционное изображение запряженного коня трактовалось в народе как сцена свадебного катания. Цветущий куст цитировался мастерами с пожеланиями «райской жизни». А образ птиц, который исследователи связывают с образом предков и верхним миром, в народе трактовался как вестник этой «райской жизни». Упрощению подверглось не только прочтение образов но и деталей: в живописных композициях свободно-кистевых росписей белильные оживки наносились для придания иллюзорной объемности. При этом необходимо отметить, что оживки, заимствованные из иконописи, не имели изначально отношения к объемному изображению, а символизировали божественную энергию, как визуальный знак богообщения [3, с. 17-18].

Росписи имели традиционный набор изобразительных элементов. Базовую основу в нём до XX века составляли изображения цветов в окружении листьев. Живописный букет составляли из роз, тюльпанов, круглых ягод и ягод, собранных в виноградную гроздь. Дополнением к цветочным мотивам были вазоны, изображения животных и птиц, человеческие фигуры: всадники, хозяин с хозяйкой, и т. д. Очень часто использовались в росписи изображения птиц. Образ птицы в росписи всегда стилизован, но в живописных изображениях можно прочитать видовые особенности. Птица в росписи служила образом-символом и к XX веку читалась как олицетворение счастливой жизни. Расширение набора элементов росписи происходило и ранее, но при этом сохранялись основные композиционные схемы и традиционность сопровождающих элементов и прочтения. Так в росписях XIX века встречается изображение самовара. В 19 столетии традиции чаепития начали распространяться и в крестьянской среде, прежде всего, в зажиточных семьях, поэтому самовар служил в представлении крестьян символом достатка.

Каждый элемент, деталь традиционной народной росписи подчинялись основной идее произведения. Роспись развивает мысль о счастливой жизни владельцев. В ней присутствует повествовательное начало – основной признак наивного искусства, вытекающее из семантики элементов росписи.

Новации в росписи. XX век стал эпохой формирования обновлений в национальной культуре в целом. Культурные стереотипы преломлялись в ходе новых исторических условий, что явилось определяющим в развитии искусства на все двадцатое столетие. Активная европеизация столичной культуры добавила ответвлений в социальные составляющие культуры провинции начала XX века. В результате народная культура всё дальше уходила от своих истоков.

Стационарным в народном творчестве Вологды оставался наив. Во всех социальных слоях Вологодского общества не пренебрегали изображениями с наивными характеристиками, а принимали их как естественные и единственные.

Традиции расписного творчества Вологды в XX веке переживали критические для своего развития времена. Основанием для этого явились культурные перемены, дошедшие до провинции, в сравнении со столичной средой, с опозданием на многие десятилетия. Европеизация русской крестьянской культуры происходила медленно, но традиции, бытовавшие в народной культуре, претерпевали колоссальные изменения. Мировоззрение крестьянской среды менялось под воздействием новых идей, проникающих посредством деятельности приезжих представителей столичной интеллигенции, актуальной для начала века литературы, изобразительного искусства и т.д. Крестьянская среда, пропитавшись идеями европейского массового искусства, уже не так стремилась к сохранению прежних традиционных устоев в своей жизни, как прежде.

Та же тенденция прослеживается и в развитии изобразительного творчества. Традиционные росписи, наполненные глубоким содержанием, со временем теряют семантическую мно-

гогранность и при их выполнении мастера склоняются более к жизнеподобию, чем к символичности. Традиционные символы росписи в результате превращаются в бытовые сцены. Исследователь так называемой «промежуточной культуры» [4, с.80], культурного пласта, располагающегося между профессиональным искусством и аутентичным фольклором, В.В. Метальникова пишет: « … персонажи, теряя глубинную символику, начинают воплощать некие идеальные представления о романтических отношениях, идиллии на фоне природы, а также распространенные представления о «красавцах» и «красавицах» – таким опосредованным образом воплощаются теперь мужское и женское начала» [5, с. 159].

Продолжая оставаться в рамках бытового искусства, роспись отдает дань новым открытиям и развивает сюжетную линию. XX век стал временем развития свободной интерпретации традиционного сюжета росписи, добавил разнообразия в трактовке тех или иных элементов, предоставил возможность раскрыться художественной фантазии мастеров. Да и мастер росписи в произведениях XX века, зачастую выступает в амплуа художника, создателя авторского произведения, а не простого копировальщика, обладающего своим индивидуальным почерком.

В результате таковых преобразований **возникли росписи, являющиеся своеобразными предшественниками станковых картин наивного направления.** Мастера начала XX века развивают близкую реальному миру тему и оперируют не только устоявшимися в своем семантическом прочтении деталями росписей, но и ищут новые сюжеты в окружающем мире. Устойчивые схемы, сложившиеся в традиционной народной росписи приобретают реалистическую окраску. Авторы-художники вносят коррективы в устоявшиеся сюжетные композиции. Таким образом, **происходит трансформация традиций в пользу авторского, субъективного начала.**

Свободная трактовка росписи разрушает схемы даже там, где традиции существовали веками – в Северо-Восточных промысловых центрах. Наряду с линией, продолжающей традиции ярусной композиции и устоявшейся схемой и деталями росписи, развивается новое направление, позволяющее использование объектов реальности для выражения основных идей росписей. Как уже упоминалось, к началу XX века идея росписи звучит как пожелание счастливой или богатой жизни. Но усиление личностного начала открывает более широкий спектр понятия счастья. Сильнее проявляются персональные особенности в отдельных деталях росписи, в которые мастера-художники вкладывают индивидуальное, субъективное понимание проблемы.

При росписи предметов, относящихся непосредственно к девичьим принадлежностям, возникает новая тема – пожелание замужества. Мастерам росписи Северо-Восточных земель Вологодской губернии не пришлось мудрствовать лукаво при поиске аналогов для выражения своих мыслей. Как и любая информация, заложенная в произведении наивного направления, представление выражалось бескомпромиссно прямолинейно: при пожелании жениха – изображали бравого военного на коне, или рядом с конем. Мастер оперировал традиционными изображениями возницы с упряжью, лишь меняя политическую и социальную окраску происходящего. В сюжетах появлялись детали характеризующие эпоху, угадывались чаяния и надежды людей в данное, конкретное время.

Примерами утверждения являются бытовые росписи на прялках – предметах женского рукоделия. В коллекции Великоустюгского музея есть несколько прялок, относящихся к 20-м годам XX века с изображением всадника на передней стороне лопастки. Так на прялках № 15144 и 15145 конь и фигура всадника обладают правильными пропорциями и вполне реалистичными формами. При анализе изображений можно с уверенностью утверждать, что автор использовал при нанесении изображения лекало. На обеих прялках фигура всадника находиться в нижней части композиции. Конь выкрашен темным цветом и воспринимается как единое локальное пятно. Всадник одет в военную форму: на голове фуражка, на торсе китель зеленого цвета с погонами, на ногах темные штаны, заправленные в сапоги. Как и любое изображение наивного направления, художник выявляет «значимые» по мнению автора детали: на кителе прорисованы темным цветом пуговицы, карманы, складки ткани. Эти детали конкретизируют рассказ.

Роспись прялки № 15144 отличается деликатным колоритом и гармоничным композиционным построением. Плоскость лопастки не перегружена деталями. Помимо всадника в композицию входит венок, который обвивает и фигуру всадника в нижней части и в верхней части образует круг, в котором изображены две птички, обращенные друг к другу. В центре композиции, на перекрестии венков – изображение сердца. Вся композиция читается однозначно – пожелание встречи с суженым, и, конечно, любимым должен стать популярный во все времена военный. Романтическое настроение продолжает изображение на внутренней стороне лопастки. Двухчастная композиция состоит из венка с цветами в верхней части и вазы с цветами в нижней части. Части композиции разделены развевающейся лентой, списанной с полиграфических открыток начала XX века. Ваза и цветы написаны автором росписи в наивно-самодеятельной манере. Изображения напоминают детский рисунок, где формы предметов трансформированы, неустойчивы, цвета локальны. В то же время, можно констатировать, что автор росписи обладал чувством вкуса и гармонии. Дата изготовления прялки 1925 год, что указано на самом изделии – на внутренней стороне лопастки, на уровне букета, изображены цифры «19» и через букет «25».

Позиции традиций росписи в XX веке становились все более неустойчивыми под воздействием проникающей в крестьянскую среду массовой городской культуры. Трансформация крестьянской культуры происходила во многом из-за миграции трудоспособного населения из деревни в стремительно развивающийся мир заводов и фабрик. С отрывом от устоев сельской жизни, менялся и менталитет человека, упрощался взгляд на мир, терялось социальное самоопределение. В этой городской, новой социальной среде рождалась своя культура. Её основание лежало в наивном народном творчестве, но при этом, городская социальная культура стремилась к высотам классического искусства, имевшего ареалом распространения городскую, просвещенную среду. Идеи городской низовой социальной культуры имели обратную связь с сельской средой и раскрепощали традиционные устои, довершая разрушение традиций.

Идеи и приоритеты XX столетия проникали в крестьянский мир не только через сохранившиеся связи маргиналов и крестьян. Средства массовой информации, получившие свое активное развитие в XX веке, ярко и наглядно представляли тенденции новой моды. Многотиражные печатные издания с иллюстративным материалом, рекламными картинками являлись для периферии, в том числе и для деревенской культуры, поводом к пересмотру своих приоритетов.

В результате внедрения новых идеологических направлений культуры в народную периферийную среду в последней преломляется понимание изобразительного элемента как составной части многопланового рассказа об окружающем мире, его законах и о месте человека в нем. Изобразительный элемент как таковой становится предметом рассмотрения. Автор-мастер, творец из народа развивает в своем творчестве упрощенное прочтение предмета как символа, но развивает его персональные характеристики, сопоставляя его с реальностью.

Помимо традиционных элементов и схем росписей появляются многочисленные вариации декоративных композиций. В них, как никогда ранее, проявляются личностные приоритеты того или иного мастера. Большинство из художников начинает опираться на свои эмоциональный опыт и визуальную память при росписи деревянных бытовых изделий или элементов домовой деревянной архитектуры.

Сказочность семантических мотивов очевидно больше не приносит удовлетворения как заказчику так и автору на основании того, что ирреальность традиционных схем росписей утрачивает не столько актуальность, сколько возможность их понимания. Сложное, многоплановое, длительное прочтение сюжета росписи становится атавизмом в среде промышленных скоростей. Художник-мастер ищет более простых и понятных потребителю мотивов для воспроизведения позитивных пожеланий. Изображение становится все более приближенным к изображению возможной реальности. На основании этого в художественном арсенале мастеров рождаются откровенные новшества даже в, казалось бы, традиционных цветочных сюжетах.

Реалистические тенденции проявились в особенном взгляде на растительный орнамент, которым обладали мастера мастерской, творившие, по всей видимости, в Тотемском районе. В коллекциях музеев Тотемского и Великоустюгского районов Вологодской области есть прялки, которые можно отнести к авторству данной мастерской. Изобразительный состав этой серии, которая впервые вводиться в научный оборот, отличается

от предшествующих традиционных трактовок растительных деталей орнамента отказом от приукрашивания действительности. В изобразительном ряду мастеров нет пышных розанов, витиеватых листьев, экзотических цветов. Персональный почерк этой мастерской отличается утонченным прочтением простого мотива – одной ветки с ягодами. И эта ветвь написана вне традиционных правил: ассиметрично, с сохранением природной хаотичности разветвления и расположения листьев, при этом листья свободно перекрывают изображение ствола ветки. В изображении нет светотеневой моделировки, но ощущение реальности изображения остается у зрителя благодаря тому, что ветка в росписи имеет свою индивидуальность. Каждый листик своим наклоном, количеством прожилок развивает ощущение субъективности. Декоративность достигается при этом лаконичными, приближенными тонами теплой гаммы, обрамлением композиции и, традиционной для наивного направления, упрощенностью форм.

В Тотемском краеведческом музее есть несколько прялок этого авторства: инв. № 35518, инв. № 21360, инв. № 35561. В коллекции Великоустюгского музея прялку под инв. № 26855 (ил.33) можно отнести к авторству той же мастерской. Эти прялки бытовали в деревнях Заборского сельского совета Тарногского района и были изготовлены в период 1911–1914 годов. Более точных сведений об имени мастеров и точном месте мастерской не сохранилось. В коллекции Тотемского музея прялки оказались в результате проведения научной экспедиции в 1969 году сотрудников музея по Тотемским деревням и закупа предметов бытовой культуры.

В прялках присутствует своя, отличная от традиционной, схема композиции. Во всех произведениях поле с изображением обрамлено разноцветными полосами по периметру формы лопастки. Обрамление почти не отличается по цветовой вариации, но расположения цветовых полос внутри обрамления свободно в интерпретации. Композиционное расположение ветки с ягодами так же стационарно – ветвь выходит от нижней части лопастки чуть левее от центра и устремляется вверх, раскидываясь по всему пространству лопастки. На оборотных сторонах лопастки в нижней части по заколерованному полю (1/3 плоскости) расположено изображение еще одной ветки, повторяющей по стилю ту, что изображена на лицевой стороне. Использование лекал при нанесении изображений лицевой и оборотной стороны исключено: в композиции, кроме направления веток, нет иных совпадений. Ветки данных произведений отличаются по количеству ответвлений, листьев, ягод. При этом на прялках инв. № 21360 (ил. 31) и инв. № 35561 (ил.. 32) ягоды собраны в гроздья, когда в других рассматриваемых прялках этой серии ягоды одиночно разбросаны по ветке. Эта же первая пара прялок содержит дополнительные детали в композиции – их объединяет присутствие небольших листочков по углам обрамления. Такие детали отсутствуют во второй паре. Возможно, что этот факт обозначает разное авторство рассматриваемых пар.

Свобода выбора изобразительных элементов и обращение внимания на реальные объекты с целью включения в творческое применение развивается повсеместно. В Вологодской губернии этой тенденции стали подвергаться мастерские и мастера на различных территориях. При этом взаимосвязь между ними не установлена, что подтверждает общее изменение мировоззренческих позиций и установок на отход от традиционного прочтения изобразительного народного творчества. За более чем триста километров от Тотемского района в Харовском районе Вологодской области бытовали прялки, роспись которых не менее откровенно раскрывала красоту местной флоры.

В фондах Вологодского государственного историко-архитектурного музея есть два экспоната представляющие работу Харовского мастера начала 20 века. Эти прялки, как и вышеназванные, ранее не публиковались и не рассматривались как объект наивного искусства вологодских мастеров.

Обе прялки бытовали в деревнях Кумзеровского с/с Харовского района. По легенде датируются 1910 годом. На прялке под инв. № 26937-57 изображено растение с одним стеблем (подобие традиционного «дерева») на котором собраны различные виды растений: виноградные гроздья, колокольчики, небольшие цветы-пятилистники, зонтичный цветок. Кроме виноградных гроздьев, все остальные виды цветов, представленные в композиции, узнаваемы и являются представителями флоры вологодчины. Колокольчики, цветы земляничных, зонтичная душица обыкновенная, зеленые каплевидные листья изображены с конкретизирующими признаками на данном произведении. На росписи прялки под инв. № 26937-121 в той же композиционной схеме, уже без экзотического винограда, цветы и листья натуралистического вида и форм. По цветовым гаммам произведения отражают северную неброскую природу. Голубые и желтые приглушенные, светлые зеленые, белый – естественные цвета северного лета. Однако автор прялочной росписи продолжает традицию тяготения к звучности цветовой гаммы. Бедность цветовой гаммы естественных природных красок является для народного мастера недостаточной при выражении активных эмоций. Роспись служит для украшения, привнесения чувства радости, пожелания счастья и мастер увеличивает яркость цветов растительности темным фоном, а в прялке под инв. № 26937-121 почти черным. Этот прием позволяет мастеру добиться звучания блеклых, приближенных по цветовой гамме и тону цветов в букете.

Развитие получили не только растительные элементы в изобразительном творчестве народных мастеров-художников. Развивается весь спектр элементов, применяемый в росписи. Откровенно опираясь на реальность, представляет образ птицы мастер расписной прялки №31484 из коллекции Тотемского краеведческого музея. Центральную часть этого произведения занимает изображение павлина. Птица узнаваема и обладает вполне конкретными характеристиками вида: маленькой головой с хохолком на длинной шее; длинным, полураскрытым хвостом с круглыми цветовыми пятнами на концах перьев; маленькими крыльями с продольными полосами. Даже цветовая гамма оперения сине-зеленая – приближенная к реальности. Изображение тела птицы не лишено свето-теневой моделировки. Фигура птицы расположена в центре композиции в желтом круге, обвитым вьюном с белыми цветами. Яркое желтое пятно центрального круга усиливает активность композиционного центра. Изображение птицы в нём воспринимается более ярким, контрастным. Этим приёмом, как и другие народные мастера, автор подчеркивает эмоциональную наполненность своего произведения.

Свет и тень отражены и на других деталях росписи. Композицию в верхней части дополняют белые раскрытые цветы с желтым скоплением тычинок в середине. Их лепестки и листья зелени ломаются наложенной художником тенью. Расписал эту прялку в 1910 году по легенде Михаил Короткий – мастер из деревни Матвеевская Нюксенского района Вологодской области. Качество изображения говорит об авторе произведения, как о мастере, обладающем выдающимся художественным талантом и особым колористическим чутьем.

Композиция произведения выходит за рамки традиционной росписи. Хотя мастер использует образ птицы, являющейся одним из основных семантических образов в народной культуре, его трактовка носит конкретные черты реального образа павлина. Данный вид птиц не характерен для севера России, и, вероятно, мастер опирался на свои впечатления от опубликованных в печатных изданиях начала 20 столетия иллюстраций.

На основании проведенных исследований мы установили факт изменений в народной живописи в начале XX века, которые вызваны смешением культур и разрушением традиционного мировоззрения крестьянина, приближением его к маргинальной среде. В росписи начала XX века мастера отражают суть проникающих в крестьянскую среду идей самостоятельности человеческого сознания. Авторы определяют мир земной, материальный как первоисточник и «источник» духовного. Революционность проявившейся тенденции неоспорима.

На примере Вологодских росписей начала XX столетия очевидно, что вторжение новорожденной культурной среды разорвало связь с традицией народной живописи. Мастера росписи все более выступают в роли новаторов и используют мотивы, утвержденные массовой культурой для привлечения внимания к своему творчеству заказчика. На фоне таковых преобразований прогрессирует факт забвения основ семантики росписи и перефразирование сюжетной линии в упрощенное повествование.

При этом расширяются рамки элементов росписи, составляющих сюжет. При создании образов росписи, помимо традиционных элементов, мастера все чаще обращаются к окружающей действительности.

Таким образом, в начале двадцатого века народные художники росписи, откликаясь на нововведения времени, приближают свое творчество к реалистическим позициям, при этом все более отдаляясь от традиционных устоев расписного искусства. На смену традиционным определениям в роспись входят установки, приближающие народную любительскую роспись к основам станкового искусства.

При этом нужно отметить тот факт, что народное творчество не теряет наивные характеристики, так как они являются базовыми. Наивное искусство получает при этих изменениях дополнительные факторы для дальнейшего развития, которые выражаются в освобождении от стационарности традиционного изобразительного творчества, обобщенности в решении образного состава композиций.

Примечания

1. Искусство аутсайдеров: путеводитель / под ред. В.В. Гаврилова. – Ярославль: «ИНЫЕ», 2005. – С.11
2. Богуславская И. Я. Народное искусство// Авангард и его русские источники – Баден-Баден. 1993г. – С.33.
3. Рафаил (Карелин) Архимандрит О языке православной иконы – С-Пб: САТИСЪ, 1997, – С.17-18.
4. Народная культура в современных условиях: Учебное пособие/М-во культуры РФ, Рос. Ни-т культурологии; ответственный редактор Н.Г. Михайлова – М.; производственно-издательский комбинат ВИНИТИ, 2000. – С. 80.
5. Там же. – С.159.

Библиографический список

1. Балдина, О.Д. Второе призвание: очерки. — М., 1983.
2. Бобринский, А.А. Народные русские деревянные изделия. Предметы домашнего, хозяйственного и отчасти церковного обихода. – М., 1911. – Вып.
3. Богемская, К.Г. Понять примитив: самодеятельное, наивное и аутсайдерское искусство в XX в. — СПб., 2001.
4. Богуславская, И.Я. Народное искусство // Авангард и его русские источники. – Баден-Баден, 1993.
5. Богуславская, И.Я. Русское народное искусство. – Л., 1968.
6. Вагнер, Г.К. О соотношении народного и самодеятельного искусства / Проблемы народного искусства. – М., 1982.
7. Вильданова, Т.В. Виктор Михайлович Василенко о примитиве // Научные чтения памяти Василенко: сб. статей / под ред. Е.В. Долгих. – М., 1989.
8. Вишневская, В.М. Русская народная резьба и роспись по дереву / В.М. Вишневская, Н.И. Каплан, С.М. Буданов. — М., 1956
9. Воронов, В.Н. Крестьянское искусство. – М., 1924.
10. Жегалова, С.К. Русская народная живопись. – М., 1984.
11. Искусство аутсайдеров: путеводитель / под ред. В.В. Гаврилова. – Ярославль, 2005.
12. Круглова, О.В. Народная роспись Северной Двины. – М., 1984.
13. Лебедев, А.В. Типология примитива. (Россия XУ111 – X1X вв.): постановка проблемы // Примитив в искусстве: грани проблемы: сб. статей / ред.-сост. К.Г. Богемская. – М., 1992.
14. Народная культура в современных условиях: учеб. пособие / отв. ред. Н.Г. Михайлова. – М., 2000.
15. Прокофьев, В.Н. О трех уровнях художественной культуры Нового и Новейшего времени // Примитив и его место в художественной культуре Нового и Новейшего времени. – М., 1983.
16. Пунин, Н.Н. Искусство примитива и современный рисунок // Искусство народностей Сибири. – Л., 1930.
17. Рафаил (Карелин) Архимандрит О языке православной иконы. – СПб., 1997.
18. Тарановская, Н.В. Русские прялки: альбом / Н.В. Тарановская, Н.В. Мальцев. – Л., 1970.
19. Шелег, В.А. Северная резьба по дереву: ареалы и этнические традиции // Русский Север: сб. статей. – СПб., 1992.

Bibliography

1. Baldina, O.D. Vtoroe prizvanie: ocherki. – M., 1983.
2. Bobrinskiyj, A.A. Narodnihe russkie derevyannihe izdeliya. Predmetih domashnego, khozyayjstvennogo i otchasti cerkovnogo obikhoda. – M., 1911. – Vihp.
3. Bogemskaya, K.G. Ponyatj primitiv: samodeyateljnoe, naivnoe i autsayjderskoe iskusstvo v XX v. – SPb., 2001.
4. Boguslavskaya, I.Ya. Narodnoe iskusstvo // Avangard i ego russkie istochniki. – Baden-Baden, 1993.
5. Boguslavskaya, I.Ya. Russkoe narodnoe iskusstvo. – L., 1968.
6. Vagner, G.K. O sootnoshenii narodnogo i samodeyateljnogo iskusstva / Problemih narodnogo iskusstva. – M., 1982.
7. Viljdanova, T.V. Viktor Mikhayjlovich Vasilenko o primitive // Nauchnihe chteniya pamyati Vasilenko: sb. stateyj / pod red. E.V. Dolgikh. – M., 1989.
8. Vishnevskaya, V.M. Russkaya narodnaya rezjba i rospisj po derevu / V.M. Vishnevskaya, N.I. Kaplan, S.M. Budanov. – M., 1956
9. Voronov, V.N. Krestjyanskoe iskusstvo. – M., 1924.
10. Zhegalova, S.K. Russkaya narodnaya zhivopisj. – M., 1984.
11. Iskusstvo autsayjderov: putevoditelj / pod red. V.V. Gavrilova. – Yaroslavlj, 2005.
12. Kruglova, O.V. Narodnaya rospisj Severnoyj Dvinih. – M., 1984.
13. Lebedev, A.V. Tipologiya primitiva. (Rossiya KhU111 – Kh1Kh vv.): postanovka problemih // Primitiv v iskusstve: grani problemih: sb. stateyj / red.-sost. K.G. Bogemskaya. – M., 1992.
14. Narodnaya kuljtura v sovremennihkh usloviyakh: ucheb. posobie / otv. red. N.G. Mikhayjlova. – M., 2000.
15. Prokofjev, V.N. O trekh urovnyakh khudozhestvennoyj kuljturih Novogo i Noveyjshego vremeni // Primitiv i ego mesto v khudozhestvennoyj kuljture Novogo i Noveyjshego vremeni. – M., 1983.
16. Punin, N.N. Iskusstvo primitiva i sovremennihyj risunok // Iskusstvo narodnosteyj Sibiri. – L., 1930.
17. Rafail (Karelin) Arkhimandrit O yazihke pravoslavnoyj ikonih. – SPb., 1997.
18. Taranovskaya, N.V. Russkie pryalki: aljbom / N.V. Taranovskaya, N.V. Maljcev. – L., 1970.
19. Sheleg, V.A. Severnaya rezjba po derevu: arealih i ehtnicheskie tradicii // Russkiyj Sever: sb. stateyj. – SPb., 1992.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 741.02

Nazimko E.G. **MODERN PROBLEMS OF DEFINITIONS AND CLASSIFICATION THE TECHNICIAN OF THE STENCIL PROCESS.** Article is devoted the analysis and revealing of discrepancies of definitions and classification of technics of a stencil process in the scientific and educational literature. On the basis of the received data specifications are brought in definitions and classification of technics of a stencil process.

Key words: s**tencil process, the printing drawing, silk-screen printing, cut open cliche, poshuar, an electronic cliche, mimeography, silk-screen printing.**

Е.Г. Назимко, *доц. каф. рисунка живописи и скульптуры Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, E-mail: ikonograf@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИК ТРАФАРЕТНОЙ ПЕЧАТИ

Статья посвящена анализу и выявлению несоответствий определений и классификации техники трафаретной печати в научной и учебной литературе. На основе полученных данных внесены уточнения в определения и классификацию техники трафаретной печати.

Ключевые слова: **трафаретная печать, печатная графика, шелкография, вырезной открытый трафарет, пошуар, электронный трафарет, мимеография, шелкография.**

В искусствоведении, как и в любой другой науке, научность всегда сводится к словесному изложению, а не к предмету изучения. Научно описать предмет или процесс в изобразительном искусстве – значит ввести его в контекст научного языка. Если термин в его принятом значении не позволяет описать новое явление в искусстве, то необходимо или ввести дополнительные обозначения, или преобразовать значение старых терминов.

Классифицируя печатные техники, подавляющее большинство авторов в научной и учебной литературе различают и называют три вида: высокая печать, глубокая печать и плоская печать – игнорируя существование достаточно распространенного в настоящее время вида трафаретной печати, получившего широкую популярность и признание в художественной практике многих стран мира. Те редкие издания, которые включают в классификацию печатных техник трафаретную печать, зачастую понимают ее как синоним технике шелкография [1, с. 355], которая является лишь одной из разновидностей техник трафаретной печати, хотя и самой распространенной на сегодняшний день. Значительным информационным прорывом в рассмотрении техники трафаретной печати как способа создания оригинальных авторских произведений искусства стали две монографии Санкт-Петербургского автора, художника и искусствоведа Алексея Борисовича Парыгина, изданные в конце 2009 [2] и 2010 [3] году. Но в этих изданиях, не смотря на то, что есть раздел «Происхождение термина «шелкография», отсутствует определение термина «шелкография», а приведенная классификация на наш взгляд требует уточнения.

Искусствовед Михаил Ильич Флекель в своей работе «От Маркантонио Раймонди до Остроумовой-Лебедевой» [4], касаясь вопроса классификации основных видов печати, писал, что в наши дни добавился четвёртый вид, который можно назвать «проникающей печатью» (от нем. Durchdruck) [4, с. 263], но далее по тексту автор называет этот вид печати только «трафаретной печатью» и отмечает, противореча самому себе, что она использовалась еще в средневековье. В других источника встречается термин «сквозная печать». Из трёх приведенных выше названий наиболее распространенным является термин «трафаретная печать» и мы будем придерживаться этой сложившейся в научной и учебной литературе традиции.

Русскоязычный термин «трафарет» является транскрипцией с итальянского *traforetto,* от *traforo* — продырявливание, прокалывание. В Европе трафаретная печать применяется по крайней мере уже с середины XV века. Первое упоминание применения трафаретной печати «художниками писем» (*Briefmaler*) относится к 1428 г. При помощи трафарета «художники писем» размножали изображения святых и игральные карты. По этому, составляя классификацию видов печатных техник с учетом хронологии их возникновения, правильнее было бы поставить трафаретную печать на второе место, уступив первое место высокой печати.№ А если учитывать популярность и распространенность этого вида печатной техники в современном художественном процессе, то правомерно поставить трафаретную печать на первое место.I

В книгах Е.Л. Немировского [5], М.И. Флекеля [4], А.Б. Парыгина [2; 3] мы не находим определения «трафаретной печати». Немировский лишь приводит схему общих принципов трафаретной печати, а Парыгин цитирует только определение «трафарет» из «Советского энциклопедического словаря» издания 1981 года. Очевидно, что с появлением новой печатной техники в изобразительном искусстве, шелкографии, понятие «трафарет» нуждается в корректировке, как и понятие «трафаретная печать». Выше упомянутые издания дают исчерпывающую информацию для обновления научной лексики и классификации в разделе искусствоведения изучающем графику, но предоставляют читателю возможность сделать это самостоятельно.

Следующий вопрос связан с классификацией техник трафаретной печати.

М.И. Флекель делит трафаретную печать: на печать через жесткие трафареты и печать через сетчатые трафареты [4, с. 263]. К жестким трафаретам автор относит вырезанные из бумаги, картона или тонких листов металла, а к сетчатым трафаретам – трафареты из тонкой ткани. Из истории техники трафаретной печати мы знаем, что сетка иногда применялась мелкоячеестая проволочная.i В этом случае трафарет получится жестче, чем из бумаги, поэтому термин «жесткие» не совсем подходит к первой группе трафаретов. Вызывает затруднение ответ на вопрос, к какой группе трафаретных техник, пользуясь классификацией М.И. Флекеля, отнести мимеографию, изобретенную Томасом Альва Эдисоном в конце XIX века? В мимеографии применяют высококачественную длинноволокнистую тряпичную бумагу, шелковку, которая, подобно применяемым в шелкографии тканям, хорошо пропускает краску. Бумага покрывается защитным слоем, на который можно перенести рисунок. При помощи штифта с вращающимся шариком на конце рисунок обводят, разрушая при этом защитный слой до шелковки. Затем при помощи валика тиражируют рисунок с трафаретного листа, лежащего на покрытом краской талере. Проблемы с систематизацией изучаемого материала в науке возникают если в основе ее нет единого критерия оценки. К терминам, предложенным М.И. Флекелем, дополнительными будут иные понятия, например: жесткие – гибкие, сетчатые – сплошные.

Логичной представляется классификация предложенная Е.Л. Немировским. Он рассматривает две группы технических разновидностей трафаретной печати: с применением открытых шаблонов и с применением закрытых шаблонов [5, с. 440]. Термин «шаблон» (от нем. *Schablone* – образец) обозначает образец, по которому изготовляются однородные изделия.

Характеризуя трафаретную печать с применением открытых шаблонов, Е.Л. Немировский отмечает: «С помощью открытых шаблонов можно репродуцировать лишь те изображения, которые не имеют внутренних, не подлежащих воспроизведению, участков. Можно, например, отпечатать буквы «Т», а «О» – нельзя, ибо при изготовлении шаблона внутреннее поле этой буквы выпадает» [5, с. 440]. На это утверждение можно возразить, что есть приемы позволяющие решить данную техническую проблему. Еще в XVII веке в Японии существовала техника трафаретной печати катазоми (katazome). Мастера, работающие в этой технике набивали орнамент, закрепляя внутренние элементы трафарета при помощи уложенных перпендикулярно друг к другу длинными конскими или человеческими волосами. А в России с 1926 года существовал авторский метод К.Н. Васильева для трафаретной печати плакатов в котором элементы вырезного открытого шаблона прикреплялись к перекрещивающимся нитям или проволочкам натянутым в раме.[4] Вероятно в силу кажущейся очевидности, классификацию технических разновидностей трафаретной печати в указанных группах Немировский не приводит, а лишь описывает некоторые из них.

Предлагается следующая классификация техник трафаретной печати с применением открытых шаблонов (по способу изготовления шаблона):

1) вырезной открытый трафарет,
2) пошуар,
3) электронный трафарет.

Вырезной открытый трафарет (итал. traforetto, от traforo — продырявливание, прокалывание), приспособление, для воспро-

изведения красочного изображения или орнамента, рассчитанное на многократное повторение того или иного мотива. Может изготавливаться художником из вощенной кальки, тонкой проклеенной бумаги, картона, фанеры, металла, пластмассы, целлулоида и т. д. Открытый вырезной трафарет представляет собой пластину с отверстиями (прорезями), через которые краска наносится на поверхность бумаги при помощи валика, кисти, тампона. Эта техника заимствованна графиками из декоративно-прикладного искусства и предназначена для тиражирования изображения в количестве около 100-200 экземпляров.

Пошуар (фр. *pochoire* – трафарет для рисования) – техника трафаретной печати по шаблону изготовленному из тонкой меди способом сквозного травления. Как и в офорте травление может производится при помощи кислот, медного купороса или электролитическим способом. В эскизе для пошуара художник может применять не только локальные пятна, но и довольно тонкие линии. По сравнению с вырезным открытым трафаретом металлические шаблоны обладаю гораздо большей износостойкостью, что позволяет значительно увеличивать тираж. Эта техника в основном применялась во Франции в начале XX века [6, с. 104].

Электронный трафарет — техника трафаретной печати по шаблону изготовленному из тонкого листа металла способом прожигания лазером, с использованием компьютера. Изготовленный таким способом шаблон может быть подобен изготовленному в технике пошуар, а может иметь свойства которые позволяют получать отпечатки практически идентичные шелкотрафаретным. Компьютер позволяет корректировать эскизы, осуществлять цветоделение и варьировать размер прожигаемых лазером отверстий в печатной форме так, что она может заменить шелкографское сито. Вероятно, именно эти возможности электронного трафарета побудили А.Б. Парыгина указать его как разновидность техники шелкографии [3, с. 21], с чем нельзя согласиться уже потому, что в нем не используется сито, а оно указано как обязательный элемент в общих принципах шелкотрафаретной печати в и в монографиях самого А.Б. Парыгина, и в трудах Е.Л. Немировского и у других авторов.

Учитывая эту корректировку, предлагается следующая классификация техник трафаретной печати с применением закрытых шаблонов (по способу изготовления шаблона):

1) мимеография,
2) шелкография по вырезному трафарету,
3) шелкография по рисованному трафарету,
4) шелкография по фототрафарету.

Мимеография – техника трафаретной печати по шаблону, изготовленному из бумаги, шелковки, покрытой защитным слоем в котором специальным штифтом продавливается через защитный слой рисунок. Полученный таким образом шаблон выдерживает тираж около 200 экземпляров.

Шелкография по вырезному трафарету – техника трафаретной печати через сетку по шаблону вырезанному из вощенной кальки, тонкой проклеенной бумаги или пленки.[5]

Шелкография по рисованному трафарету – техника трафаретной печати через сетку на которую наносится изображение составом закрывающим не печатающие участки. Шаблон выполняется лаком или стойким кроющим клеем. Рисунок может быть выполнен предварительно на сетке жирной тушью, после чего на всю поверхность наносится тонкий слой лака. Затем отвердевшее лаковое покрытие промывают бензином и по тушевому рисунку обнажаются проницаемые участки сетки. Эта техника позволяет получать тиражи по несколько тысяч экземпляров.

Шелкография по фототрафарету – техника трафаретной печати через сетку на которую фото способом наносится шаблон изображения. Для этого сетка покрывается светочувствительным слоем эмульсии, который после высыхания подвергают интенсивному воздействию света через прозрачную пленку с нанесенным на нее рисунком. После задубливания засвеченных участков, не засвеченные участки эмульсии удаляют струей теплой воды.

Исходя из выше приведенной классификации, термин «шелкография» обозначает не технику, а группу техник трафаретной печати в которых изображение наносится на бумагу через сетку с применением шаблона. Техники шелкографии значительно различаются между собой по способу изготовления шаблона.

В специальной литературе на сегодняшний день бытует множество синонимов термина «шелкография», которые обозначают по сути один и тот же процесс: шелкокристаллография, шелкотрафаретная печать, шелкоэкранная печать, аквашелк, каллихромия, шелкоэкранная техника, сериграфия, сериография, метод Веркора, сеточная печать, сеткографическая печать, экранография, фотофильмпечать, фильмпечать и т. д. Наиболее употребительными можно признать термины «шелкография» и «сериграфия». Первый из них является не полным переводом, а второй транскрипцией английского термина «serigraph».

«Художественно-педагогический словарь» [7, с. 453] в статье «шелкография» с первого предложения вводит читателей в заблуждение, определяя что «шелкография – вид тиражной графики, одна из разновидностей плоской печати». В этой фразе произошла путаница понятий «тиражная графика» и «печатная графика», «вид» и «разновидность», «плоская печать» и «трафаретная печать». В другой статье этого издания читаем, что печатная графика является синонимом тиражной графики [7, с. 310]. Хотя очевидно, что это не так. Для примера возьмем плакат. Плакат или книжная иллюстрация считаются тиражной графикой. Они размножаются, как правило, полиграфическим способом. Но оригинал для тиражирования плаката или иллюстрации по технике исполнения может относится или к печатной, или к уникальной графике. Этот пример небрежного обращения с терминологией графики не единичен. Цель данной работы придать большую упорядоченность научному аппарату искусствоведения в области графики.

Примечания

1. Немировский Е. Л. Изобретение Иоганна Гутенберга – М., 2000. – С.34, 460. Автор ссылается на книгу Пауля Кристеллера «История Европейской гравюры», изданную в русском переводе, в которой упоминаются «художники писем» *Briefmaler*, но переводится это словосочетание как «рисовальщик патентов». П. Кристеллер технической сути процесса печати на бумаге «художниками писем» не раскрывает, а Е. Л. Немировский предлогает реконструкцию этого процесса по гравюре Иоста Аммана, которая так и названа «*Briefmaler*» и на которой мы видим человека тиражирующего изображение при помощи трафарета.
2. Парыгин А.Б. Искусство шелкографии. XX век – СПб., 2010. – С. 132, 136. Эта монография снабжена библиографическим списком, включающем в себя 73 издания на европейских языках и содержит отдельную главу, посвященную месту шелкотрафаретной печати в современном искусстве, где цитируются восторженные эпитеты зарубежных искусствоведов в адрес шекографии – «зеркало современного искусства», «царица печати», «мистерия эстампа». Автор делает обоснованный вывод: «Во многом для мировой художественной практики второй половины XX и начала XXI века шелкография является тем же, чем в Европе была литография на рубеже XIX и XX веков, офорт — в XIX и XVIII веках, резцовая гравюра — в XVII, гравюра на дереве в XV-XVI веках».
3. Трафаретную печать при помощи проволочных сетчатых шаблонов технологически разрабатывали и использовали американские художники Дэвид Рим и Бенджамин Волкер. В Европе проволочные шаблоны использовал немецкий график Людвиг Генрих Янгникель. Сетка применялась из фосфористой бронзы или нержавеющей стали.
4. Эта информация, полученная в результате работы с патентной документацией, и опубликована А.Б. Парыгиным в монографии «Шелкография как искусство».
5. Автор не считает необходимым выделять шелкографию по пленочным трафаретам в отдельную разновидность трафаретной печати, как это сделал в своей монографии А.Б. Парыгин, так как эта техника полностью соответствует приведенному определению.

Библиографический список

1. Анализ и интерпретация произведения искусства: уч. пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая, Т.П. Чаговец; под ред. Н. Яковлевой. – М., 2005.
2. Парыгин, А.Б. Шелкография как искусство: монография. – СПб., 2009.
3. Парыгин, А.Б. Искусство шелкографии. XX век: монография. – СПб., 2010
4. Флекель, М.И. От Маркантонио Раймонди до Остроумовой-Лебедевой. Очерки по истории и технике репродукционной гравюры. – М., 1987.

5. Немировский, Е.Л. Изобретение Иоганна Гутенберга. Из истории книгопечатания. Технические аспекты. – М., 2000.
6. Поляков, В.В. Европейская тиражная графика от Гойи до Пикассо. – М., 2002.
7. Художественно-педагогический словарь / сост. Н.К. Шабанов, О.П. Шабанова, М.С. Тарасова, Т.Д. Пронина. – М., 2005.

Bibliography

1. Analiz i interpretaciya proizvedeniya iskusstva: uch. posobie / N.A. Yakovleva, E.B. Mozgovaya, T.P. Chagovec; pod red. N. Yakovlevoyj. – M., 2005.
2. Parihgin, A.B. Shelkografiya kak iskusstvo: monografiya. – SPb., 2009.
3. Parihgin, A.B. Iskusstvo shelkografii. KhKh vek: monografiya. – SPb., 2010
4. Flekelj, M.I. Ot Markantonio Rayjmondi do Ostroumovoyj-Lebedevoyj. Ocherki po istorii i tekhnike reprodukcionnoyj gravyurih. – M., 1987.
5. Nemirovskiyj, E.L. Izobretenie Ioganna Gutenberga. Iz istorii knigopechataniya. Tekhnicheskie aspektih. – M., 2000.
6. Polyakov, V.V. Evropeyjskaya tirazhnaya grafika ot Goyji do Pikasso. – M., 2002.
7. Khudozhestvenno-pedagogicheskiyj slovarj / sost. N.K. Shabanov, O.P. Shabanova, M.S. Tarasova, T.D. Pronina. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 004.43:75

Nehvjadovich L.I. **FACTORS OF FORMATION OF STYLISTIC FEATURES LANDSCAPE PAINTING OF ALTAI SECOND HALF OF XX-TH CENTURY.** In article factors of formation of stylistic features of landscape painting of Altai of second half of XX-th century are considered; the thematic typology is described, means of art expressiveness are allocated.

Key words: **landscape painting, natural, ethnocultural factors, stylistic features, thematic typology, means of art expressiveness, tradition.**

***Л.И. Нехвядович**, канд. искусствоведения, доц. каф. теории искусства и культурорлогии ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: lar.nex @yandex.ru*

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В статье рассматриваются факторы формирования стилистических особенностей пейзажной живописи Алтая второй половины XX века; описывается тематическая типология, выделяются средства художественной выразительности.

Ключевые слова: **пейзажная живопись, природные, этнокультурные факторы, стилистические особенности, тематическая типология, средства художественной выразительности, традиция.**

Своеобразие художественно-образной системы станковой живописи Алтая определяется историческими условиями формирования этнической ментальности, природными и социкультурными факторами, сложным переплетением мировоззренческих оснований художественных традиций, которые соединились в формально-содержательной и образной структуре произведений искусства. Понимание этих факторов во взаимодействии явится условием раскрытия самобытности искусства Алтая.

Во второй половине XX века в искусстве Алтая четко обозначилась тенденция решать творческие проблемы, вставшие перед мастерами всего отечественного искусства и в то же время, желание развивать свой алтайский стиль живописи [1]. Природа, этнос, язык, история, быт как составляющие национальной целостности нашли художественное отображение в жанровой системе станковой живописи Алтая. Характерной особенностью стало преимущественное развитие пейзажного жанра.

Алтай представляет собой уникальный территориальный культурно-природный комплекс, территория которого расположена в пределах степной, лесостепной, отчасти таежной природных зон на Западно-Сибирской равнине и в горах Южной Сибири. Этим в значительной мере определяется специфика тематической типологии алтайского пейзажа, внутри которой четко выделяются два основных тематических блока: пейзаж Горного Алтая и пейзаж равнинного Алтая. Особенности каждой природной зоны определяют своеобразие мотивов пейзажей. Так, характерными чертами территории равнинного Алтая являются степные и лесостепные ландшафты, главной рекой которых является р. Обь и разнообразные по составу озера. Отсюда закономерным является развитие в типологии равнинного пейзажа преимущественно степного, лесного, речного и озерного пейзажей. Салаирский кряж и горы Алтая входят в состав таежных ландшафтов, с сетью живописных рек и озер определяют типологию мотивов горного пейзажа, где преобладают мотивы с видами гор (с долинами на первом плане), рек, озер, водопадов, тайги. Особенности климата Алтая во многом определяют колорит произведений пейзажной живописи. Климатические условия Горного Алтая обладают многими своеобразными чертами, которые отличают эту область от примыкающих с запада равнин. Над горами формируется собственный воздух. С подъемом в горы становится холоднее. Не случайно, поэтому, пейзажи Горного Алтая отличает общий холодный оттенок (за исключением летних пейзажей). Колорит равнинных пейзажей разнообразен, но все-таки можно отметить преобладание теплого, довольно густого колорита. Особенности регионального климата объясняют повышенный интерес алтайских художников к изображению именно переходных состояний природы в различное время года и суток.

Природные факторы не объясняют в полной мере стилистических особенностей пейзажа. Значение имеет то положение, в которое попадает Алтай в середине 1950-х годов. Процесс интенсивного хозяйственного региона отражается и на развитии художественной культуры Алтая. Сосредоточение здесь молодых художников, приехавших в край после окончания ведущих вузов и училищ страны, сразу же выделяет алтайское искусство в особый активно развивающий регион отечественного искусства. Сложение самобытного коллектива художников знаменует важнейшую сторону творческого процесса того времени. Именно здесь складывается фундамент своеобразной художественной школы Алтая. Ее самобытность проявляется через деятельность самодеятельных живописцев, прошедших обучение в художественных студиях края (М.Я. Будкеев, В.П. Марченко, А.П. Фризен), выпускников Петербургской Академии художеств (Г.Ф. Борунов, В.Я. Курзин), Московского художественного института им. В.И. Сурикова (Н.П. Иванов), Харьковского государственного художественного институтта (С.И. Чернов), Дальневосточного института искусств (А.П. Ботев, Ю.Е. Бралгин), художественных училищ Ленинграда (В.Ф. Добровольский), Урала (В.А. Зотеев), Алма-Аты (М.Ф. Жеребцов, П.Д. Джура), Ташкента (Ф.С. Торхов), Иркутска (В.Т. Федосов) и др. Особую роль в формировании художественного языка Алтая сыграли мастера прибалтийской национальной школы (Л.Р. Цесюлевич, И.Р. Рудзите). Каждый из алтайских художников обладает яркой индивидуальностью, но при всей самобытности и своеобразии в большинстве произведений пейзажной живописи проступают общие стилистические черты.

Анализ произведений пейзажной живописи Алтая второй половины XX века позволяет выделить в структуре художествен-

ного образа два основополагающих принципа – реализм как метод познания и отражения жизни и красота как конечная цель изображения. Красота в концепции алтайских художников обладает общими признаками, характеризующими не только форму, но и содержание. Характерно в этом смысле высказывание художника М.Ф. Жеребцова: «Красоту я люблю, но не внешнюю, а чтобы зритель вживался в пейзаж, ходил по этим родным стежкам, тропинками, наслаждался перелесками, рощами, чтобы отзвучал сердцем на нашу природу, землю, полюбил ее» [2]. Средства художественной выразительности пейзажей позволяют отметить профессионализм в работе над художественной формой, связь с отечественными художественными традициями, восходящей через Г.И. Гуркина к И.И. Шишкину, И.И. Левитану, а через А.О. Никулина к К. Коровину, П.А. Петровичеву, то есть к тем русским живописцам, которые большое значение придавали работе с натуры. Это проявляется в пейзажах Д.Л. Комарова, А.Г. Вагина, Н.П. Иванова, Н.И. Сурикова, В.Я. Курзина, В.С. Кораблина, М.Ф. Жеребцова, Г.Ф. Машарова, В. Терещенко, М.Д. Ковешниковой, В.И. Голдырева, А.А. Танышева, М.Я. Будкеева, В.Т. Федосова, А.А. Югаткина, Г.Ф. Борунова, В.А. Зотеева и др.

Художественный язык произведений Ф.С. Торхова, Л.Р. Цесюлевич, И.Р. Рудзте, С.И. Чернова, В.Ф. Добровольского, А.П. Фризена, А.В. Нижегородцева, В.Д. Запрудаева, Ю.Е. Бралгина включает в себя в переработанном виде некоторые живописные и пластические приемы, свидетельствующие об обращении живописцев к совершенно определенным русским и западноевропейским художественным традициям. Особое отношение к пространству (соединение глубинности с плоскостностью), выявление конструктивности, экспрессивная энергия цветового пятна, а также цветовых модуляций, тяготение одних художников к цветовому лаконизму, а других к богатству насыщенного колорита, эмоциональная активность живописной техники и многое другое – все это связывает живопись этих художников, с одной стороны, с традициями русского искусства 1920-х годов, а с другой – с этнокультурными традициями. Таким образом, стилистические особенности пейзажной живописи Алтая связаны с характером отражения природы с учетом ее специфических особенностей – с одной стороны, а с другой – с использованием художественных традиций через взаимодействие с этнокультурой.

Сложение тематической типологии в пейзажной живописи Алтая прослеживается с начала XX века и впервые получает ясно выраженные черты в 1970-е годы в следующем типологическом подразделении: 1) Горный Алтай (небо, горы, степи, горные долины, реки, озера, водопады, камни, тайга, растительность); 2) равнинный Алтай (равнины, степи, реки (Обь и Барнаулка), лес, березовые рощи, одиноко растущие деревья, растительность, небесные пространства); 3)сельский и деревенский пейзаж и его окрестности; 4) во «второй среде» – индустриальная и архитектурно-городская тема. Наблюдая жизнь природы, с ее меняющейся по сезонам красотой, художники любят изображать осень, весну и пасмурную зиму – те состояния природы, когда ее краски особенно многосложны, нюансированы. Летних пейзажей меньше: контрастность, яркость, определенность цвета, присущие лету, мало привлекают внимание живописцев.

На основе иконографического подхода можно выделить следующие композиционные приемы пейзажных изображений: 1) природа Горного Алтая: часть долины, цепь гор на горизонте и небо; 2) равнинный Алтай: в пропорциональном соотношении земля и небо; 3) целина: степь, часть вспаханной земли с машинной техникой и палатками целинников; 4) пейзаж «второй среды»: земля и асфальтовая дорога на переднем плане, архитектура или техническое сооружение на втором, небо на третьем. Подобный композиционный отбор каждой темы обогащается по масштабным доминантам какой-либо части. Однако в большинстве случаев художники стремятся изобразить все части с более или менее высокой степенью их гармонического равновесия.

Формообразование алтайского пейзажа имеет особый характер. Произведения художников отчетливо показывают, что из всего многообразия свойств природы они выбирают преимущественно те, которые связаны с состоянием времени года и суток, что формирует концепцию тональных отношений. Такое понимание цвета лежит в основе живописной системы русской реалистической школы. В творчестве художников Алтая это обусловлено не только школой, которую прошли мастера, но и отношением к этюду как принципиально необходимому методу в работе над живописным образом на пленэре. Однако в композиционных пейзажах цветонасыщенность часто усиливается с целью подчеркнуть смысловой акцент и повысить эмоциональное звучание образа. Для этого художники используют те возможности, которые дает декоративность. Во многих работах она имеет и другой аспект. Непосредственно опираясь на свою главную функцию (только что названную), декоративность демонстрирует вторжение в изображение интеллектуального начала, способствуя сложению такой системы живописной интерпретации природы, где господствует логическое обобщение. Живописная система таких пейзажей является своеобразным эмоциональным переживанием того или иного цвета, существующего в природе, и используется как символ определенного чувства или эмоционального состояния.

Таким образом, реалистическая художественная традиция во всем многообразии ее проявлений явилась одним из основных компонентов развития пейзажной живописи на Алтае во второй половине XX века. Художественный метод пейзажистов характеризуется направлен на поиск решения пластико-пространственных и колористических проблем, подчиненных созданию гармонического художественного образа, где аспекты объективной передачи натуры и субъективного построения существуют в равновесии. Эти общие черты не исключают индивидуальных решений, отличающихся от общих тенденций. Общим результатом этого развития является появление в формально-содержательной и образной структуре алтайского пейзажа стилистических черт, которые обусловлены природными и социокультурными факторами, сложным переплетением мировоззренческих оснований художественных и этнокультурных традиций.

Библиографический список

1. Степанская Т.М. Русская художественная традиция в искусстве Сибири (конец XX-начало XXI в.): монография / Т.М. Степанская, Л.И. Нехвядович. – Барнаул, 2009.
2. Каталог юбилейной выставки: 50 лет со дня рождения, 30 лет творческой деятельности М.Ф. Жеребцова. – Барнаул, 1977.

Bibliography

1. Stepanskaya T.M. Russkaya khudozhestvennaya tradiciya v iskusstve Sibiri (konec XX-nachalo XXI v.): monografiya / T.M. Stepanskaya, L.I. Nekhvyadovich. – Barnaul, 2009.
2. Katalog yubileyjnoyj vihstavki: 50 let so dnya rozhdeniya, 30 let tvorcheskoyj deyateljnosti M.F. Zherebcova. – Barnaul, 1977.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 7

Stepanskya T.M., Stepanskya E.V. **MUSEUMS — KEEPERS REGION CULTURAL HERITAGE.** In article forms museums the historical and cultural environment of region, the importance of the gumanitarno-estetiko-historical information for harmonious development of a society are considered.

Key words: **ethnic sources, traditions, a museum, a memorable sign, «the person of culture», daily occurrence, gallery, dialogue, a humanization.**

Т.М. Степанская, *д-р искусствоведения, проф., зав. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru;*
Э.В. Степанская, *аспирант, ассистент каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru*

МУЗЕИ – ХРАНИТЕЛИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА

В статье рассмотрены формы музеефикации историко-культурной среды региона, значимость гуманитарно-эстетико-исторической информации для гармоничного развития общества.

Ключевые слова: **этнические истоки, традиции, музей, памятный знак, «человек культуры», повседневность, галерея, диалог, гуманизация.**

«Все хорошее — на нашей земле! Берегите ее», – такой эпиграф к альбому о своем творчестве выбрал М.А. Аникушин, народный художник СССР, автор памятника А.С. Пушкину в Санкт-Петербурге. В этих словах большой смысл, который можно понимать как духовное завещание мастера грядущим поколениям. Отечественное культурное наследие, не только столичное, но и региональное, является фундаментом развития культуры города, края, области, региона.

Современное гуманитарное знание уделяет много внимания таким понятиям как этнос, этнокультурные традиции, самоидентичность и т.п. В целом, никто не сомневается в том, что искусство, традиционное творчество имеют этнические истоки. Но отметим, что зачастую вместе с понятием «этнические традиции» в литературе, в науке используется термин «этнический стереотип». Этнические стереотипы активно формируются и внедряются в сознание современников средствами изобразительного искусства, литературы, кинематографа, фольклора, телевидения, а также (и в первую очередь) средствами массовой информации. Материалы СМИ обладают различными свойствами «в плане истинности и ложности образов, их субъективности или объективности, каждый из них имеет свои достоинства и недостатки, которые необходимо принимать во внимание при анализе и выводах, делая скидку на неточность, условность, неоднозначность, относительность некоторых из них» [1, с. 38]. Анализ СМИ очень важен в исследованиях этнокультурных стереотипов, однако, читателю представляется «преобразованная информация», отобранная и классифицированная под определенным углом зрения с использованием специфических лингвистических средств для «ненавязчивого навязывания» [1, с. 39]. Стереотипы не характеризуются «вечностью», стойкой преемственностью. Глубокое понятие «этнические традиции» изучается многими науками: этнографией, фольклористикой, науковедением, искусствознанием. Философское осмысление традиции исходит из понимания культуры в единстве и взаимодействии всех ее форм и проявлений на основе диалектического развития. Культурологи определяют традицию как особый механизм социальной памяти (М.А. Розов, Э.С. Маркарян). Этнокультурные традиции — актуальная для современной науки проблема: традиции — это не только устойчивый «каркас нации», но и необходимое условие ее обновления. Сохранение этнокультурного многообразия, диалог и взаимодействие уникальных национальных традиций являются основой цивилизационной стабильности человечества и его эволюционного культурного потенциала. В искусствоведении понятие «этническая художественная традиция» до сих пор не получило широкого применения [2, с. 6]. Некоторое отставание теории восполняют художественная и музейная практика: подлинными хранителями этнокультурных традиций являются, на наш взгляд, региональные музеи (так называемые, «малые» музеи, «музеи Малой Родины»).

Музейная профессия – это род общественного служения. Рождение и воплощение музейной идеи – процесс, связанный не только с профессионализмом, но прежде всего, с глубокой внутренней потребностью личности и общества. В наши дни со всех сторон на жителя России наступает новая эпоха, заносит человека метель повседневных забот. Как помочь ему укрепить и ярче проявить свои духовные силы? Нам думается, что одна из тропинок, ведущая к творческому самоутверждению, – это изучение, знание и уважение культуры своего края, своего города, обращение к родной старине. В настоящее (сложное, переходное) время поднялась волна возрождения и создания новых сельских, районных, школьных и других местных музеев и галерей в регионах. Безусловно, в этом проявляется охранительная функция музеев «малых» форм, связанных с понятием «Малой Родины». Следует отметить такую причину интереса к возрождению и созданию музеев, как интенсивные процессы интеграции, урбанизации и миграции, характерные для начала XXI в., которые отрывают людей от их «Малой Родины», от их этнокультурных истоков. Культура — это способ существования и деятельности человека, функция общества. Изменения в социокультурной среде являются источниками развития форм деятельности и функций музея, причиной обновления и расширения функций и форм музейного дела.

Образовательная, воспитательная, универсальная функции музея ныне призваны способствовать формированию человека не столько информированного, знающего, сколько человека культуры, т.е. устремлять общество от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», вводить музейного посетителя в мир общечеловеческих ценностей через специфические формы «малых» региональных музеев. Наметившаяся тенденция преобладающего развития рекреационной функции музея, т.е. функции организации свободного времени, через развлекательные формы несколько снижает эффективность воспитания «человека культуры». Безусловно, музей призван удовлетворять потребность посетителя в восстановлении утраченных сил посредством общения с музейной атмосферой, с музейной экспозицией, но осуществлять это необходимо, избегая заорганизованности, внешней неглубокой зрелищности, избегая демонстрации бездуховности.

Региональный музей ориентирован на построение многоуровневой экспозиции, когда организация предметно-пространственной среды осуществляется при помощи художественных, информационных и технических средств. Примером может служить открывшийся в августе 2011 г. обновленный мемориальный музей космонавта Германа Титова в селе Полковниково Алтайского края, план-сценарий и художественная концепция экспозиции которого принадлежат к новым тенденциям экспозиционного искусства: расширение социально-политической значимости экспозиции, применение принципа контраста, использование аудиовизуальных средств и компьютерных технологий, повышение информационной емкости экспозиции. Здесь построена современная модель взаимодействия музея и общества, музея и посетителей: экспонаты находятся, преимущественно, в открытом доступе, здание музея и подходы к нему воспринимаются в единстве с окружающим природным и сельским пейзажем, на территории музейной усадьбы располагаются такие уникальные экспонаты, как реальный самолет, кабину летчика и салон которого можно посетить; многие посетители фотографируются на фоне музейного здания, рядом с самолетом, у центрального входа в музей. Есть основания полагать, что село Полковниково, музей Г. Титова, дорога, ведущая к нему, вместе составляют музейный комплекс локального типа, который в перспективе может развиваться как мемориальный пейзаж.

Важной тенденцией современности является ускорение процесса музеефикации историко-культурной среды (сельской и городской) методом создания музейных комплексов под открытым небом архитектурно-этнографического и архитектурно-исторического профиля (религиозные, историко-архитектурные и мемориальные комплексы, комплексы традиционной культуры). Была когда-то распространена и такая форма «музеефикации» среды, как «памятный знак». Роль памятных знаков выполняли паломнические кресты, обелиски и т.п. В настоящее время эта форма применяется редко, а поводов использовать ее, без особых финансовых затрат, очень много.

Например, Горный город Барнаул, ныне столица Алтайского края, изобилует не только памятными местами, но и целыми

историческими объектами, заслуживающими подобной «отметины». Кому из барнаульцев не известна такая часть природного ландшафта Барнаула, как «Гора»?! Чтобы попасть в поселок Южный, в Барнаульский санаторий, в сосновый бор, дендрарий, на телецентр, можно воспользоваться машиной, автобусом или трамваем: любой вид транспорта и любой пешеход обязательно в таком случае проедет или пройдет по древнейшей в Сибири плотине. Обмелела река Барнаул, утратила бурность вод и скорость течения, погублен горный пруд, а плотина сохраняется и служит городу, но не заводу, как прежде. Строительство плотины началось 28 сентября (9 октября по н.ст.) 1739 г. Плотина принадлежит к русскому типу, ее длина 232 сажени, ширина – 30 саженей [3, с. 179]. Планировка сначала Барнаульского завода, а затем горного города Барнаула изначально подчинялась экономическому фактору, организующим элементом являлась плотина – главная ось композиции планировки города-завода. В 1860 г. издание «Землеведение Азии» рисует Барнаул такими штрихами: «Город построен правильно и красиво, щеголяет широкими улицами... Большой завод с плавильными печами и разного рода мастерскими пересекается Барнаулкою, наполняющей здесь с помощью плотины и шлюзов пруды». В целом, прямоугольная сетка улиц уныла и однообразна, но именно она дожила до XXI в., сохранилась в народной памяти под названиями «1, 2, 3, 4... 16-ый Прудской»: так именовались прямые, не очень широкие улочки с деревянными домиками мастеровых-заводчан, дружно сбегающие к обширному заводскому пруду. Вокруг завода, плотины и горного пруда сложился гармоничный ансамбль площадей и улиц – исторический центр города Барнаула. Плотине принадлежал в нем не только экономический статус: на ней был возведен красивый классицистический павильон, с нее открывался вид на мызу (полуостров, внедряющийся в зеркало пруда) с дачей начальника Колывано-Воскресенских заводов, в которой находились «минеральный кабинет», т.е. коллекция алтайских минералов, и библиотека. Плотина служила местом для прогулок местной знати и горожан, здесь дамы демонстрировали платья, выписанные из Парижа. «... Дамба построена прочно и красиво», – отметил профессор Дерптского университета К.Ф. Ледебур, побывавший в Барнауле в 1826 году [4] и продолжил: «...Чугунная балюстрада, павильон и многое другое украшают пруд, придают дамбе очень привлекательный вид...» [3, с. 181]. В сторону пруда открывалась Демидовская площадь, «площадь, предназначенная для обелиска». Со стороны пруда она замыкались чугунной на каменном цоколе оградой. В первой четверти XIX в. были сделаны зеленые насаждения по периметру ограды завода, заводского пруда, вдоль плотины, а также крутого берега Оби [5, с. 195, 253]. И чугунная ажурная ограда, и насаждения, и павильон на плотине, и пруд необратимо утрачены? Кому не приходилось видеть валяющиеся у дороги, у забора кусок рельса, либо металлическую трубу, просто кусок металла? Омывают их дожди, осыпает тополиный пух, осенние листья. Металл — труд человеческий — оказался брошенным и забытым. И вспоминается документ XVIII столетия: «Кузница складена из кирпича... Печей две, задвижек чугунных четыре, задвижек железных две...» [5, с. 193]. Каждый металлический предмет учтен в описании кузницы Барнаульского сереброплавильного завода. Уважали металл его создатели, каждый железный крючок на ставнях учитывали, отчет за него спрашивали. Почему же мы так расточительны? Богаче стали? Да. Но ведь не безнравственнее. Народные таланты оставили потомкам прекрасные образцы своего труда. На реке Змеевке действует плотина, возведенная в 80-х годах XVIII века К.Д. Фроловым, а, примерно, в пятистах метрах ниже нее постепенно разрушается плотина И.И. Ползунова. И сколько их еще на алтайских реках – удивительных памятников гидротехнических сооружений XVIII – XIX столетий! И на реке Кораблихе (1763 г.), и на реке Белой (Колыванского камнерезного завода, 1727 г.), и на реке Барнаул (1739 г.)! О них писали исследователи в разные годы и в разные времена. Но как сохраняются эти замечательные произведения не только талантливых и знаменитых механиков И.И. Ползунова, К.Д. Фролова, но и десятков безимянных строителей, чей труд был так хорош, что дожил до наших дней? Проводились ли реставрационные работы? Как правило, нет. Представлены ли эти памятники труду в искусстве? О металлургических заводах Алтая XVIII – XIX веков писали многие авторы, называли их памятниками. Но на вопрос – что практически делается для их сохраниния? – далеко не всегда найдется положительный ответ.

Между тем, сохранились до XXI в. плотины Алтая не только благодаря таланту и усердию мастеров, но и благодаря строгой профессиональной обязанности, которая вменялась заводскому старшему строителю, т.е. архитектору: «Архитектор ежедневно осматривает плотины, а почасту и все прочие строения, и когда заметит в чем-либо повреждения, немедленно доносит о том Помощнику Командира по искусственной части, дабы он заблаговременно принял меры к исправлению повредившегося с содействием Архитектору и Механику» [5, с. 253].

На рубеже XVIII-XIX столетий в Барнауле сложился ансамбль промышленной архитектуры в стиле русского классицизма школы столичного архитектора К.И. Росси. В 1897 году завод был закрыт. Весь комплекс его построек был передан лесопильному заводу. Потом здесь размещалась спичечная фабрика. Обветшавшие старинные производственные здания до сих пор хранят дыхание своего времени и эхо той гордости, которую испытывали первые металлурги на Алтае в XVIII – XIX столетий. В годы Великой отечественной войны рабочие спичечной фабрики с уважением прикасались к бронзовым и чугунным литым ручкам, задвижкам, восхищаясь мастеровитостью их исполнения и профессионализмом заводских рабочих ушедших веков. Неужели в XXI веке навсегда отзвучит мелодия восторга перед мужественным и талантливым трудом барнаульских заводчан?! Этого не должно случиться, потому что сердце завода — плотина еще живо, хотя биение его столь тихо, что почти беззвучно. Неужели барнаульцев ждут новые потери? Или появится когда-нибудь на плотине свой исторический памятный знак?

Одним из актуальных современных направлений научной мысли, гуманитарного знания является исследование «повседневности», эта проблема связана с музейным делом. Можно обратиться к зарубежному опыту, например, японскому. На острове Хоккайдо площадью 83 тыс. кв. км расположены около 30 городов, примерно, 160 поселков городского типа, около 30 деревень. В 1980-х годах здесь существовало 240 музеев. Основными направлениями музейной деятельности на острове Хоккайдо являлись (и являются): стационарная выставка по тематике истории своего края; научно-исследовательская работа; повседневная деятельность – лекции, трудовые занятия, работа со школьниками начальных и других классов. Японские музеи подчинены Министерству просвещения, сотрудник японского музея именуется «Школьный учитель». В японских музеях распространен визуальный показ (показ слайдов, фильмов и телефильмов на универсальном экране и галография); практикуются такие формы занятий, где участники могут имитировать старину, например, выполняя такие задания: «Изготовление блюд, которыми питались наши предки в период освоения Хоккайдо», «Игрушки, которыми играли наши мамы», «Давайте изготовим каменные и деревянные орудия и попробуем использовать их в жизни». Для музейных научных сотрудников малых региональных музеев на о. Хоккайдо в XX в. представляли интерес предметы, относящиеся к периоду до 1960 года; эти предметы бесплатно представлялись жителями города, поселка, села по объявлениям, почтовым открыткам от музея. Люди приносили в музей старые сковороды, чайники, изношенные рукавицы и другие вещи, выходящие из употребления в повседневной жизни. Музейные работники всех благодарили, не отказывались ни от каких предметов, затем систематизировали и включали их в экспозиции, демонстрирующие повседневность быта, жизни ближайших лет. В этом подходе важно отметить такую ценность, как реализация преемственности поколений, неизбывную связь времен. Музеи острова Хоккайдо — это одна из эффективных форм «малых» региональных (локальных) музеев [6].

К особой форме «малых» региональных музеев принадлежат вузовские музеи. В России они появились в XVIII в., когда в Петербурге возводилось здание для Российской Академии художеств. В архитектурном проекте этого учебного заведения были предусмотрены помещения (залы) для музея античных слепков, для музея архитектурных моделей, для выпускных программ (дипломов) по живописи и скульптуре. Они существуют в Академии художеств и в настоящее время, к ним добавился научно-исследовательский музей Академии художеств. Эта традиция российского образования нашла некоторое отражение в сибирских вузах. Распространение получили вузовские музеи: археологические, исторические, этнографические, истории вуза, истории образования. Эти музеи имеют постоянные фонды, которые пополняются в ходе научных экспедиций и студенческих практик; однако, они мало доступны населению и слабо вклю-

чены в региональную музейную деятельность. Редко встречаются вузовские художественные галереи. Таким редким примером может служить галерея факультета искусств Алтайского государственного университета «Universum». Среди многих функций этой галереи преобладают учебная и просветительская: здесь выставляются творческие работы студентов, обучающихся по направлениям «Искусствоведение», «Художественное проектирование костюма», «Дизайн», «Культурология». Присутствие галереи и необходимость повышения качества искусствоведческого и прочего образования на факультете стимулировало введение в учебный план обучения специального практикума «Основы копийного дела».

Начиная с 2006 г., в галерее проходят ежегодные отчетные выставки студентов по этому практикуму, и подобные экспозиции пользуются большим вниманием зрителей и студентов, повышая мотивацию молодежи к творческой самореализации. Откликается галерея на культурные инициативы и программы регионального и межрегионального масштаба. В подобных мероприятиях (выставка-ярмарка, выставка-конкурс, юбилей художника и т.п.) участвуют студенты факультета искусств, приобретая профессиональные навыки и компетенции. Вузовская галерея не имеет постоянного фонда произведений, экспонатов, но определяется ясная перспектива их создания на основе методических фондов, дарений и даже приобретений на заработанные факультетом средства. Ежегодно в галерее зрителям представляется 15-40 экспозиций, разрабатываемых и осуществляемых студентами факультета искусств под научным руководством куратора галереи — автора статьи. Таким образом, вузовская галерея органично включается в просветительскую, художественно-эстетическую, образовательную, экскурсионную деятельность, являясь в то же время духовно-эстетическим туристским ресурсом региона.

Музейная деятельность — это система взаимодействий. Многие ученые (Д. Камерон, Д. Портер, З. Странский, В.Ю. Дукельский, Т.П. Калугина, О.Н. Труевцева и др.) разрабатывают теорию музейной коммуникации, рассматривая культуру, в том числе и музей, как диалогическое явление. Важен семиотический подход в исследовании некоторых сторон деятельности музея, например, знаковой природы музейной коммуникации, исходящей из знаковой природы предмета, экспозиции как текста, и проблем восприятия и понимания (В. Глузинский, З. Странский, Э. Хупер-Гринхилл). Музей — важный духовно-эстетический туристский ресурс региона, ибо туризм — это общение, диалог и интеграция культур. Культурный туризм в Сибири еще только развивается: нестабильность экономики, отсутствие крупных инвестиций со стороны, как государства, так и частного капитала, неразвитая инфраструктура, недостаток высокопрофессиональных специалистов тормозят развитие туристской индустрии в регионах.

Этнические истоки ярко проявляются в творчестве выдающихся сибирских художников. Примером тому служит живопись первого народного художника России на Алтае М.Я. Будкеева. Художник родился в 1922 г. в крестьянской семье, в старинном селе у подножия Салаирского хребта Овсянниково Целинного района Алтайского края. Самобытность жизненного уклада, красота природы формировали цельный характер. В крестьянской юности у М.Я. Будкеева были занятия, определяемые забытыми ныне словами «коногон», «копновоз», художник помнит и клички всех лошадей из своего далекого детства – Лапоть, Попиха, Пегуха, о каждой из этих трудяг – поэма воспоминаний [7, с. 58]. Творческая индивидуальность художника глубоко раскрывается с середины 1960-х гг., когда в русло его искусства чистой рекой вливается тема Горного Алтая. В ней он находит богатство красок, мотивов и сюжетов, увиденных именно им. Особенности своего мироощущения художник выражает не только в этюдах и картинах, но и в коротких записях своего ежедневника, сделанных в процессе работы над произведением. Язык М.Я. Будкеева богат, выразителен: «Чуя под облаками... весь мотив светлый... солнечная лихорадка... набирать глубину хмари-тучи... пороги, перекаты, шумы, туча должна пылать, все серебристо, светло, прозрачно; должен гореть, светиться центр освещенной тучи; камни тяжелые, мокрые, загадочно мерцающие; деревья-образы – силуэты разлапистые...» [7, с. 62]. Быть может, к такой выразительности русского языка М.Я. Будкеев приобщился, слушая мелодии, шумы, грохот и шелест рек, озер, молчание хребтов Алтая. Всю эту природную музыку и ритмы своего крестьянского быта художник воплотил в своих произведениях, которыми гордятся большие и малые музеи Алтая – на своей родине в селе Овсянниково художник основал художественную галерею.

Культурное наследие региона – основа его уникальности. Музеи призваны не только хранить историко-культурное наследие, но и транслировать его традиции, знания и память о нем в современную повседневность. Возрастающее в наши дни значение и многообразие форм «малых» региональных музеев очевидно, как и очевидно значение этнокультурных традиций для сохранения единого культурного и художественного пространства региона. Культурное наследие, хранимое музейными средствами и формами, составляет не только духовно-эстетический ресурс культурного туризма региона, но и мощный ресурс гуманизации общества, его гармоничного развития на основе преемственности.

Библиографический список

1. Монахова, М.О. Об источниках формирования этнокультурных стереотипов // Вестник гуманитарного научного образования. – 2011. – № 9.
2. Нехвядович, Л.И. Этническая традиция в современном гуманитарном знании. – Барнаул, 2010.
3. Энциклопедия Барнаул. – Барнаул, 2000.
4. Ледебур, К.Ф. Путешествие по Горному Алтаю и предгорьям Алтая. – Берлин, 1829.
5. Степанская, Т.М. Архитектура Алтая XVIII-XX веков. – Барнаул, 2006.
6. Использованы материалы личного архива автора.
7. Степанская, Т.М. Очерки истории искусства Алтая. – Барнаул, 2009.

Bibliography

1. Monakhova, M.O. Ob istochnikakh formirovaniya ehtnokuljturnihkh stereotipov // Vestnik gumanitarnogo nauchnogo obrazovaniya. – 2011. – № 9.
2. Nekhvyadovich, L.I. Ehtnicheskaya tradiciya v sovremennom gumanitarnom znanii. – Barnaul, 2010.
3. Ehnciklopediya Barnaul. – Barnaul, 2000.
4. Ledebur, K.F. Puteshestvie po Gornomu Altayu i predgorjyam Altaya. – Berlin, 1829.
5. Stepanskaya, T.M. Arkhitektura Altaya XVIII-XX vekov. – Barnaul, 2006.
6. Ispoljzovanih materialih lichnogo arkhiva avtora.
7. Stepanskaya, T.M. Ocherki istorii iskusstva Altaya. – Barnaul, 2009.

Статья поступила в редакцию 17.01.12

УДК 78.071.1

Sokolova A.N. **HISTORICAL AND CULTURAL PRECONDITIONS OF FORMATION ADYGEN COMPOSER SCHOOL.** Article is devoted research of historical and cultural preconditions of formation adygen composer school. On the basis of the analysis adygen musical culture, we have revealed the basic historical and cultural preconditions of formation of composer school in Adygea and have drawn a conclusion that the designated stages of formation of composer tradition allow to see prospect of the further development of professional musical art in Adygea. All listed features of formation of composer creativity have caused an originality of formation of the academic tradition of musical art in Adygea.

Key words: **adygen composer school, preconditions, formation, tradition, musical art.**

А.Н. Соколова, *доктор искусствоведения, профессор каф. теории, истории музыки и методики музыкального воспитания Института искусств Адыгейского государственного университета. Член Союза композиторов России, член Европейского общества этномузыкологов*

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ АДЫГСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена исследованию историко-культурных предпосылок формирования адыгской композиторской школы. На основе анализа адыгской музыкальной культуры, мы выявили основные историко-культурные предпосылки формирования композиторской школы в Адыгее и сделали вывод о том, что обозначенные этапы формирования композиторской традиции позволяют увидеть перспективу дальнейшего развития профессионального музыкального искусства в Адыгее. Все перечисленные особенности становления композиторского творчества обусловили своеобразие формирования академической традиции музыкального искусства в Адыгее.

Ключевые слова: **адыгская композиторская школа, предпосылки, формирование, традиция, музыкальное искусство.**

Изучение процессов формирования национальных композиторских школ в российских республиках – важная проблемная область современного музыкознания. Интереснейшая и пока еще мало изученная ее страница – музыкальная культура Адыгеи. Когда мы говорим об адыгской музыкальной культуре или об адыгском фольклоре, мы имеем в виду культуру и фольклор народа, исконное название, которого «адыгэ», и который во всем мире известен как «черкесы». Основными предпосылками становления профессиональной музыкальной культуры в республике Адыгея явился ряд историко-культурных фактов, которые требуют специального рассмотрения.

В силу сказанного цель данной статьи состоит в выявлении культурно-исторических предпосылок формирования композиторской школы в Адыгее.

Важнейшей вехой истории республики явилось приобретение Адыгеей статуса автономии в 1922 г., существенно повлиявшее на формирование и развитие национального самосознания, и стимулировавшее стремление к культурной самоидентификации этноса. В рамках этого процесса осуществилось приобщение широких масс к профессиональному музыкальному искусству через внедрение просветительских форм музыкально-концертной жизни и ликвидации музыкальной неграмотности. В республике были созданы музыкальные школы, кружки, которые готовили просвещенных любителей музыки. Началось активное изучение адыгского фольклора, системное осуществление записей образцов традиционного искусства, их публикация и пропаганда. Определенную роль в этом процессе сыграли русские музыканты, работавшие в Адыгее в 1920-30-е годы – М. Гнесин, А. Гребнёв, А. Митрофанов, Г. Концевич и другие. Их обработки адыгского музыкального фольклора воплощали идею равноправия наций, а подчеркнутое внимание к традиционной культуре больших и малых народов выражалось в организации фольклорных экспедиций, создании научно-исследовательских институтов.

Существование богатейших традиций вокального и инструментального исполнительства в процессе их освоения формировало звукообраз этнической музыки. На основе знакомства с европейским опытом и его овладением закладывался фундамент профессиональной музыкальной культуры. Отмеченные историко-культурные предпосылки подготовили почву, на которой выросло фортепианное искусство.

На пути становления академического профессионализма адыгской музыки важным этапом явилось развитие художественной самодеятельности. М. Анзарокова говорит, что «…социокультурная ситуация в Адыгее первой половины *XX* века определила новый творческий облик деятелей искусства, требовала появления “проводников” современных музыкальных направлений» [1, с. 12]. Фольклорное самодеятельное движение, развернувшееся в различных районах республики, подготовило не только почву для композиторского творчества, но и стало главной сферой его потребления. Творческая связь с художественной самодеятельностью, отсутствие профессионального системного образования авторов музыки, овладение только первоначальными композиторскими навыками, прикладной характер творчества – все эти факторы определили особенности формирования композиторского творчества в Адыгее.

Главное содержание процесса становления адыгского профессионального музыкального творчества заключалось в органичном слиянии богатейших достижений национального фольклора и мировой музыкальной культуры, прежде всего, русской классической музыки. А. Соколова пишет: «…становление профессиональной музыкальной культуры в Адыгее проходило в поликультурных условиях, что определило особенности “интонационного генофонда” новой музыкальной культуры, а также характерные черты композиторского творчества». [2, с. 11].

Таким образом, становление композиторского творчества происходило на фоне небывалого подъема и профессионального роста самодеятельного исполнительства, а также активной деятельности художественно-образовательных учреждений. Художественная самодеятельность стала той культурной средой, в которой формировался социальный заказ на композиторское творчество, эстетический эталон авторских сочинений. Композиторская продукция создавалась преимущественно в расчете на исполнительские возможности самодеятельных и полупрофессиональных (учебных) коллективов.

Большую роль в профессионализации музыкальной культуры и становлении композиторского творчества сыграли открывшиеся в 1960 году Адыгейское областное музыкальное училище и в 1972 году – музыкально-педагогический факультет Адыгейского государственного педагогического института. Значение музыкального училища в формировании профессиональной музыкальной культуры Адыгеи велико. С его открытием в Майкопе стали работать профессиональные музыканты с консерваторским образованием, которые были первыми исполнителями и пропагандистами музыки местных авторов. На базе училища создавались академические коллективы (симфонический, духовой, народный оркестры), имеющие большой творческий потенциал, позволяющий пропагандировать музыкальную классику и произведения адыгских композиторов в аулах Адыгеи. С появлением музыкального училища началась планомерная и систематическая работа по воспитанию национальных кадров исполнителей и композиторов.

Для адыгских композиторов главной творческой проблемой было овладение национальной интонацией, составившей основу вновь созданных произведений, использующих фольклорный материал адыгов, но структурно оформленных по нормам европейского искусства. Творческий багаж композиторов Адыгеи за последние тридцать лет значительно возрос в количественном и художественном отношении, что дает возможность представить композиторскую деятельность адыгских авторов как целостное явление и национальную школу. Произведения адыгских композиторов органично вписываются в общую картину российского музыкального искусства, став формой этнической самоидентификации в новых исторических условиях.

Последние пятьдесят лет истории музыкальной культуры Адыгеи связаны со становлением композиторского профессионализма. Показателем определенной зрелости творчества композиторов является почти двадцатилетний стаж существования Союза композиторов Адыгеи, который проявляет себя в отчетных концертах, нотных изданиях. Мощным импульсом для композиторского творчества стали идеи, связанные с резко возросшим национальным самосознанием, стремлением к «самосохранению» культуры малого народа в полиэтнических условиях проживания, переосмыслением исторического прошлого этноса с целью возродить его культуру, унифицированную в советское время.

«Адыгский колорит» становится главным критерием ценности музыкального сочинения. Влияние фольклорных истоков на стиль адыгских композиторов представляется нам сильным и глубоким – даже если композиторы не стремились прямо выразить в своей музыке что-то национальное. Сам национальный характер автора, его исконная принадлежность к диаспоре накладывала отпечаток на выбор универсальных музыкальных средств и способы их развития в композиции, на стиль в целом. Благодаря этой почвенной связи, всего за пятьдесят лет адыгской профессиональной музыкой оказались освоены все академические жанры, что свидетельствует о достижениях народа, стремительно преодолевшего в своей истории разрыв с высоким уровнем мировой музыкальной культуры. А. Соколова пишет: «…в творчестве композиторов Адыгеи отразились те процессы, которые были характерны для становления национальных композиторских школ в других национальных автономиях Северного Кавказа, в республиках бывшего союзного государства» [2, с. 7]. Современные адыгские композиторы создают свои произведения, свободно владея жанрово-стилевыми моделями и общеевропейской техникой письма. При этом они демонстрируют черты яркого национального стиля, который проявляется в специфике мелоса и особых средствах языковой выразительности. Через обращение к фольклору формируется индивидуальный композиторский почерк. В результате этого синтеза вырабатывается стилевая специфика каждого автора.

Исполнительский и композиторский фольклоризм проявил себя в профессиональном овладении инструментальной сферы народного искусства в творчестве гармошечников (пщынао) К. Тлецерука и У. Тхабисимова. Первоначальное освоение национального материала в виде обработок, переложений, сюит, вариаций, фантазий для различных инструментов определяет особенности становления инструментальной области композиторского творчества Адыгеи. «Рассвет в ауле» (1967) У. Тхабисимова, «Сюита на адыгейские темы» (1965) К. Туко представляют первые опыты вариационного развития национального материала. Основная часть адыгских авторов в инструментальных жанрах находилась на уровне любительского самодеятельного сочинительства, в котором в той или иной мере принимали участие профессиональные музыканты. Поэтому при оценке данного вида творчества адыгских авторов встает проблема соавторства.

В начале 90-х годов прошлого века композиторское творчество в Адыгее развивается в новом социокультурном контексте, который связан с общероссийскими перестроечными процессами во всех сферах общественной жизни, а также с изменением политического статуса национальной автономии, которая в 1991 году стала республикой в составе России. Статус республики дал Адыгее возможность относительно самостоятельно определять стратегию культурного строительства. Главным направлением культурных преобразований в Адыгее стало создание профессиональных творческих коллективов – Симфонического оркестра, Камерного музыкального театра, Оркестра русских народных инструментов «Русская удаль», Хоровой капеллы. В целом такая «глобализация» культурной жизни стала возможной благодаря росту исполнительского профессионализма, явившегося результатом функционирования уже отлаженной системы музыкального образования.

Е. Гогина пишет: «…появление профессиональных коллективов открывало новые возможности для реализации творческих планов композиторов, они способствовали подъему их творческой активности» [3, с. 5]. В последние десятилетия расширилась панорама музыкальных жанров, в которой важное место занимают инструментальные сочинения.

Таким образом, обозначенные этапы формирования композиторской традиции позволяют увидеть перспективу дальнейшего развития профессионального музыкального искусства в Адыгее, связанную с освоением архаических пластов народной музыки, свободным использованием принципов фольклорного мышления, стилевых приёмов современной музыки. Все перечисленные особенности становления композиторского творчества обусловили своеобразие формирования академической традиции музыкального искусства в Адыгее.

Библиографический список

1. Анзарокова, М. Умар Тхабисимов // Музыкальная летопись российских регионов: материалы международной конф. – Майкоп, 2007.
2. Музыкальная культура Адыгеи. Творчество композиторов республики Адыгея: учебное пособие / под общ. ред. А.Н. Соколовой. – Майкоп, 2011. – Вып. 16.
3. Гогина, Е.Л. Этапы становлений профессионального композиторского творчества в Адыгее // Научная мысль Кавказа. Приложение. – Ростов-на-Дону. – 2006. – №13.

Bibliography

1. Anzarokova, M. Umar Tkhabisimov // Muzihkaljnaya letopisj rossiyjskikh regionov: materialih mezhdunarodnoyj konf. – Mayjkop, 2007.
2. Muzihkaljnaya kuljtura Adihgei. Tvorchestvo kompozitorov respubliki Adihgeya: uchebnoe posobie / pod obth. red. A.N. Sokolovoyj. – Mayjkop, 2011. – Vihp. 16.
3. Gogina, E.L. Ehtapih stanovleniyj professionaljnogo kompozitorskogo tvorchestva v Adihgee // Nauchnaya mihslj Kavkaza. Prilozhenie. – Rostov-na-Donu. – 2006. – №13.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 78.03

Fedosova E.P. **MUSIC AS A SEMANTIC DOMINANT IN CULTURE SPACE.** The article is devoted questions of semantics of musical language. In it the presence question in each historic-style cut of musical culture of the constant elements sated with key senses and acting within the limits of the given epoch in a role of a semantic dominant is considered.

Key words: **music, composer, language, semantics, symbol, culture.**

Э.П. Федосова, *д-р искусствоведения, проф. Академии музыки имени Гнесиных, г. Москва,*
E-mail: k-ole@yandex.ru

МУЗЫКА КАК СМЫСЛОВАЯ ДОМИНАНТА В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена вопросам семантики музыкального языка. В ней рассматривается вопрос наличия в каждом историко-стилевом срезе музыкальной культуры константных элементов, насыщенных ключевыми смыслами и выступающих в рамках данной эпохи в роли смысловой доминанты.

Ключевые слова: **музыка, композитор, язык, семантика, знак, культура**.

Оттолкнемся в наших рассуждениях по осмыслению музыки как смысловой доминанты в пространстве культуры от мысли, вернее, – афоризма, принадлежащего Каролине Мартинсен – «только в свете больших единств все частное приобретает цель и смысл» [1, с. 116].

В аспекте проблемы семантики эта мысль имеет весьма большое, если не сказать, определяющее значение. Действительно, ни отдельный аккорд, ни мелодическая фраза или конкретный звук, взятые сами по себе, не могут служить ключом в определении значимости того или иного элемента языка, по-

скольку ни один из них не является автономным. В огромном большинстве случаев значимость указанных элементов, – а это еще и ритм, и тембр, – их знаковость зависит от целого комплекса средств выразительности, составляющих содержательный пласт в пространстве произведения.

Развивая далее логику приведенного афоризма, можно сделать вывод о том, что ведь и целое произведение – музыки, живописи, поэзии – есть лишь часть, пусть и весьма значимая, определенного художественного процесса в пространстве столетия, эпохи, стилевого направления.

Интересно и точно сформулировал Дмитрий Сергеевич Лихачев важную для исследуемой темы идею: «В своем произведении писатель создает определенное пространство, в котором происходит действие. Это пространство может быть большим, охватывать ряд стран (в романе путешествий) или даже выходить за пределы земной планеты (в романах фантастических и принадлежащих к романтическому направлению), но оно может сужаться до границ одной комнаты...» [2, с. 335]. Этот тезис Д.С Лихачева вполне может служить научной посылкой в развитии обсуждаемой проблемы.

Итак, что же укладывается в пространство эпохи и претендует на определение «смысловой доминанты»? Например, в средневековой Италии центром искусства, средоточием общественной жизни была скульптура; особая роль в этом смысле выпала на долю Никколо Пизано, основоположника искусства проторенессанса. Далее грань двух столетий проходит под могучим влиянием Леонардо, которому в живописи принадлежит заслуга совершенствования эффекта «sfumato». Свое концентрированное выражение находки и достижения Леонардо находят в творчестве Сандро Боттичелли и его младшего современника Рафаэля Санти, заложивших основы живописи – соответственно, Раннего и Высокого Возрождения. Конец XV – начало XVI веков ознаменовалось творчеством великого Микеланджело Буонаротти, давшего неповторимые образцы искусства Барокко (Давид, Моисей, роспись Сикстинской капеллы). Достаточно сказать, что, когда в 1564 году он умер, современники высказались в том смысле, что погас свет большого искусства. Иначе говоря, смысловая доминанта целой эпохи живописи в лице Микеланджело завершилась [3].

Дальнейшие рассуждения уже очевидны: весь XVIII-й век прошел под знаком музыки. Г. Державин назвал время правления Елизаветы «веком песен» (позже именно музыка стала любимым видом искусства романтиков). XVIII и начало XIX века оставили нам великих классицистов – Гайдна, Моцарта и Бетховена, завершившего это направление и одновременно составившего вершину и смысловую доминанту века классической музыки. XIX век завершился в России творчеством Чайковского, открывшего новый тип оперы – «лирические сцены» («Евгений Онегин») и психологическую драму, не имеющую аналогов в музыке до него – «Пиковую Даму». Наконец, начало XX века ознаменовалось творчеством Дебюсси, ставшего «смысловой доминантой» в «семантическом звучании» музыки всего XX века. Встает вопрос: не совпадают ли понятия «смысловая доминанта» и «художественное открытие»?

Действительно, и одно, и другое понятия моделируются в нашем случае средствами музыкального языка и, так или иначе, способствуют, при прочих равных условиях созданию эффекта, привлекающего внимание слушателей одним своим качеством. Но именно это качество материализуется в разных сочинениях по-разному. Так, если художественное открытие – это «… воплощенное в произведении какое-то новое видение … выразительных возможностей художественных средств» [4, с. 134], – по выражению Л.А. Мазеля, который там же приводит и слова Ф. Бузони: «В понятии “творчество” содержится понятие “новое”, то есть понятие “смысловая доминанта” совсем не обязательно содержит в себе что-то новое, еще не знакомое слушателям; скорее, это – своеобразный художественный акцент, вычленение из известного, устоявшегося стилевого направления – отдельного произведения, части, темы, элемента музыкального языка; и этот-то элемент или тема и будут служить “смысловой доминантой” художественного процесса». Кроме того, художественное открытие (по Л.А. Мазелю) «концентрирует в себе ту новизну и свежесть произведения, благодаря которым это последнее обретает свой raison d' etre (право на существование) и ...обогащает художественную культуру» [4, с. 134].

Смысловая же доминанта не просто обогащает культуру, но создает новый абрис всей драматургии произведения, обеспечивая, в том числе, и прогресс музыкального языка. Думается, что можно назвать эффект «смысловой доминанты» «punctum saliens», «трепещущей точкой», самым главным, что есть в данном произведении, сочинении. Таким образом, самое важное, что содержится в семантическом звучании произведения, аккумулирующего доминирующее качество стилевого направления, эпохи, столетия и есть собственно смысловая доминанта.

Суть семантики – есть то, что слушатель должен понимать без дальнейших разъяснений значений и смыслов таких понятий – терминов, как «знак», «символ», «сигнал». Но здесь возникает очередной вопрос: каким образом корреспондируют между собой такие понятия как «знак» и «смысл»? Ответ может быть один – ведь семантика является частью семиотического подхода к изучению знаковых систем, как главного средства трансляции смыслов, не забудем, также, что в свое время понятия «семиотика» и «семантика» выделились из общего понятия «семасиология» и обрели не просто самостоятельность, но самодостаточность. А поскольку музыка относится современной наукой к знаковым системам, постольку и семантика имеет самое прямое отношение к музыке и языку музыки.

Центральными разделами понятия «семантика» является группа понятий «смысл», «концепт», «осмысленность». Философия относит семантику к идее конвенциональной, то есть, и «знак», и «смысл» в этом конкретном случае будут носить характер до некоторой степени условный. Но подчас такая условность значений, их алгебраичность делают и знак, и смысл понятиями слишком рациональными, сухими. Ведь и поэты нередко жаловались на скудность и бедность языка:

«Нет на свете мук сильнее муки слова,
Холоден и жалок нищий наш язык»
(Надсон).

Не отсюда ли тяга многих композиторов как-то связать свой эмоциональный музыкальный язык со схематизмом вербальных структур для большей полноты и ясности выражения, не доступных ни музыке, ни поэзии отдельно взятым.

Таким образом, понятия «знак», «значение», «смысл» безусловно связаны целой системой гибких и свободных связей, расширяющих смысловое «поле» произведения (музыкального, поэтического, живописного и др.). Но, вследствие этого, часто одной и той же структуре музыки – мотиву, фразе, ритмо-динамической группе – придавались разные, даже противоположные значения и смыслы. Однако, и сама идея – а семантика это идея – содержит в себе самой определенную цель: художественная идея, заключенная в произведении как результат концентрации эмоциональных переживаний творца, получает свое воплощение во всей структуре произведения, в сумме всех содержательных компонентов. В сущности,

художественная идея и есть главная мысль, иначе говоря, – смысловая доминанта, как отдельного произведения, так и стилевого направления эпохи (столетия) [5].

Поскольку идея, интерпретированная в качестве главной мысли, обретает свою завершенную форму только в структуре и языке произведения, постольку вместе с языком художественная идея развивается: усложняется или, напротив, упрощается.

Действительно, в иных знаках (кодах) содержание-смысл инвариантно зафиксировано в качестве достоверной музыкально-поэтической метафоры подчиняющейся всем закономерностям стиля произведения и сохраняющее свой смысл и поныне: такова, например, восьмая пониженная ступень в ладовой системе Д. Шостаковича, квартовый «шаг» от слабой доли к сильной у Бетховена, или роль двухдольной (маршевой) и трехдольной (вальсовой) ритмоформулы.

Но большинство музыкально-поэтических знаков семантически вариантно, то есть, они меняют свое значение, обогащаются с течением времени и – не в последнюю очередь – с опытом восприятия, что несомненно расширяет смысловое пространство средств языка и тематизма произведения; это способствует накоплению в известной мере бесконечного числа ассоциаций.

Примеров, выполняющих роль «смысловой доминанты» произведения, множество. Вот только некоторые из них.

- В Скерцо из своей IX симфонии Бетховен использовал эффектный прием противопоставления *“Ritmo di tre battute”e “di quattro battute”,* оживляемый тому же неожиданным ударом литавр, что помогает ему раскрыть самую суть жанра скерцо-шутки [6, с. 20].
- А. Онеггер отмечает один «...из наиболее захватывающих моментов партитуры “Мученичества св. Себастьяна”, который произвел на него “потрясающее впечатление”, а между тем, – продолжает Онеггер, –”там всего-навсего дается разрешение доминанты в тонику”. Но это – чудо гения!» [6, с. 378].

- Несомненно, к категории «смысловой доминанты» относится и факт интерпретации Дебюсси гармонии не столько в виде функциональной вертикали, сколько в качестве особой краски, «мягкой и очень пластичной» [7, с. 252].
- Укажем на необычное сочетание вокального монолога и оркестра в опере Верди «Трубадур»: в сцене у стен монастыря монолог сопрано (Леонора) сопровождается мощными аккордами tutti всего оркестра с суровым тембром тромбонов в основе; и этот прием подчеркивает не только драматизм ситуации, но и придает сцене трагический смысл, который усиливается контрастом с лирической песней Манрико (доносящейся из-за стен монастыря) – напомним также смысловую эволюцию всем известного приема – «прерванного оборота», например, от Баха до романтиков. В первом случае роль VI ступени была только чисто грамматической (см. Сонаты для скрипки соло), во втором образно-динамической (Вебер, Шуберт и др.).

Примеры подобного рода можно продолжить. Но совершенно очевидно, что именно они, как и многие другие, дают нам понимание известной парадоксальности, нелинейности бытия и развития семантических объектов в стилевом поле произведения или целой эпохи, рассматриваемой в историческом аспекте.

Библиографический список

1. Martinssen-Lohmann, C. Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schopferischen Klangwillens. – Leipzig, 1930.
2. Лихачев, Д. Поэтика древнерусской литературы. – М., 1979.
3. Верман, К. История искусства всех времен и народов: в 3 т. – СПб., 1903-1909. – Т. III.
4. Мазель, Л. Вопросы анализа музыки. – М., 1991.
5. Орлов, Г. Семантика музыки. Проблемы музыкальной науки. – М., 1973. – Вып. 2.
6. Онеггер, А. О музыкальном искусстве /пер. с французского. – М.; Л., 1979.
7. Денисов, Э. О некоторых особенностях композиционной техники Клода Дебюсси // Вопросы музыкальной формы. – М., 1977. – Вып. 2.
8. Brockhaus, Riemann. Musik I.exicon. In 2 Banden. B.2. B. Scnott's Sohne. – Mainz, 1979.

Bibliography

1. Martinssen-Lohmann, S. Die individuelle Klaviertechnik auf der Grundlage des schopferischen Klangwillens. – Leipzig, 1930.
2. Likhachev, D. Poehtika drevnerusskoyj literaturih. – M., 1979.
Z. Verman, K. Istoriya iskusstva vsekh vremen i narodov: v 3 t. – SPb., 1903-1909. – T. III.
4. Mazelj, L. Voprosih analiza muzihki. – M., 1991.
5. Orlov, G. Semantika muzihki. Problemih muzihkaljnoyj nauki. – M., 1973. – Vihp. 2.
6. Onegger, A. O muzihkaljnom iskusstve /per. s francuzskogo. – M.; L., 1979.
7. Denisov, Eh. O nekotorihkh osobennostyakh kompozicionnoyj tekhniki Kloda Debyussi // Voprosih muzihkaljnoyj formih. – M., 1977. – Vihp. 2.
8. Brockhaus, Riemann. Musik I.exicon. In 2 Banden. V.2. V. Scnott's Sohne. – Mainz, 1979.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 7

Chernjaeva I.V. **ART INTERNET AUCTIONS AS A WAY OF THE DECISION OF PROBLEMS OF THE TRADITIONAL ART MARKET.** In article the author considers sale of works of art by means of auctions. Historical stages of development of auctions and kinds of the auction auctions are is short stated. Internet auctions and possibilities of electronic commerce, as way of the decision of problems of the traditional art market are separately presented.

Key words: **auction, the auctioneer, the virtual art market, the Internet, electronic commerce, the auction house.**

И.В. Черняева, *ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: gurkina-22@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-АУКЦИОНЫ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ТРАДИЦИОННОГО АРТ-РЫНКА

В статье автор рассматривает продажу произведений искусства посредством аукционов. Кратко изложены исторические этапы развития аукционов и виды аукционных торгов. Отдельно представлены интернет-аукционы и возможности электронной коммерции, как способа решения проблем традиционного арт-рынка.

Ключевые слова: **аукцион, аукционист, виртуальный арт-рынок, интернет, электронная коммерция, аукционный дом.**

Аукционы (от лат. auctio – публичные торги; англ. auction, public sale), – продажа с публичных торгов, при которой товар или имущество приобретаются лицом, предложившим за них самую высокую цену [1, с. 227]. Аукцион – способ продажи различных продуктов человеческой деятельности, в т.ч. произведений искусства, антиквариата, раритетов, заявленных подлинниками. Проведение аукциона предусматривает предварительную выставку предметов, издание каталога; покупателем становится человек, предложивший наибольшую цену. Торговый механизм такого вида явился наилучшим для продажи предметов искусства. Аукцион позволяет определить реальную стоимость произведения искусства на текущий момент. Он формирует котировки и рейтинг художника.

В античные времена аукционы появляются как форма торговли произведениями искусства. С падением Римской империи аукционы были закрыты и появились снова лишь в 13 веке во Франции. С середины XVII века они появились в Голландии, а затем – в Англии, Франции и других странах континента. Обращались к ней в исключительных случаях, когда из-за долгов или раздела наследства нужно было быстрым способом реализовать семейные собрания. XVIII век подарил художественному рынку аукционные дома. Некоторые из них существующие по сегодняшний день. В 1707 году в качестве государственного ломбарда австрийским императором Иосифом I был основан «Доротеум». Предметы, заложенные и невыкупленные в установленный срок владельцем, продавались на аукционах. К ним добавлялись аукционы, осуществлявшиеся во исполнение закона или судебного решения. В начале XX века стали проводиться «добровольные» аукционы, основанные на соглашении между продавцом и аукционным домом. В 1744 году в Лондоне Сэмюэл Бейкер, начинавший свою карьеру с книжной торговли, провел первые торги под собственным именем. Приобретение книг и составление библиотек было тогда в большой моде. На книжных аукционах Бейкер быстро заработал приличное состояние. Спустя некоторое время он принялся за торговлю гравюрами, монетами и прочим антиквариатом. После смерти Бейкера фирму унаследовал его племянник Джон Сотбис, и с 1778 года, фирма стала называться его именем. В 1766 году у фирмы Бейкера появился конкурент – аукционным делом занялся в Лондоне Джеймс Кристис. Аукционная форма торговли начала набирать обороты, и к концу века к Сотбис и Кристис, прибавились другие аукционисты, но им не удалось догнать по значи-

мости и обороту капитала эти аукционные дома. Кроме двух крупных интернациональных аукционных домов есть менее крупные национальные: во Франции – «Друо», в Германии – «Хуго Рюф», «Вайнер», «Ноймай-стер», в Швейцарии – «Габсбург», «Габю», в Скандинавии – «Буковски», в Австрии – «Доротеум» [1, с. 228].

Приобретать произведения искусства на аукционе безопасно. Авторитет аукционного дома основывается на экспертизе всех лотов (предметов или их групп, выставляемых на торги). Покупатель получает документ (сертификат), подтверждающий авторство; вероятность продажи подделки сведена к минимуму.

На рубеже XX-XXI веков интенсивно развивается новая форма проведения аукционов – интернет-аукционы. Интернет-аукцион (он же «онлайновый аукцион») – аукцион, проводящийся посредством интернета. В отличие от обычных аукционов, интернет-аукционы проводятся на расстоянии (дистанционно) и в них можно участвовать, не находясь в определённом месте проведения, делая ставки через Интернет-сайт или компьютерную программу аукциона. Момент окончания интернет-аукциона, в отличие от традиционных аукционов, заранее назначается самим продавцом при постановке товара на торги. В обычных же аукционах борьба идет до тех пор, пока повышаются аукционные ставки. По окончании интернет-аукциона покупатель должен перевести деньги продавцу по безналичному расчёту (реже – наличными, например – при получении товара лично), а продавец обязан выслать товар покупателю по почте, нередко в любую точку страны проведения аукциона или всего мира. Границы возможной пересылки товара указываются самим продавцом заранее.

В мировой практике интернет-аукционы стали вполне привычным явлением. Есть три основных вида таких аукционов: стандартный, голландский и “по фиксированной цене”. Аукцион «по фиксированной цене» появился несколько позже других. Он более доступен для понимания: выставил товар, покупатель пришел и сразу его купил. Стандартный аукцион – это обычный аукцион на повышение: кто дал большую цену, тот и победил. Голландский вид аукциона – торги идут втемную, покупатели не видят ставок конкурентов, ставка принимается только одна. Кто выставил большую цену, тот и побеждает.

В России существует множество интернет-аукционов. Наиболее популярные из них www.molotok.ru, www.stavka.ru, www.meshok.ru, www. torg.alkar.net, www. auctions.org.ru и т.д. В данные ресурсы подключаются дополнительные решения электронной коммерции. В аукционные системы добавляются платёжные системы и решения по авторизации пользователей. В поле интернет – аукционов России не так давно начали появляться “Скандинавские аукционы” – это он-лайн аукционы предлагающие покупателям товары по низким ценам (10-20% их реальной рыночной стоимости). На рынке России такие аукционы, явление достаточно новое, в отличие от Европы. В Великобритании большой популярность пользуется аукцион Swoopo.co.uk. В Финляндии популярен аукцион Fiksuhuuto.fi, в Эстонии Sendioksjon.ee [2, с. 192].

Колоссальные информационные ресурсы и огромный потенциал для коммерческой деятельности – это главные характеристики Интернета. Конец XX века стал революционным для мирового арт-рынка, причем многие связывают это именно с активным освоением Сети крупнейшими аукционными домами. Произошедший альянс старейшего аукционного дома Сотби с электронной компанией Amazon и аукциона Butterfield & Butterfied с компанией eBay стали индикаторами доверия традиционного арт-рынка возможностям электронной арт-коммерции, невероятно расширяющей круг потребителей искусства. Стремительный отход от принципа торговли “из рук в руки” (Ebay и аукционы Yahoo и Microsoft) к тактике “бизнес потребителю” (EBay Great Collections), где во главу угла ставится корпоративная ответственность, говорит о цивилизованных основаниях нового электронного арт-рынка [3, с. 3].

Количество сайтов по искусству сегодня велико, поэтому появляются оболочки, объединяющие различные проекты и облегчающие поиск в Сети. Обширнейшие результаты приносит поиск сайтов по искусству на Yahoo, Google, Nigma, Yandex. Активно посещаемые рускоязычные сайты по искусству – atrus, artlife, arthistory, auction.magazin-kartin, sovcom, rusiskusstvo, artprojekt, iskusstvu, museum, artwin, gelos. Специфика российских ресурсов по искусству – в разделении коммерческих и актуальных проектов, последние обычно ориентированы на узкий круг профессионального сообщества. Существуют вспомогательные профессиональные ресурсы – Mei-Moses All Art Index, Gabrius Art Index, Artprice, Zurich Art and Antiques Index, Art Sales Index, gelos.ru (многочисленные индексы доходности искусства), tfaoi.com, group-esi.com, europages.com.ru (страховка, перевозка), apprisals.com, antiquary.eu, art-con.ru (атрибуция, оценка). Залог коммерческого успеха в Сети – в максимально широком использовании всех возможностей Интернета. Помогает при выборе картин нестандартная организация произведений в банке данных, например, в “галереи” по жанру, стилю, сюжету и даже по доминирующему цвету (PaintingsDirect.com, Artlife.ru), электронный журнал по искусству (Connoisseur на Gavelnet.com), новостные ленты (Artumbrella.com).

Официальные сайты имеют художественные галереи Алтайского края: выставочный зал «Турина гора» (turinagora.ru), галерея «Кармин» (gallery-carmin.ru), Арт-галерея Щетининых (shetinin-art.ru), выставочный зал «Союз художников России» (altaikraiart.ru). Деятельность галереи современного искусства «Универсум» представлена на официальном сайте Алтайского государственного университета (asu.ru). Некоторые галереи создают свои страницы в социальных сетях. Арт-галерея «Бандероль», галерея «Кармин», павильон современного искусства «Открытое небо» информируют посетителей об открытии новых выставок, о планируемых мероприятиях на страницах социальной сети «В Контакте».

С появлением нового коммуникационного пространства возникает вопрос о возможности виртуального пространства решить проблемы традиционного арт-рынка. Благодаря техническим преимуществам Сети для музеев и галерей Интернет – это реклама, архив, каталог и помощник, держащий галерею открытой 24 часа в сутки и принимающий сообщения. Будучи идеальной формой репрезентации при минимуме затрат и максимуме охвата, корпоративные сайты уже есть у многих художественных организаций – от Лувра и Эрмитажа до небольших районных музеев и актуальных картинных галерей. Интернет позволяет привлечь большую аудиторию потенциальных покупателей – людей, которые раньше никогда бы не купили произведения искусства из-за массы причин (нехватки времени, отсутствия галереи поблизости, дискомфорта в среде профессионалов). На некоторых сайтах художники бесплатно (artnow.ru, artwin.ru) или за определенную плату могут выставлять на продажу свои произведения, находясь при этом в любой точке мира. Здесь же художники и покупатели могут общаться между собой на тематических форумах, что особенно актуально для творческих людей из отделенных уголков России. Электронные платежи и доставка – преимущества, которые редко предоставляют ныне действующие субъекты арт-бизнеса. Складывающийся принципиально новый рынок искусства (новые потребители и механизмы ценообразования) в перспективе даже отменит некоторые законы рынка традиционного. С другой стороны, демократичность виртуального арт-рынка приводит к заполнению Сети “второсортным” искусством, дезориентирующим покупателя (например, на Молоток.ру), поэтому огромное значение имеет появление профессиональных ресурсов, которые учитывают специфику продажи произведений искусства и применяют особые механизмы распространения информации, гарантии, оценки, презентации произведений.

Библиографический список

1. Большая энциклопедия: в 62 т. – М., 2006 – Т. 4.
2. Байков, В.Д. Как научиться работать на Интернет-аукционе eBay / В.Д. Байков, Д.В. Байков // ДМК-Пресс. – 2007.
3. Лазарева, Е. Реальное искусство из виртуального пространства // “Артхроника”. – 2000. – № 3-4.
4. Степанская, Т.М. Свободный художественный рынок и развитие изобразительного искусства в России // Культурное наследие Сибири. – Барнаул, 2005.

Bibliography

1. Kommentariyj k Ugolovnomu kodeksu Rossiyjskoyj Federacii / pod red. Yu.I. Skuratova, V.M. Lebedeva. – M., 1996.
2. Volzhenkin, B.V. Korrupciya. – SPb., 1998.

3. Ponomorev, P.G. Ugolovno-pravovihe problemih protivostoyaniya korrupcii. – M., 2011.
4. Sostoyanie i tendencii prestupnosti v Rossiyjskoyj Federacii: kriminologicheskiyj i ugolovno-pravovoyj spravochnik / pod obth. red. A.Ya. Sukhareva, S.I. Girjko. – M., 2007.
5. Sostoyanie prestupnosti v Sibirskom federaljnom okruge: analiticheskiyj obzor i prognoz / otv. red. D.D. Nevirko. – Krasnoyarsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 755.522 (878)

Khazbulatov A.R. **JEWELRY ON THE "GOLDEN MAN'S" COSTUME –MASTERPIECES OF WORLD SIGNIFICANCE.** In «jewelry on the "golden man's" costume – Masterpieces of world significance**»** the materials telling about the discovery of the "Golden Man" from the Issyk barrow, opened in 1969, K. Akishev with a list of people involved in the excavation, and various exhibitions on the findings.

Issyk burial finds of preservation, which allowed to reproduce with a possible complete picture of the funeral rites, to reconstruct the exact format ceremonial headgear, clothing and footwear and the location of the system for them many ornaments on high technology manufacture of art objects and the number of gold objects found are unique.

Key words: **conservation of cultural heritage, restoration, preservation, reconstruction, Saka art, animal style, Golden Man, Altyn Adam, mound Issyk, Kazakhstan.**

***А.Р. Хазбулатов**, докторант PhD, магистр искусств, преподаватель каф. «Декоративно-прикладного искусства» Казахской Национальной Академии Искусств им.Т.Жургенова, г. Алматы,*
E-mail: xazbulatov@mail.ru

ЮВЕЛИРНЫЕ УКРАШЕНИЯ НА КОСТЮМЕ «ЗОЛОТОГО ЧЕЛОВЕКА» – ШЕДЕВРЫ МИРОВОГО ЗНАЧЕНИЯ

В работе **«Ювелирные украшения на костюме «Золотого человека» – шедевры мирового значения»** представлены материалы повествующие о находке «Золотого человека» из кургана Иссык, открытого в 1969 году К.А. Акишевым, с перечислением людей участвующих в раскопках и различных выставок, посвященных находкам.

Иссыкские находки по сохранности захоронения, позволившей воспроизвести с возможной полнотой картину погребального обряда, реконструировать относительно точно форму парадного головного убора, одежды и обуви и систему расположения на них многочисленных украшений, по высокой технике изготовления предметов искусства и по количеству найденных золотых изделий являются уникальными.

Ключевые слова: **сохранение культурного наследия, реставрация, консервация, реконструкция, сакское искусство, звериный стиль, Золотой человек, Алтын адам, курган Иссык, Казахстан.**

The Scytho-Saka people's contribution to the Eurasia continent's history was very great. Under the latest data the Scythians have played their part in the ethnogenesis of the Slaves and the Saks, in the ethnogenesis of the Kazakhs, Kirghizes, and maybe of the Oguzes, Turkmens, Yakuts, Tadzhiks and Afghans. Saka components' importance in all ethnocultural processes that accompanied coming into being such states as Media, the Greek-Bactria Kingdom, was rather noticeable.

Scytho-Siberian "animal" style, in which the formation of a dominant role had played Saka tribes, became the most brilliant event in human art history. This style is characterized by depicting animals in certain canonical poses and by special methods of an artistic execution.

In this article we will turn to the history of a find from kurgan Issyk that has acquired a world-wide fame under the name of "Golden Man" or "Altyn Adam". The Issyk Kurgan is a compact historical collection comprising jewelry art items (more than four thousand pieces of jewelry), a literary text (inscription on a silver cup), weapons, household articles, and fragments of clothes, head-dress and footwear [1, c. 5].

Issyk Saka "animal" styled art is a syncretic art; a fusion of two components, original and adopted. But within the art, as well as in many ancient arts of the other peoples, it is difficult to draw a clear-cut boundary between its components, as they are closely intertwined and flowed together. The Issyk art makes an impression of a completely formed, entire, and in contradistinction to Scythian art, a less eclectic art.

The great complex of brilliant specimens of Saka "animal" styled art from the Issyk kurgan is an undoubted contribution in world culture treasury.

An interred man is considered to belong to Saka art of the fourth to second centuries B.C. On his clothes dйcor we will try to reveal semantic and artistic images of jewelry art. We will also try to reveal uniqueness of the find. The report has a scientific, art-history, historical and popularization significance.

In 1969-1970, archaeologists of the Academy of Sciences of the KazSSR excavated the Issyk kurgan with a rich burial of a notable warrior, leader of the nomad Saks inhabiting in the territory of modern Kazakhstan 2200-2300 years ago. The burial showed what clothes the Saks leaders wore in that time.

In a two-year excavation of the Issyk kurgan, besides archaeologist K.A. Akishev who led the work, took part an archaeologist B.N. Nurmukhanbetov who conducted an archaeological supervision cutting off the mounds embankment with a bulldozer. Clearing an interred mans remains, a field conservation of some articles, drawing and a photofixation of the finds were executed by the engineering and technical workers: an engineer-restorer V.I. Sadomskov, painter T.V. Vorobjeva, photographer O.V. Medvedev, laboratory assistant A.S. Zagorodniy and practicing student A.K. Akishev.

The Issyk leader was interred in the rectangular timber chamber under the burial mound in a diameter of sixty meters and height of six meters. By its size the burial mound is attributed to the "royal" one; the scale of the mound conformed to the interred mans rank. The size of the burial mound is 8600 cubic meters. It is supposed that three or four thousand man days were needed for manual erecting of the mound. The chamber by its sides was strictly oriented toward the cardinal points of the world.

The interred man lay clothed in a ceremonial or ritual dress, sewed on by hundreds of gold plaques, at the northern wall, on his back, with his head to the west, on a spread raincoat. The man was dressed in a silk shirt over which was a short camisole imitating a protecting cataphract [2, c. 8]. The camisole was entirely sewed on with golden plaques, stamped in the form of a trefoil and a tigers head. The man was belted with a heavy composed belt consisting of cast plaques representing a fantasy horse-deer-gryphon and elks heads.

The "cataphract" was, most likely, symbolic; although the gold trefoil-shaped plaques had a bronze warp, they did not have protection purposes. Zoomorphic ornaments and solar gold served as a magic protection from any and all sides. The mans clothes showed his belonging to the Warriors-horsemen, among whom the ancient Indo-Iranians, including the Saks, elected their chieftains. On his head there was a high conic Kulah with a neck-flap covering his neck and with cheek-blades.

It was such arrow-shaped Cap-Kulahs that the noble Saks-tigraxauda ("the Saks with pointy hats") wore, and what one can see on the stairs relief representations at Apadana in Persepolis [3, c. 57] The Issyk Kulah strikes by its complicated symbolic composition on the zoomorphic and other representations.

The chieftain was dressed in tight chamois trousers tucked into the heelless high-boots, covered by gold trefoil-shaped plaques. On his right side along the sword-belt in the red wooden scabbard there was a chopping sword – a weapon for a horsed struggle. On his left side in the scabbard with plaques shaped as an agonizing elk and horse there was an iron dagger. The daggers pommel, covered with gold foil, was made in the form of two gryphons heads, and the blood groove – a nervure of the daggers blade – is inlaid with gold plates depicting various animals: serpents – on the blades edge, and further there are figures of tigers, goats, hares, wild boars, wolves, fallow-deer, foxes and camels decorated with inserts of cornelian, faience and spinel. The bottom of the daggers scabbard by means of embracing straps is additionally fixed to his hip in order that the weapon would not beat his legs when horses galloping and the dagger might be easy taken out of the scabbard.

It is the weapon types that allow dating the Issyk kurgan to the Saks time, the fourth-second centuries B.C. [4, c. 35] The decoration of the scabbard reminds by something of Greek makhaira, looks like plaques decorating the scabbard of batros from the Greek-Bactrian temple in Takht-i Sangin (Tadzhikistan) [5, c. 68] The inlay of the blood grave reminds of the scabbards decoration cut out of ivory from the Yuezhi burials in Tillya Tepe (Afghanistan). At the left shoulder of the interred man lay a baton shaped as a staff with a gold top and a lash wrapped with gold tape. At his head there was a leather handbag with a gilded bronze mirror and red ochre for ritual make-up. On his neck there was a three-spiraled tubular pendant with tips in the form of tigers heads; on the fingers of his right hand there were two rings, one with a smooth screen and another with a mans profile in the radiant wreath. Most likely it was an embodiment of a solar deitys motive, a kind of Ayestian Mithras.

Fig1. The massive metal plaques

Mithras cult originates from Central Asia and has taken shape among the east tribes (including the Saks) [6, c. 25] Mithras, as a god of alliance and agreements guarantor was likely worshiped by tribe unions chieftains. It is necessary to note that red color (the color of the Issyk chieftains clothes) and gold (an almost universal color in the ancient time) bore a solar symbolism, and among the Indo-Iranians they correlated the Warriors-kshatrians – the elite of the Nomad society in the military democracy epoch.

Gold likely had among the Saks an axiological meaning. When making gold things, various technologies were used: stamping, casting, hammering, engraving, soldering, inlaying with paste and semi-precious stones, painting, grain, cold gilding, polishing etc. Figure plaques were carved of gold foil and sewed or pasted on a red background (leather, felt) as applications. In the massive metal plaques there are accurate cuts. (Fig1.) Thus fabrics color played an inlaying role by underlining precious metals shades.

Among the Issyk representations prevail ones executed in low relief. With regard to them one can use the term "forced graphics." Iconography details (ribs, strained muscles, eyes etc.) were represented by means of engraving and punch, by means of conventional signs (comma, brackets, slopes, points, S-shaped lines), as on the flattened reliefs and linear representations of Assyria and Achaemenid Iran. [7, c. 62]

In Issyk there were discovered gold decorations painted red and black. It is rather unusual and along with inlaid works it implies connections of the Issyk ornamentation with the art taste of the makers of the inlay and more later, polychromic style of the late centuries B.C., early centuries A.D., as well with China Art of Han epoch. It is interesting that cast things are also painted, for example the belt distributors on the dagger scabbards leash. The distributors are made in the form of a panther rolled up into a ball. With red paint are filled the cuts depicting fangs, eyes and claws of a beast.

When depicting animals, the Issyk masters in their works preferred expressive profile lines which they put to expressive ornamental deformation. In order to fill the specimen forms, animals were represented either as coiled up ones or were arranged in such a manner that their bodies took an S-shaped inflection (an axial symmetry composition). It is in such a manner that are represented "snapping" tigers and tigers-gryphon on the headdress; their bodies as if twisted and two parts of their bodies are balanced. An elk and horse, depicted on the dagger scabbards plaque, have wound and twisted cruppers. These peculiar representations, connecting with imitations typical of cylinder-stampings, the ancient Mesopotamia interpretation of a Felidae beast (lion) fighting a hero or deity, transfer an agonizing animal.

A compositional method of the axial symmetry, or method of the heraldic development, was favorable in the Zhetysu (Semirechje) and Mountain Altai Saks Art. The method developed in the application technique, which perfectly presented in Pazyryk Art. The method was used when solving art targets and caused breaches of ornament

Fig 2. The "Golden Man"

characters naturality. It resulted in what is termed “stylization” in Saka Art.

In “Issyk” the sculpture in the round is represented by a miniature figurine of an argali, it wreathes the Kulah, as well as by combined protomai of horse-bird-goats, flying birds, eared gryphons heads on the daggers pommel and by a figure of a heron on the silver spoon.

Besides figures of a heron and argali the sculpture is entirely plated. Its bronze, wood or iron core is covered with a gold sheet. In mastery fashion is made inlaying of the dagger. Into its blood groove on the congruent composition principle there are fitted gold plates decorated with serpents, hares, foxes, wolves, tigers, wild boars, goats and saiga. Animals follow one after another, are represented in so-called “scratching” poses that drew the daggers dйcor close to the trans-Ural Sarmatians Art, who in their turn were affected by the South Siberian and Kazakhstan Nomads Art [8, c. 74]

A composition arrangement on the Issyk dйcor is ornamental. When decorating large surfaces (camisole, boots tops), was used the ornament-net principle. A rhythmical interchanging of a rapport-plaque and chamois red background was composed into an open-work pattern.

Ornaments decorating sleeves, edges of laps and collars of the camisole are composed into ring friezes representing a tigers head manifolded in portable symmetry.

Particularly complicated is the headdress dйcor. A high conic Kulah is ornamented along three vertical registers – ring friezes. The low frieze is a diadem plate with a vegetable ornament (petals and buds). Above it are sewed on figures of lions heads and tigers, Above this, a “gold mountains” frieze, and on the mountains, trees with birds on their tops. On every trees sides there are figures of mountain goats. On the friezes diametrical points are placed paired figures of winged tigers (right and left). On the level of the head back there is a representation of a tiger with a twisted body.

The composition is heraldic. The combination, say more exactly, construction of separate rapports (regularity), reminds of developments of West Asia cylinder-stampings, where are widely presented life-tree and honed animals motives. [9, c. 89] Although the regular adjustment in sources may be connected with ornaments on the ceramics of Kazakhstan tribes of the Bronze Age (Andronov, Alakul, Begazy-Dandybayev cultures), they, probably, when constructing the Issyk composition with landscape, imitated West Asia (Assyrian, Achaemenid) forms. The mass occurrence in the Art of the early Nomads of South Siberia, and from them in the Art of the China peoples of the period of Wei, the Kingdoms of Chu, Qin and early Han, of “landscape” representations, prototypes of the popular in China (Daoshi) painting Shan Shui (“mountain-water”)motive, is dated back to the second-first centuries B.C.

The Issyk combination on the headdress finds its latest correspondences among the Sarmatians crowns, Saka-Yuezhi dynasty states of Central Asia; Bactria, Khoresm, Parthia, in Sasanian Iran emblematics.

Most impressive are the parallels with crowns of the kings of Silla and Kaija states (Korea of fifth-sixth centuries A.D.) [10, c. 102], natives of Manchuria and Altai, and particularly, to the last details, with attires of the early Kushans from the burials, discovered in the town of Tillya-Tepe in Afghanistan [11, c. 70] The ruling Kushan family, most likely, was Saka by origin.

Possession of a sacred gold, as Herodotus said, was privilege of Scythian kings. The similar data one may also receive from many other sources concerning both the Indo-European and non Indo-European peoples. So the not quite original epithet “gold” used for characterizing the person, interred under the Issyk kurgan, is appeared to be quite pertinent. In Ramayana by the name “Golden Man” is called the solar hero Kama, in Ossetia Nart saga, the solar Sozyryko, and in Kirgiz Manas, Semetei. Gold clothes of Saka chieftains and priests symbolized an acquisition of power from the Sun.

The complex of scientific information, obtained when analyzing the find, proves a high level of a socio-economical development, culture and art in the ancient Nomads societies of Kazakhstan. Their contribution to world civilization was doubtless. The Issyk find is a discovery having importance for world history. For Kazakhstan it is similar to importance of Tutankhamens treasure for Egypt.

After completion of the excavation in 1970-1973 was carried out, a careful laboratory processing, reconstruction and conservation of metal, ceramic and wood articles; a spectral analysis of the metals composition, graphic and photo, documenting each item separately. In the same years was carried out a great scale of scientific and technical work on reconstruction of the “Golden Man’s” representative dress. As a result of the exact fixation of each objects situational position on the interred mans remains during the excavation, were reconstructed form and size of his clothes, headdress and footwear. Under materials from Issyk as well as from Scythian kurgans in Russia and Ukraine, with involving data from antique and Achaemenid written sources on the European and Asian Scythians, was reconstructed a complicated system of a primary disposal of numerous gold decorations on the “kings uniform.”

Saka mans full-length sculptural portrait in a ceremonial dress, with a long dagger and sword-akinak on his belt has become a final result of the work. Afterwards it is this model that has acquired a world-wide fame under the name of “Golden Man.”(Fig 2.)

Beginning from 1974 (in this year he was for the first time exhibited at the International Exhibition in Leipzig), the “Golden Man” has triumphantly travelled all over the world continents. Japan, India, Turkey, South Korea; in America, the cities of Washington, Los Angeles and Denver; in Africa, Egypt and Syria; in Europe, Germany, France, Sweden, Denmark and others. In all countries where the “Golden Man” was exhibited, at all international, scientific and trade exhibitions, the technological level of performing the reconstruction of the costume and ornaments copies were greatly appreciated by experts; archaeologists, restorers and art historians.

As scientific achievement, the “Golden Man” has also obtained the same high professional appreciation in his homeland. The “Golden Man” has become a symbol of the Republic of Kazakhstan. But scientific studying the “Golden Man’s” costume as well reconstruction of his anthropological exterior remains an actual theme.

The Issyk kurgan has devoted to it several books and dozens of scientific articles in various languages. It was included in the textbooks and composed works of “History of Eurasia and Central Asia” and “Archaeology and Art.” Up to now however, a historical and analytical, archaeology-culturological, art-history, linguistical studying of this find have been conducted and will be continued.

It is hard to overestimate a scientific historical and cultural importance of the Issyk complex of finds. In consequence of the excavation of the Issyk kurgan was acquired a lot of valuable information for various branches of humanitarian sciences; ancient history, history of material and spiritual culture, history of fine and applied arts, and history of literature and language of the ancient peoples of Kazakhstan. Analysis of and summarizing of the information change some traditional views and hypotheses, give opportunity to newly estimate the level of socio-economical relations and culture and art of ancient society.

Issyk finds are unique of their burial s preservation that has allowed to restore as full as possible the funeral ceremonys portrait, to rather precisely reconstruct the shape of the ceremonial headdress, clothes and footwear, as well as the system of arranging the numerous decorations thereon of a high level of production of art articles and of the number of gold articles found.

The fine art works from the Issyk kurgan represent one of the brilliant pages in world art history.

Библиографический список

1. Акишев, А.К. Костюм «Золотого человека» и проблема катафрактария. – «Вооружение и военная история племен Сибири и Центральной Азии». – Новосибирск, 1980.
2. Акишев, К.А. Курган Иссык. Искусство саков Казахстана. – М., 1977.
3. Root, M.C. Sculptures and Sculptors at Persepolis. – The British Ist of Persian studies. – L., 1983.
4. Черников, С.С. Загадка Золотого кургана. – М., 1965.
5. Литвинский, Б.А. Тахти Сангин – каменное городище. Археологические работы в Таджикистане / Б.А. Литвинский, И.Р. Пичикян. – Душанбе, 1985.
6. Акишев, А.К. Сакский митраизм – религия народов Центральной Азии. Постановка проблемы // Тамыр. – 2000. – № 2.
7. Barnett, R.D. Assirische Palastreliefs. – Prague, 1960.
8. Мошкова, М.Г. Памятники прохоровской культуры. – М., 1963.

9. Porada, E. Mesopotamian Art in Cylinder Seals of the Pierpont Morgan. – N.Y., 1947.
10. Kim Chewon The Art of Korea. – London, 1961.
11. Sarianidi, V. Die Kunst des Alten Afganistan. – Leipzig, 1986.

Bibliography

1. Kommentariyj k Ugolovnomu kodeksu Rossiyjskoyj Federacii / pod red. Yu.I. Skuratova, V.M. Lebedeva. – M., 1996.
2. Volzhenkin, B.V. Korrupciya. – SPb., 1998.
3. Ponomorev, P.G. Ugolovno-pravovihe problemih protivostoyaniya korrupcii. – M., 2011.
4. Sostoyanie i tendencii prestupnosti v Rossiyjskoyj Federacii: kriminologicheskiyj i ugolovno-pravovoyj spravochnik / pod obth. red. A.Ya. Sukhareva, S.I. Girjko. – M., 2007.
5. Sostoyanie prestupnosti v Sibirskom federaljnom okruge: analiticheskiyj obzor i prognoz / otv. red. D.D. Nevirko. – Krasnoyarsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК: 781.65: 786.2

Taraeva G.R. **THE MUSICAL-SPEECH SYSTEMS AS AN OBJECT IN THE THEORY OF MUSICAL MEANING.** The article considers the possibility of creating the foundation of musical meaning s theory in musical speech. The author describes intonational signs: colors of sounds, moves, dynamics and articulation in aspects of the sense. The article offers to study the transformations this expressions by the records of the same musical piece.

Key words: **musical-speech systems, theory of musical meaning, intonation in musical performance.**

Г.Р. Тараева, *канд. искусствоведения, проф., зав. каф. инновационной педагогики Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, г. Ростов, E-mail: taragr@mail.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-РЕЧЕВЫЕ СИСТЕМЫ КАК ОБЪЕКТ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ

Статья рассматривает возможность создания основ теории музыкальной семантики в музыкальной речи. Автор описывает знаки музыкальной интонации: краску, темп, динамику, артикуляцию в смысловых аспектах. В статье предлагается исследовать трансформации этих средств на материале аудио записей одного музыкального произведения.

Ключевые слова: **музыкально-речевые системы, музыкальная семантика, интонация в исполнении.**

Музыкально-речевые системы как объект теории музыкальной семантики

В исследованиях музыкальной семантики в отечественной и зарубежной литературе объектом наблюдений является музыкальная лексика – устойчивые звукокомплексы, образующие значения, Разного рода обороты, превращающиеся благодаря многократным повторам в семантические формулы, смысловые клише, собственно, и позволяют систему музыкальных средств называть языком. Б. Асафьев именовал их метафорически «интонациями», подчеркивая интонационную природу музыки. Но музыкантская традиция определения выразительного, осмысленного исполнения музыки как интонирования образует противоречивую тавтологию: понятийно сближаются музыкально-языковая фигура и способ ее выразительного «произнесения», воплощения в звучании. Если буквально следовать асафьевской концепции, получается, что исполнитель в реальном звучании текста произведения «интонирует» «интонационные знаки».

Метафорический оттенок понятия «музыкальной интонации» рождает терминологические противоречия, но проблема не в этом: звучащая музыка не становится объектом для научного наблюдения нормативов этой специфической «музыкально-речевой» стихии, системы ее семантик. Между тем исполнение как интонационное воплощение произведения обнаруживает свою системную сущность в сопоставлении норм на разных этапах развития исполнительской культуры. Описанию генеральных подходов к фортепианно-исполнительскому интонированию посвящена глубокая и подробная монография А. Малинковской [1]. Однако проблемный характер отношения современной теории музыкального исполнительства к семантической природе «знаков» исполнительского интонирования очевиден.

Пристальный интерес к исполнительской интерпретации характеризует достаточно обширную методическую литературу. В значительной части ее можно увидеть явно выраженную теоретическую ориентацию – можно, например, назвать труды И. Гофмана, А. Кокто, К. Мартинсена, С. Фейнберга, Г. Цыпина, Л. Гинзбурга, С. Савшинского, А. Гольденвейзера, М. Готсдинера и многих других. Широко эта сфера представлена также в жанрах рецензий, отзывов, интервью, воспоминаний, мемуаров и разного рода записок. Учитывая рамки настоящей статьи и ее ограниченный объем, обзор этой литературы, необходимый, в частности, для представления о динамике традиций в практической педагогике, здесь приходится опустить. В данном случае вопрос стоит гораздо уже и конкретнее: семантика исполнительских средств (при всей кажущейся субъективности, эмоциональной спонтанности звуковой реализации) может быть рассмотрена как системный объект, потому что требования к исполнению музыки складываются в обществе, управляются конкретными (хотя и нелегко обнаруживаемыми) механизмами, отражают существенные для культуры явления и процессы.

Особенности нового объекта для научного описания – значений, смыслов, содержания исполнительских средств и приемов – особенно наглядно проступают в сопоставлении. Сравнение звуковых реализаций одного произведения различными артистами помогает обнаружить и сформулировать такие явления, как исполнительская индивидуальность, исполнительский стиль, школа, историко-культурная традиция. Исполнительские средства – особые интонационные «знаки», которые при всей свободе, спонтанности и затрудненности вербальных характеристик образуют определенного рода систему. Здесь не имеются в виду такие исполнительские средства, как изменения авторского текста в импровизации, аранжировке, транскрипции, расшифровке барочно-классической орнаментики. Система интонационных знаков – не просто совокупность приемов работы со звуком, она обусловлена историко-культурными условиями музицирования – социально-психологическими функциями музыки, ритуалами и обычаями, инструментарием, системой жанров, нормами сочинения и восприятия и многими факторами. Только имея в виду весь сложный историко-культурный контекст возникновения и формирования музыкально-интонационной семантики, можно пытаться сформулировать ее теоретические основания.

К интонационным средствам относятся фактически все стороны звука в аспекте его «акустико-физического» образования: краска, темп, динамика, артикуляция. Они описаны в теоретической литературе, но эта литература находится несколько в стороне от практических музыкантов-исполнителей – может быть, в частности, и потому что она дидактически не адаптирована, не фигурирует в процессе обучения музыкантов. Анализ исполнения опирается, преимущественно, на эмпирические системы дидактических представлений и достижений. Туше, штрихи, филировка (способы и приемы звукоизвлечения), динамические рельефы в мелодике или балансы в многоголосной фактуре, темпы и агогика в воспроизведении метро-ритма составляют наиболее развитую сферу оценок, рекомендаций и требований. Основной задачей теории исполнительства оказывается поиск ответа на вопрос: как воплощать (или воплощен) текст письменной традиции с его малочисленными и нечеткими пометками композитора в нотной записи. Конечно, теоретичес-

кая литература об исполнительстве содержит и анализ содержательных сторон интерпретации для характеристики исполнительского стиля, почерка, индивидуальности. Но здесь царит метафоричность, беллетризованная или поэтизированная лексическая стилистика и субъективизм восприятия (хотя и опосредованный многообразием социально-психологических установок музыкантской среды).

Наличие сегодня обширного исполнительского наследия в фиксированных звуковых текстах, в доступной для изучения аудиозаписи позволяет детально сравнивать десятки воспроизведений одного текста, текстов одного композитора. И это сразу раздвигает горизонты научно-теоретических проблем: подобия и сходства позволяют уловить и подвергнуть рефлексии закономерности, наблюдать определенную типологию исполнительских решений. Если к этому прибавить замечательное подспорье – компьютер, обеспечивающий «нарезку» и монтаж любых по величине фрагментов для изучения – становится очевидным, что в музыкальной науке возникают совершенно новые объекты. Точнее, эти «объекты», которые мы традиционно называем исполнительской интерпретацией, совсем по-другому «проступают»: зримо и наглядно.

В книге автора «Компьютер и инновации в музыкальной педагогике» [2] на демонстрационном диске представлена подобная «нарезка»: четыре звукозаписи финала клавирной Сонаты В. Моцарта A-dur K 331. С. Рахманинов, Г. Гульд, М. Пиреш и А. Штайер (последний – на аутентичном инструменте 1795 г.) играют буквально «различные» произведения. Темпы, туше, динамические градации, расчленение мотивов просто разрушают традиционные представления о некоем объективном музыкальном содержании. Рахманинов представляет подвижное скерцо с явно выраженными чертами «янычарского» марша, Гульд создает грациозно изящный вариант рондо, Пиреш играет в своем стиле жемчужной пастели. А. Штайер, активно варьируя орнаментику и величину мотивов, вставляет импровизационные фрагменты – он делает фактически транскрипцию Моцарта: острохарактерная клавирная пьеса превращается в яркую оперную сценку, вызывая ассоциацию с цюрихской постановкой «Похищения из Сераля» 2003 г.

Эмпирический слух музыканта не в состоянии уловить и удержать в памяти всю информацию в форме концертных исполнений, то есть зафиксировать все нюансы темброво-колористической организации ткани, в динамике, темпе и т.п. Они буквально обрушиваются своим многообразием и кажущейся непредсказуемостью, необъяснимостью, невозможностью учета. Многократное прослушивание одной и той же исполнительской версии в аудиозаписи помогает превращать анализ ее особенностей в звуковой палитре артиста в точную профессиональную процедуру. Особенной точности можно достигнуть при тщательном сравнении различных версий одного произведения. Тогда и в интонационном слое (как в лексике и синтаксисе при наличии для анализа нотной записи) начинают при всей индивидуальности интерпретации отчетливо проступать повторы, сходства, формулы, то есть инвариантные структуры.

Расчленение исполнения на единицы смыслового воспроизведения музыкально-языковых структур, на средства исполнения, понимаемого как «произнесение», позволяет убедиться, что «интонирование» представляет столь же объемную и тонко дифференцированную систему как система музыкального языка. Можно понять, почему вопрос о теоретическом изучении этой системы раньше не мог быть поставлен в подобной полноте. Только когда появилась надежная возможность неоднократно возвращаться к одному и тому же звуковому воплощению музыкального произведения на аналоговых и цифровых носителях, мы осознали возможность какой-то «таксономии» исполнительских средств.

Необходимость разделить знаки *музыкального языка* (как системы специфического кода для хранения и передачи музыкальной информации) и *интонационные знаки* – знаки кода музыкально-речевого интонирования – очевидна. По мнению, например, Л. Мазеля, интонационные средства образуют часть общей системы выразительных средств музыки и являются элементами со скромной шкалой возможностей, обладают низким уровнем разработанности и таксономичности. [3] С этим в принципе можно согласиться. Если уточнить, что недостаточная детализация элементов динамической, темповой, темброво-красочной, да и артикуляционной сторон звучания – научный продукт «доинформационно-медийной» эры. Конечно, сама звукозапись возникла более чем за полвека до упоминаемой теории, но звуковой текст как точный и корректный объект науки осознается сравнительно недавно. Факт широкого распространения звукового текста можно считать основой специфической периодизации музыкальной науки.

Коммуникативная природа языка требует изучения самой ситуации общения – речевых регламентов, речевого этикета, речевого поведения. В лингвистике, особенно таких ее отраслях, как психолингвистика, социолингвистика, прагмалингвистика различного рода речевые нормы как научные объекты занимают сегодня огромное место. Исполнение музыки как акт высказывания, специфическое «речевое поведение» музыканта образует научный объект в контексте порождающей его системы – системы культурных нормативов, обеспечивающих выбор, предпочтения, правила и закономерные их нарушения.

Музыкальное исполнительство – это *произнесение* разного рода музыкальных единиц во всех слоях ткани. Поэтому музыкальное интонирование в узком смысле слова связано преимущественно с речевыми моделями. *Темп* музыки, *краска* голоса (человека и инструмента), *громкостная динамика* и *артикуляция* (логика членения на мотивы) управляются и подсознательно, и рационально психологическими механизмами отождествления с эталонами речи. Вспомним, какое огромное значение придавал В. Горовиц в юности изучению вокального искусства; как много времени тратил на изучение Великих певцов, стараясь перенести особенности их интерпретации на фортепиано. Бесконечное разнообразие красок поющего голоса как инструмент, который непрерывно меняет свой звук, привлекало его больше, чем все фортепианные концерты, посещаемые им. Обретенная этим несравненным Мастером интонационная выразительность исполнения выделила его из среды современников-виртуозов, заставив и слушателя «вырасти» до предпочтения интонационной выразительности как эстетической нормы нового времени.

В систему эстетических регламентов и предпочтений интерпретация музыкального произведения как неповторимость звукового воплощения и особенно «перевоплощения» входит достаточно поздно, в начале XX в. До тех пор речь шла о виртуозности и «инвенторности» исполнения артиста, чаще всего и композитора в одном лице – Бах, Моцарт, Бетховен, Шопен, Лист, Паганини, Рубинштейн. Бесчисленное множество воспроизведений одних и тех же текстов в минувшем столетии сформировало иные слушательские установки: требование оригинальной, самостоятельной, неповторимой звуковой формы произведения. В этом же веке потребовалась и переориентация педагогики с индивидуальной виртуозной техники на индивидуальность «прочтения» музыкального текста. Интонационные средства стали не просто осознаваться, они стали и развиваться, расширяться, разветвляться, детализироваться.

Из наблюдений и многочисленных опросов музыкантов и любителей различной эрудиции вырисовывается объективная закономерность: *темп* в первую очередь воспринимается как определяющий признак при анализе нескольких исполнительских версий одного произведения в звукозаписи (или записи видео), причем темп не как скорость, а как образное качество исполнения. Не стоит удивляться: принятые итальянские термины темпа не обозначают скорости: «скоро», «живо», «весело», «шагом», «с огнем» и им подобные могут служить образцом для «словотворчества» при анализе интонирования и сегодня. Стоит услышать несколько звуков, характеризующих пульсацию, «квантование» музыкального времени, чтобы стала понятной скорость биения основных длительностей. Но этих же нескольких звуков оказывается достаточным, чтобы «схватить» образный тонус исполнения, эмоциональную модальность.

Очень убедительной иллюстрацией в этом плане может быть сравнение нескольких исполнительских версий 1-й части фортепианной сонаты Л. Бетховена ор. 14 («Лунной»). Очень по-разному пианисты играют мелодический мотив – резко отделяя его динамически от фигуры фона, заостряя пунктир, делая tenuto на последних звуках такта с эффектом легкой синкопы, патетически выговаривая каждый звук и т.п. То же можно сказать о мелодической линии басового голоса, звучащей то тяжеловесно, то вкрадчиво, то безлично отрешенно. Но буквально первые три звука – триоль рисунка фактуры сопровождения – темпом определяют эмоциональный модус. И не надо смотреть на хронометраж, когда, например, Гленн Гульд играет более чем на две минуты меньше Фридриха Гульды, чтобы убедиться в принципиальном образном различии их замыслов. В характере барочной инвенции в оживленном темпе, «вытаскивая» все возможные полифонические линии, играет эту часть канадский пианист. В строгом оцепенении звучит она у Фридриха Гульды;

это горькое воспоминание с болью и прощальным утешением. Очень медленно звучит музыка Лунной сонаты у знаменитого австрийского пианиста, прославившегося чрезвычайно скорыми темпами исполнения сонат Бетховена. А те же три звука у Игнация Падеревского (редчайшая запись семидесятишестилетнего пианиста) и Владимира Софроницкого, почти идеально совпадающие по скорости пульсации, все равно задают именно темпом совершенно иное состояние, которое потом разворачивается в разные эмоциональные плоскости: элегическую песню и напряженную драму чувств.

При оценке «живого» исполнения тембр голоса и инструмента, индивидуальная краска звука струнных и духовых инструментов, фортепианное туше, опережая темповую координату, выходят нередко на первый план. Наверное, в этом опять же нет ничего удивительного при сравнении с речью: почему мы узнаем человека, услышав буквально одно краткое слово? Разве по темпу? Мария Калласс, например, при всей своей несметной армии поклонников многих отталкивала именно оттенком своего тембра. Его называли по-разному: металлическим, трескучим, чрезмерно форсированным. В нем, помимо естественной природы фонации, проявлялся, по-видимому, волевой характер этой женщины с тягой к экспрессивному, «драматическому», даже агрессивному поведению. В то время как ее современница Регина Резник обладала сопрано мягкой и теплой окраски, позволяющим ей в «Хабанере» Бизе, например, являть соблазнительную кротость и дразнящую податливость. Что и отличает ее от дерзкой и напористой Каллас, в многочисленных исполнительских версиях Кармен которой сохраняется ее образная доминанта. Аналогично можно сформулировать потенциал краски голоса у Тамары Синявской. В ее знаменитом полном возвышенной чувственности и эротической энергетики тембре свобода и раскованность Кармен – иные, чем у Каллас и Резник. Кротости меньше, но и меньше дерзости – сама чарующая магия любовного соблазнения.

Индивидуальностью и характеристичностью обладает и инструментальный тембр. Чтобы стать музыкантом, ребенок учится, прежде всего, издавать эстетически приемлемый звук на струнных, духовых, фортепиано. Иногда это так и не удается музыканту до конца, хотя компенсация выразительностью и осмысленностью интонирования может спасти даже певца, не слишком наделенного природной красотой тембра. И инструменталист может «от природы» стихийно обладать чарующим по окраске звуком своего инструмента, а может искупать дефицит краски достоинствами интонирования. Любопытную историю поведал в одном из телевизионных интервью Владимир Спиваков. Где-то за рубежом меценаты предложили ему коллекционную скрипку. Поиграв на ней, он сказал: «Не могу! Она звучит голосом Стерна». Хозяева инструмента подтвердили, что на ней долгие годы играл И. Стерн.

В отечественной лингвистике в 70-80- гг. велись исследования по сравнению интонаций русской речи с мелодическим рельефом и вообще совокупностью средств музыкального языка. Но они как-то постепенно «увяли»: лингвистам трудно глубоко анализировать музыкальный мелос, музыковеды же и исполнители не стремятся к проникновению в дебри лингвистики, к сравнительным опытам. Между тем, некоторые педагоги-исполнители, обращая внимание на речевую зажатость учеников, требуют от инструменталистов пения в хоре и даже декламирования стихов на уроках по специальности для обретения речевой подвижности и выразительности. Естественно, что продуктивной может оказаться сравнительная атрибуция манер чтения стихов, театральной декламации и исполнительских регламентов в музыке как осуществления норм речевого поведения. Каждый музыкант знает, что это такое, когда зарубежный певец идеально точно воспроизводит все русские фонемы в исполнении русской музыки, а мы все равно ощущаем «акцент» – это происходит именно в сфере привычных национальных нормативов членения. Национальная речевая синтагматика – это огромный пласт исследований, требующий накопления колоссальной базы анализов отдельных исполнительских «речевых актов» и их группировки, классификации

В музыкальном интонировании, интонационном профиле звучания речевая модальность с нормативами членения, громкостными характеристиками, пульсацией акцентов является преобладающей. Это понятно, так как сущность музыки вообще выражает музыка вокальная, вокальные жанры и вокальные стили. Инструментальная музыка, на каком-то этапе выделяющаяся из вокальных жанров, всегда генетически связана с ней образно-характерологически. Бессмысленно и обезличенно долгое время играли композиторов новой венской школы, слыша, особенно у Веберна, только символику «неживой» природы с ее идеальным симметрично-кристаллическим совершенством. Шенберг утверждал, что его музыка не столько деструктивна и хаотична, сколько ее просто плохо играют. Он был прозорливо прав. Когда для «мыслящего» слуха стала очевидной постромантическая сущность этого стиля, музыка нововенцев и зазвучала своей лирической красотой.

Изысканная и нервная декламация символистской поэзии в кабаре начала XX в., возрождением которой стало исполнение известной певицей Кэти Берберian с Пьером Булезом «Лунного Пьерро» на французском языке, послужила широкому распространению новой романтически выразительной традиции интерпретации этой музыки. В отечественном театре этот тип интонирования очень стильно был воспроизведен в начале 90-х годов в спектакле Р. Виктюка «Служанки». Конечно, эстетически такое почти гротескное «пение» текста вызывает неоднозначную реакцию зрителей-слушателей, но это исторически реально существовавший тип речи, речевой декламации. И он прекрасно объясняет природу музыкальных образов не только «Лунного Пьеро» или «Книги висячих садов» Шенберга, но и инструментальную музыку многих стилевых ответвлений. Не случайно многие опыты самого радикального авангардизма уже во второй половине XX столетия были связаны с вокальной интонацией – сонорикой звучания хора («Приключения» Д. Лигетти, например, «Страсти по Луке» К. Пендерецкого, эксперименты с фонемным материалом африканских диалектов в хоровых коллажах Ф.-Б. Маша и т.п.).

Конечно, чтобы делать глобальные обобщения о национальных речевых системах, речевых этикетах и отражении новой ментальности в системе национальной интонации (и речевой, и музыкальной) нужны статистические аргументы. Здесь высказывается просто соображение о влиянии интонационных символов на стилистику музыкального исполнения. Во всяком случае, Скрипичный концерт Сибелиуса М. Венгерова сильно отличается своим высоким, почти гипертрофированным накалом интонационной патетики от чрезвычайно сдержанного исполнения этого хрестоматийно лирико-романтического произведения греческим скрипачом Леонидасом Кавакасом во время «Пасхальных концертов» Валерия Гергиева 2004 г., которое, тем не менее, поражает внутренней глубиной и силой лирических эмоций.

Действительно, труд по сопоставлению, как характеристических особенностей, так и необозримого множества нюансов в конкретных исполнительских версиях, предстоит громоздкий. Обобщения, чтобы не быть исключительно голословными метафорами в жанре критической рецензии, должны опираться на статистическую обработку и оценки самого исследователя. И нужен еще обширный историко-фактологический, социологический материал – отраженные в многообразной литературе и практике представления музыкантов о тембрах, динамике, темпах, артикуляции конкретных исполнений и в обобщении тенденций, закономерностей.

Библиографический список

1. Малинковская, А. Фортепианно-исполнительское интонирование: Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе XVI-XX веков: Очерки. – М., 1990.
2. Тараева, Г. Компьютер и инновации в музыкальной педагогике. – М., 2007.
3. Мазель, Л. Вопросы анализа музыки. – М., 1978.

Bibliography

1. Kommentariyj k Ugolovnomu kodeksu Rossiyjskoyj Federacii / pod red. Yu.I. Skuratova, V.M. Lebedeva. – M., 1996.
2. Volzhenkin, B.V. Korrupciya. – SPb., 1998.
3. Ponomorev, P.G. Ugolovno-pravovihe problemih protivostoyaniya korrupcii. – M., 2011.
4. Sostoyanie i tendencii prestupnosti v Rossiyjskoyj Federacii: kriminologicheskiyj i ugolovno-pravovoyj spravochnik / pod obth. red. A.Ya. Sukhareva, S.I. Girjko. – M., 2007.
5. Sostoyanie prestupnosti v Sibirskom federaljnom okruge: analiticheskiyj obzor i prognoz / otv. red. D.D. Nevirko. – Krasnoyarsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 792.023:7.03

Kosterina M.G. **INNOVATIVE PRINCIPLES OF THEATRICALLY-DECORATIVE ART OF RUSSIAN MODERNIST STYLE.** In work characteristic features in creativity of the Russian modern style artists in the field of theatrical art come to light. The specificity of theatrically-decorative activity of Russian artists is marked, the role of the set dresser in development of theatrical performances scenography is underlined.

Key words: **Modern style, theatrical activity, scenography, musical theater, Diaghilev's seasons, theatrical suit, decorativism.**

М.Г. Костерина, *ст. преп. каф. инструментального исполнительства факультета искусств Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: mari_kosterina@mail.ru*

НОВАТОРСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТЕАТРАЛЬНО-ДЕКОРАЦИОННОГО ИСКУССТВА РУССКОГО МОДЕРНА

В работе выявляются характерные черты творчества художников русского модерна в области театрального искусства. Отмечается специфика театрально-декорационной деятельности русских художников, подчеркивается роль художника-декоратора в развитии сценографии театральных постановок.

Ключевые слова: **стиль модерн, театральная деятельность, сценография, музыкальный театр, дягилевские сезоны, театральный костюм, декоративизм.**

В конце XX – начале XXI века об интересе к феномену стиля модерн свидетельствует значительное количество работ, посвященных художественной проблематике модерна. Сегодня, когда вновь ярко проявляется конфликт пользы и красоты, массового и элитарного, естественного и искусственного, природы и цивилизации, появляется множество стилизаций в духе стиля модерн.

В России модерн возник, испытав воздействие более общего мировоззренческого содержания переходной эпохи рубежа XIX – XX веков, преломленного сквозь призму социальных и национальных проблем исторического развития страны. В отличие от некоторых стран Западной Европы, формирование стиля модерн в России не сопровождалось столь развернутыми социально-историческими и теоретическими обоснованиями нового стиля в искусстве. Если на Западе создавался стиль, который мог использовать новые способы промышленного серийного производства в обслуживании повседневной среды – оттого идея синтеза в западных странах устремилась в жилой и общественный интерьер, к предметам повседневности, то в России художники модерна искали синтеза преимущественно не на промышленной, а на художественной основе, поэтому такое развитие получили художественно оформленная книга и театральная декорация. Тяготение к театру усилило то свойство модерна, которое заключено в метафоричности его языка, в системе игры, сравнения, символа.

Модерн в творчестве русских художников расцвел в полной мере именно в театральной деятельности. В этом амплуа русские художники не имели себе равных в ту эпоху. Дело в том, что модерн и театральное искусство совпали в своих основных принципах, в своей глубинной сути. Театр – это всегда игра; и, если под театральностью понимать иллюзию жизни, то модерн насквозь театрален. Модерн изначально тяготел к зрелищности, декоративности в смысле богатства и разнообразия форм, линий и красок. И театр, и модерн склонны к символизму, оба синтетичны. Если театр объединял музыку, живопись и игру актера, то в рамках стиля модерн существовало стремление свести воедино архитектуру " «застывшую музыку», – живопись и прикладное искусство.

Завоевания русского театрального искусства конца XIX – начала XX века обновили и мировое театральное искусство в целом. Изменилось само отношение к задачам театра: впервые возникает мысль о том, что все компоненты синтетического театрального зрелища – работа актеров, художников и музыкантов, – должны быть подчинены единой стержневой идее. Все служило общей содержательной концепции спектакля, обостряло и уточняло ее, сообщало ей новые грани. В этот период наблюдается стремительнее развитие постановочного творчества, формирование в недрах его новых художественных решений. Французская исследовательница русского искусства Валентина Маркаде назвала рубеж XIX – XX столетий периодом «театрократии» [цит. по 1, с. 107]. Это был рубежный период конца старого театра и рождение нового, режиссерского, это был рубеж двух систем в оформлении спектакля – декорационного искусства и действенной сценографии. Вслед за отечественным театроведом В.И. Березкиным мы понимаем под «сценографией» вид художественного творчества, который занимается «оформлением спектакля и созданием его изобразительно-пластического образа, существующего в сценическом времени и пространстве» [2, с. 17].

Ярчайшим примером обновленного театра являлся Московский художественный театр (МХТ) К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, образовавшийся в 1898 году в Москве. Если ранее в театре любой спектакль обставлялся стандартными, «дежурными» декорациями – также, впрочем, как и в большинстве театров Запада, – то в МХТ специально и тщательно подбиралась каждая деталь к каждому спектаклю, велось научное исследование материала. Впервые в русском театре принцип гармонии искусств был заявлен и воплощен с такой последовательностью: в спектаклях МХТ заиграло все – не только актеры, но и декорации, звуки, свет, создавая всякий раз особую, неповторимую атмосферу, знаменитое «мхатовское» настроение. И так как сценография – это часть театрального искусства, то вопрос о взаимоотношениях режиссера с художниками-декораторами представлялся весьма существенным. Каждый этап новых постановочных исканий режиссеров был неизменно связан со зрительным решением спектакля, с оформительской идеей декоратора. Оформительское искусство тех лет как бы вобрало в себя весь широкий спектр художественных исканий рубежа XIX – XX веков.

Новый стиль модерн способствовал тяготению к обобщенному образу и требовал от художников отточенности мысли, определенности художественного замысла. Таковы были постановки А.А. Горского, осуществленные совместно с К.А. Коровиным и А.Я. Головиным, спектакли К.С. Станиславского, созданные совместно с В.А. Симовым, А.Н. Бенуа, М.В. Добужинским. Режиссерские новации Вс.Э. Мейерхольда были всегда ориентированы на зрительный образ, воплощаемый художниками А.Я. Головиным, Н.Н. Сапуновым, С.Ю. Судейкиным. Мейерхольд учил своих учеников: «осваивая прошлое, всегда думать о будущем, никогда не останавливаться на месте» [3, с. 142]. Говоря о живописи, он подчеркивал, что живопись в театре, так же, как музыка и танец, должна приобретать особое качество, становиться театральной, сливать свои задачи с задачами драматического действия и помогать актерской игре [4, с. 109].

К. Коровин, всю жизнь мечтавший о возможности запечатлеть свои «фонтаны цветов» и «праздники для глаз», произвел настоящую революцию в театрально-декорационном искусстве. Он возвел декорации в степень самоценных произведений живописи. В то время как прежняя театральная декорация была лишь фоном для игры, коровинская декорация обратилась в одно из мощных средств воздействия на зрителя, стала важной составной частью в общем сценическом ансамбле. За ним последовали Головин, А. Бенуа, Л. Бакст, нашедших совершенно новое поприще для живописи, практически неведомое западным художникам. К. Коровин на протяжении всей жизни работал как театральный декоратор в музыкальном театре, и эта сфера деятельности не могла не откликнуться в его станковом творчестве. К. Коровина впоследствии называли «Моцартом живописи» за его пристрастие к музыкальному искусству.

По эскизам К.А. Коровина писал декорации для Большого театра Н.Н. Сапунов. Самостоятельность он приобрел, начав писать картины на музыкальные и театральные мотивы («Ноктюрн», «Балет», «Менуэт», «Маскарад»), а также на сюжеты театральных постановок Мейерхольда и Комиссаржевской, которые ему довелось оформлять.

Ярко выраженная творческая манера сложилась в театрально-декорационном искусстве у Л. Бакста. Его излюбленными мотивами стали античность и Восток. «Клеопатра» (1909), «Шахеразада» (1910) положили начало увлечению яркостью красок и пряностью восточных мотивов. Современники часто говорили о его «вакханалии красок» [5, с. 141]. Вслед за «Шахеразадой» Бакст создал декорации и костюмы к балетам «Нарцисс» (1911) и «Послеполуденный отдых Фавна» (1912) К. Дебюсси. Эскизы костюмов Бакста обладают всеми качествами законченного произведения искусства.

В декорациях мамонтовской Частной оперы, написанных В. Васнецовым, М. Врубелем, К. Коровиным, преобладало яркое живописное начало. Оно являлось той органичной средой, в которой протекала жизнь артиста на сцене. «Красота сочетаний красок, их подбор, вкус и ритм – это и есть радость аккорда, взятого звучно», – говорил К. Коровин [цит. по 6, с. 60].

Для М. Врубеля, по его признанию, музыка была роднее всех искусств, даже живописи. Врубель говорил, что свои краски, отливающие перламутром, он заимствовал от оркестровых красок музыки Н.А. Римского-Корсакова. А. Эфрос, говоря о характере врубелевского письма, отмечал что М. Врубель словно просидел «всю жизнь без выхода в волшебной опере, созерцая театрально-необычные существа» [7, с. 259].

Большую роль в развитии русского музыкального театра сыграл С. Дягилев. Эпоха русских балетных дягилевских сезонов неотделима от новых сценических решений, создававшихся Л.С. Бакстом, А. Н. Бенуа, Н.К. Рерихом, Н.С. Гончаровой, М.Ф. Ларионовым. По воспоминаниям Р. Роллана, «после нескольких лет глухого прорастания цветы русского искусства вдруг взошли на французской почве… За несколько недель нам открылись творения необъятно великой жизни, в которых отразился целый народ, целый неведомый мир» [8, с. 17]. Дягилевские сезоны продемонстрировали стремление русских художников к организации целостной художественно-романтической среды. Перелом, совершенный в декорационном искусстве русскими художниками, был существенным, неожиданно ярким по своим художественным результатам: от ремесленно-скромных «театральных штудий», которые выполняли полупрофессиональные художники, был совершен взлет до высоких художественных решений, поражающих новизной зрительных образов, богатством колористической и декоративной фантазии, размахом живописного мастерства. Русские художники работали в театре универсально: они были и декораторами, и авторами либретто к спектаклям, и создателями мизансцен и элементов хореографии.

С.Ю. Судейкин так же, как и многие художники рубежа XIX – XX веков, увлекался театром. Если проводить аналогию с жанрами музыкального театра, то искусство Судейкина – это скорее своеобразная живописная оперетта. Постоянное стремление к театрализации жизни приобщает художника к мирискусническому принципу. Таковы его работы «Привал комедиантов» (1914), «Пантомима» (1914).

Свой вклад в искусство театральной декорации внес А.Я. Головин. Он сосредоточивал внимание именно на декоративной организованности холста, эффектности самого предмета изображения, на линейной ритмике и артистично обработанной фактуре. Художник был последовательным декоративистом. Его пейзажи скорее напоминают театральные занавесы, расписанные причудливой вязью линий и пятен. Они сравнимы с пейзажами Г. Климта, хотя к пейзажному декоративизму оба художника подошли с разных сторон: Климт – со стороны выработанной системы австрийского модерна, а Головин – от опыта отечественной театральной декорации.

Художниками русского модерна был совершен революционный прорыв не только в области театральной декорации, но в области создания театральных костюмов, как в драматическом, так и в музыкальном театрах. Их эскизы к спектаклям относились к высокопрофессиональному художественному творчеству, носили законченный характер, что подтверждается многочисленными выставками их театрально-декорационных работ.

Театральное начало присутствовало в искусстве не только российских столиц, но и в провинции. Исследования искусствоведов Т.М. Степанской и И.Н. Свободной позволяют нам представить театральную деятельность Барнаула в начале XX столетия, которые связаны с Кружком Любителей драматического искусства в Народном доме Барнаула [9]. Значительным событием в культурной жизни Барнаула стали декорации, выполненные А. Никулиным к музыкально-драматической сюите в 5-ти частях для хора с оркестром «Хан-Алтай», созданной композитором А.В. Анохиным [9, с. 11]. Никулина-художника впоследствии неоднократно привлекали к театрально-декорационной деятельности – как в Барнауле, так и в театрах Саратова, Ярославля, Томска. Из сохранившихся декорационных работ А. Никулина интерес представляют, по свидетельству Л.И. Снитко, «Терема ночью» (1900-е) и эскиз декорации на древнерусскую тему (1910-е) [10, с. 103]. Художниками русского модерна был совершен революционный прорыв не только в области театральной декорации, но в области создания театральных костюмов, как в драматическом, так и в музыкальном театрах. Их эскизы к спектаклям относились к высокопрофессиональному художественному творчеству, носили законченный характер, что подтверждается многочисленными выставками их театрально-декорационных работ [11].

Таким образом, мы пришли к выводу, что театрально-декорационное искусство являлось специфической чертой русского модерна и сыграло важную роль в развитии режиссерского театра в XX веке, подняв на качественно новый уровень работу театрального художника и подготовив многие новаторские решения в области сценографии.

Библиографический список

1. Сарабьянов, Д.В. Стиль модерн. Истоки. История. Проблемы. “ М., 1989.
2. Березкин, В.И. Искусство сценографии мирового театра: в 2 кн. – М., 1997.
3. Грипич, А. Учитель сцены // Встречи с Мейерхольдом. – М., 1967.
4. Смирнова, А.В студии на Бородинской // Встречи с Мейерхольдом. – М., 1967.
5. Пружан, И.Н. Лев Самойлович Бакст. – Л., 1975.
6. Россихина, В.П. Оперный театр С. Мамонтова / предисл. И.Ф. Кунина. – М., 1985.
7. Эфрос, А. Два века русского искусства. – М.,1969.
8. Ромен Роллан. Музыкально-историческое наследие: в 8 вып. / пер. с фр. Ю.Л. Вейсберг, Е.Ф. Куниной, И.Ф. Кунина]. – М., 1989. – Вып. 4.
9. Свободная, И.Н. Страницы театральной истории Барнаула / записал А.Е. Зубов. – Архив ГМИЛИКА, НВФ, № 7749.
10. Снитко, Л.И. Первые художники Алтая. – Л., 1983.
11. Скворцова, И. Общехудожественная и музыкальная иконография модерна [Э/р]. – Р/д: http://www.conservatory.ru/files/Musikus

Bibliography

1. Sarabjyanov, D.V. Stilj modern. Istoki. Istoriya. Problemih. ? M., 1989.
2. Berezkin, V.I. Iskusstvo scenografii mirovogo teatra: v 2 kn. – M., 1997.
3. Gripich, A. Uchitelj scenih // Vstrechi s Meyjerkholjdom. – M., 1967.
4. Smirnova, A.V studii na Borodinskoyj // Vstrechi s Meyjerkholjdom. – M., 1967.
5. Pruzhan, I.N. Lev Samoyjlovich Bakst. – L., 1975.
6. Rossikhina, V.P. Opernihyj teatr S. Mamontova / predisl. I.F. Kunina. – M., 1985.
7. Ehfros, A. Dva veka russkogo iskusstva. – M.,1969.
8. Romen Rollan. Muzihkaljno-istoricheskoe nasledie: v 8 vihp. / per. s fr. Yu.L. Veyjsberg, E.F. Kuninoyj, I.F. Kunina]. – M., 1989. – Vihp. 4.
9. Svobodnaya, I.N. Stranicih teatraljnoyj istorii Barnaula / zapisal A.E. Zubov. – Arkhiv GMILIKA, NVF, № 7749.
10. Snitko, L.I. Pervihe khudozhniki Altaya. – L., 1983.
11. Skvorcova, I. Obthekhudozhestvennaya i muzihkaljnaya ikonografiya moderna [Eh/r]. – R/d: http://www.conservatory.ru/files/Musikus

Статья поступила в редакцию 29.12.11

Раздел 1

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:
АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ – доктор педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)
ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)
АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 371.389.3

Aganina K.G., Telekbaeva K.U. **CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE RATE OF MATHEMATICS BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALTIES.** For successful mastering of a teaching material of employment it is necessary to use with application of modern technical and audiovisual tutorials; recommended to use a training-methodology complex.

Key words: **learning process, technology, engineering, technology credit, the learning process.**

***К.Ж. Аганина**, д-р пед. наук, проф. КазНПУ им. Абая, г. Алматы, E-mail: Aganinak.@mail.ru;*
***К.У. Телекбаева**, ст. преп. Центрально-Азиатский Университет, г. Алматы, E-mail: Telekbaeva-k.@mail.ru*

ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ МАТЕМАТИКА БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Для успешного усвоения учебного материала занятия необходимо проводить с применением современных технических и аудиовизуальных средств обучения; рекомендуется использовать учебно-методический комплекс.

Ключевые слова: **учебный процесс, технология проектирования, кредитная технология, процесс обучения.**

Для Республики Казахстан развитие науки и образования становится неотъемлемым условием повышения конкурентоспособности экономической системы, способом занять достойное место на региональном и мировом уровнях, укрепить государственность и развивать национальные интересы. Актуальность этой проблемы становится очевидной в связи с предстоящим вхождением Казахстана во Всемирную торговую организацию (ВТО), обусловливающим необходимость приведения всех видов разрядов, классов, степеней, званий, профессиональной подготовки – от рабочих специальностей до специалистов высшей научной квалификации – в соответствие с принятыми международными стандартами.

Установление принципиального значения фундаментального образования (университетского, академического) является актуальным не только для нашей страны. Об этом свидетельствует утверждение на XXVIII Генеральной конференции ЮНЕСКО (Париж, ноябрь 1995г.) проектов «фундаментальное университетское образование» и «наука на службе развития». Всемирная конференция по высшему образованию в XXI веке (Париж, 5-9 октября 1998г.) отметила, что качество высшего образования является многомерным и должно охватывать все его функции и все виды деятельности. Особое внимание следует уделять научным исследованиям, способствующим прогрессу знаний и служащим свидетельством интеллектуального развития. Очень важно заложить прочную основу знаний обучающихся и обеспечить им подготовку, которая необходима для XXI века. Более диверсифицированные системы образования стали характеризоваться многоступенчатостью или многоуровневостью (Есмухан М.Е.).

Высокий уровень математической подготовки при этом является необходимым требованием в модели выпускника технического вуза. Недостатки математической подготовки обучающихся технического вуза и пути их устранения были предметом обсуждения на соответствующих уровнях. Отмеченные недостатки в фундаментальной подготовке и предложены меры, исправляющие положение, в том числе повышение квалификации преподавателей, изучение дополнительных глав математики, взаимная увязка дисциплин; активизация научно-методической работы в направлении совершенствования математической подготовки; более эффективное использование разделов математики в формировании общеинженерных умений.

С учётом вышесказанного для повышения качества математической подготовки обучающихся техническим специальностям необходимо переосмыслить психолого-педагогические основы обучения в техническом вузе, качество которого зависит не только от эффективного отбора ее содержания, от выбора адекватных инструментов его передачи обучающимися и комплексным подходом в применении методов обучения, их гибкостью и динамичностью. Отсюда появляется необходимость подбора обучающимися системы педагогических воздействий на основе личностно-ориентированного подхода с учётом адаптации к индивидуальным механизмам усвоения информации, личного опыта и склонностей к профессиональной деятельности. Проведённый анализ различных подходов к пониманию сущности личностно-ориентированного обучения в вузе убеждает, что повышение качества математической подготовки обучающихся технического вуза возможно при создании и реализации модели личностно-ориентированной системы обучения математике, основанной на деятельностном подходе.

Профессиональная подготовка определяется целевым планированием учебного процесса за весь период обучения. Он предусматривает комплексный подход, одним из них является организация учебного процесса.

Следует также отметить различие в способах организации учебного процесса: в связи с внедрением кредитной технологии обучения в вузе наблюдается резкое повышение доли самостоятельной работы, снижение контроля за результатами их усвоения, переход от классно-урочной системы к лекционно-семинарской (С.М. Моисеев [1] и др.).

Изучение математики способствует не только накоплению определенной системы знаний, умений и навыков, но и развитию интеллектуальной сферы обучающихся, формированию различных способов мышления [2]. Средствами математики развиваются волевые качества личности, умение преодолевать трудности, что влечет за собой эмоциональное удовлетворение при успешном решении трудных задач и оказывает влияние на развитие мотивации к новым достижениям в своей профессиональной деятельности.

Разработка технологии проектирования интегративного подхода предполагает внесение качественных изменений в существующую практику разработки учебных программ курса с учетом специфики организации профессиональной подготовки.

При проектировании технологий обучения нас интересует система проблем, связанная с изучением протекания познавательных процессов на основе принципа мотивационного обеспечения в контексте общения человека с другими людьми. В процессе общения, в плане «субъект – субъект», осуществляется обоюдный обмен представлениями, идеями, интересами, настроениями, установками. В предлагаемой технологии обучения под организационными формами мы понимаем специфическую форму взаимодействия людей.

В таком контексте тесной связи с методами и средствами обучения находятся специфические организационные формы. Эффективность технологий обучения зависят не только от отдельных этих форм, методов и средств, сколько от их единства, возникающего в результате рационального и сознательного подбора её составных частей. При проектировании технологий обучения специфические организационные формы и средства обучения объединяются на основе принципа мотивационного обеспечения. Приведём классификацию выделенных специфических организационных форм (таблица).

Таблица 1

Классификация выделенных специфических организационных форм

№ П/н	Организационные формы	Пути формирования мотивации
11	Индивидуальная работа	Самоконтроль, самокоррекция, удовлетворение, возможности
22	Пара	Чувство товарищества, взаимовыручка, взаимоконтроль
33	Малая группа	Индивидуальная работа в коллективе, соревновательность, дискуссия
44	Большая группа	Возможность проявлять свое «я» в коллективе, стимулирование становления личности

Эффективность методов в большей степени зависит от численности обучаемых и от используемых видов дидактических средств. Методы, средства и организационные формы при этом пополняются и способствуют развитию познавательной самостоятельности обучаемого при грамотно построенной технологии обучения.

Предлагаемая стратегия проектирования технологии обучения удовлетворяет критериям оптимизации учебно-воспитательного процесса, введённым в педагогику Ю.К. Бабанским, который считает, что «оптимальный – это не наилучший вообще, то есть не идеальный процесс обучения. Оптимум – это не просто середина между максимумом и минимумом. Оптимальный – это наилучшие условия для обучающихся и педагогов, с точки зрения определённых критериев [3].

Другими словами, акцент должен быть сделан на изучение наиболее фундаментальных законов природы и общества в их современном понимании с учетом возможностей и образовательных запросов личности.

Для целенаправленной организации процесса обучения и оценки результатов обучающим и обучающимися предъявляется определенное требования с точки зрения дидактики. При этом правильное структурирование процессов обучения по дидактическим целям и функциям способствует достижению ожидаемых результатов в профессиональной подготовке будущих специалистов технического профиля. Оценка содержания проведенных занятий будут ориентированы на правильной организации учебного процесса, а оценка результатов соответственно на сформированность будущих специалистов в соответствии с требованиями государственных стандартов.

Интегрированный подход к изучению тем теоретических основ конструирования содержания позволяет уплотнять и концентрировать изучаемый материал, устранять дублирование их изучения. При интегрированном изучении тем на основе общих математических понятий, реализуются новые приемы организации усвоения знаний, с помощью которых формируется целостное отношение к содержанию и способам профессиональной деятельности. При этом возрастает роль столь необходимых для будущего специалиста общих умений, таких как работа с учебной литературой, планирование и корректирование своей деятельности, владение приемами логического мышления.

В контексте сказанного требует своего совершенства фундаментальная подготовка специалистов-инженеров в высшей школе с ориентацией ее на будущую профессию. Этот вопрос требует специального научно-методического исследования и в процессе обучения соответствующим дисциплинам в техническом вузе с определением, безусловно, профессиональной составляющей предметов, в частности, при обучении курсу высшей математики.

Содержание дисциплины основывается на знаниях полученных студентами при изучении следующих дисциплин: теоретическая механика, сопротивление материалов, теория механизмов и машин и др. Использование межпредметных связей обеспечивает преемственность в изучении материала, исключает его дублирование и позволяет преподавателям рационально распределять учебное время. При изложении материала необходимо соблюдать терминологию, обозначения, единицы измерения в соответствии с действующими стандартами. Формы проведения занятий выбираются преподавателем, исходя из дидактической цели, содержания материала и степени подготовленности учащихся.

Для успешного усвоения учебного материала занятия необходимо проводить с применением современных технических и аудиовизуальных средств обучения; рекомендуется использовать учебно-методический комплекс.

Для закрепления теоретических знаний и приобретения необходимых практических умений программой дисциплины предусмотрено проведение практических занятий и лабораторных работ, перечень которых носит рекомендательный характер.

Проектирование технологии обучения высшей математике по аналогии производственного процесса должно использовать наиболее рациональные и эффективные способы преобразования учебного процесса заданного уровня качества и оптимизированного по основным параметрам.

Важнейшим вопросом реализаций кредитной системы обучения является соответствие материально-технической базы и коммуникационных средств вузов возросшим требованиям к обеспечению учебного процесса. Возрастает роль маркетинга образования, привлечения государственных, иностранных и частных инвестиций, дальнейшего совершенствования системы мониторинга и оценки качества образования. Методическое обеспечение учебных занятий способствует объединению целей, содержания, средств педагогической коммуникации и системы контроля в единую технологическую цепочку. Осуществляется как бы координация в пространстве и синхронизация во време-

ни действий преподавателя и обучаемого, определяются количественные критерии освоения материала [4].

Методическое обеспечение занятия должно быть подчинено принципу оптимальной передачи информационного и дидактического материала, чтобы обеспечить наиболее эффективное их усвоение обучающими в конкретных условиях [5]. В процессе использования технологического подхода к обучению наиболее полно раскрываются возможности индивидуализированного воздействия на личность. Главная особенность их состоит в том, что индивидуализация обучения проводится не путём уменьшения количества обучаемых в группе, а рационализацией педагогического процесса путём использования чётко построенных технологий различных видов занятий, создания положительного психологического климата в отношениях между педагогом и каждым обучаемым и интенсивного формирования мотивации учения [5].

Библиографический список

1. Моисеев, А.М. Цели обучения и их функции // Методологические и теоретические проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. – М., 1984.
2. Мусабеков, О. Теоретические основы научно-технологической подготовки будущего инженера: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977.
4. Абенова, Г.Б. Особенности внедрения кредитной технологии обучения по математике для инженерных специальностей в вузах РК / Г.Б. Абенова, К.У. Телекбаева // Матер. межд. конф. Интеграция Казахстана в мировую систему образования: перспективы развития, проблемы и пути их преодоления. – Талдыкурган, 2006.
5. Абылкасымова, А.Е. Вопросы профессионально-педагогической направленности обучения в вузе / А.Е. Абылкасымова, М.С. Молдабекова, С.Д. Тыныбекова. – М., 1999.

Bibliography

1. Moiseev, A.M. Celi obucheniya i ikh funkcii // Metodologicheskie i teoreticheskie problemih optimizacii uchebno-vospitateljnogo processa. – M., 1984.
2. Musabekov, O. Teoreticheskie osnovih nauchno-tekhnologicheskoyj podgotovki buduthego inzhenera: dis. … d-ra ped. nauk. – M., 2002.
3. Babanskiyj, Yu.K. Optimizaciya processa obucheniya. – M., 1977.
4. Abenova, G.B. Osobennosti vnedreniya kreditnoyj tekhnologii obucheniya po matematike dlya inzhenernihkh specialjnosteyj v vuzakh RK / G.B. Abenova, K.U. Telekbaeva // Mater. mezhd. konf. Integraciya Kazakhstana v mirovuyu sistemu obrazovaniya: perspektivih razvitiya, problemih i puti ikh preodoleniya. – Taldihkurgan, 2006.
5. Abihlkasihmova, A.E. Voprosih professionaljno-pedagogicheskoyj napravlennosti obucheniya v vuze / A.E. Abihlkasihmova, M.S. Moldabekova, S.D. Tihnihbekova. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 373.2.016

Yafaeva V.G. **COMPONENT MODEL OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT AND INTELLECTUAL QUALITIES OF PRE-SCHOOLARS.** This paper is dedicated to the problem of intellectual evolution and developing intellectual skills of pre-school children. The author is exposing such concepts like «intellectual skills» with presentation of these indicators for pre-school children in terms of Federal Governmental Requirements to the structure of general education programm in pre-school education and describing components of intellectual development of the children, which are based on synthesis of different views and measuring tests of foreign and native researchers.

Key words: **intellectual evolution, intellectual development of pre-school children, intellectual talent, intellectual properties, intellectual initiative, intellectual self-regulation, intellectual creativity, intellectual competency.**

В.Г. Яфаева, *канд. пед. наук, член-корр. МАНПО, доц. каф. дошкольного и предшкольного образования Института развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: yafaeva.venera@yandex.ru*

МОДЕЛЬ КОМПОНЕНТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена освещению проблемы интеллектуального развития, компонентов интеллектуального развития и развития интеллектуальных качеств детей дошкольного возраста. Автор определяет компоненты интеллектуального развития детей на основе синтеза взглядов и измерительных тестов зарубежных и отечественных исследователей, а также раскрывает составляющие понятия «интеллектуальные качества» с представлением (соотношением) показателей развития данных качеств у дошкольников в свете Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: **интеллектуальное развитие дошкольника, интеллектуальные качества, интеллектуальная инициатива, интеллектуальная саморегуляция, интеллектуальное творчество, интеллектуальная компетентность.**

Проблема интеллекта волновала человеческие умы во все времена. В настоящее время цель формирования общей культуры и интеллектуального потенциала личности в образовательных учреждениях приобрела особую значимость [1-6].

Данная идея закреплена в нормативно-правовых документах дошкольного образования. В частности в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении и введении в действие Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» (далее ФГТ к ООП ДО) обозначена направленность деятельности педагогов на формирование общей культуры, развитие интеллектуальных качеств дошкольников (наряду с физическими и личностными). В связи с этим вводится образовательная область «Познание», содержание которой направлено на достижение целей развития у детей познавательных интересов, интеллектуального развития [1, п. 3.3.6.]. Представление о целевой направленности данной образовательной области требует от педагогов дошкольного образования глубокого осознания смысла и содержания понятий «интеллектуальное развитие», «компоненты интеллектуального развития», «развитие интеллектуальных качеств детей». На страницах данной статьи попытаемся поступательно осветить суть обозначенных понятий.

Традиции исследования интеллектуального развития человека достаточно богаты. Так, теоретические основы проблемы интеллекта и интеллектуального развития личности были рас-

крыты в фундаментальных трудах зарубежных исследователей А. Бине, Ч. Спирмена, Дж. Гилфорда, Ж. Годфруа, Ж. Пиаже и др. В частности, Бине рассматривал интеллект как недифференцированный пучок тенденций, в центре которого лежит способность к суждению, и разработал метрическую шкалу интеллекта. По мнению Д. Векслера, интеллект – глобальная способность, позволяющая субъекту целеустремленно действовать, рационально мыслить и эффективно взаимодействовать со средой. С именем американского психолога Дж. Кетелла связано появление термина «интеллектуальный тест». Понятие «коэффициент интеллекта» ввел немецкий философ и психолог В. Штерн, который понимал под интеллектом некоторую общую способность индивидуума осознанно настраивать свое мышление на возникшие требования.

Исследование проблемы интеллектуального развития детей в нашей стране также имеет давнюю историю. Так, первое в России указание на ключевое значение раннего детства для интеллектуального воспитания детей принадлежит педагогу, психологу, психотерапевту, профессору Ивану Алексеевичу Сикорскому. На обширном исследовательском материале, проведенного на рубеже 19-20 вв., он доказал, что многие недостатки умственного развития человека обусловлены первыми месяцами и годами жизни. В частности он сказал «…если интеллектуальное воспитание ребенка начинается с момента его рождения, то он обязательно становится образованным и здравомыслящим человеком» [3, с. 25, 42].

Позднее, рассмотрением качественных особенностей мышления, т.е. интеллектуальных процессов занимались Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, А.В. Запорожец, Н.А. Менчинская. Эти ученые считали, что ***интеллектуальное развитие*** представляет собой динамическую систему качественных и количественных изменений, которые происходят в психической деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта. Далее определением роли генетических и социальных факторов на развитие интеллекта занимались А.А. Бодалев, В.И. Жуков, Л.П. Лаптев, В.А. Сластенин и др.; выявлением способов теоретического, категориального мышления детей – И.Б. Котова, В.А. Петровский, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др.; исследователи А.Г. Асмолов, Д.Б. Богоявленская, Л.А. и А.Л. Венгер, Г.И. Вергелес, А.Е. Дмитриев, А.З. Зак, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, В.А. Сластенин и др. определили методы и формы развития интеллектуальных умений; методы активизации интеллектуально-познавательного развития были разработаны Л.А. Венгер, Н.Ф. Виноградовой, С.Н. Николаевой, Н.Н. Поддъяковым и др.; попытки охарактеризовать общие интеллектуальные способности содержатся и в работах З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, Я.А. Пономарева, определяющего перед собой задачу – найти явление, в котором общая интеллектуальная способность выступала бы не завуалированной содержанием знаний; В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков вычленили способы развития и диагностики общих, в том числе интеллектуальных способностей; рассмотрением сущности интеллекта как формы организации индивидуального ментального (умственного) опыта, включающей три его уровня: когнитивный, метакогнитивный и интенциональный, занимается исследователь М.А. Холодная; психолого-педагогические основы преемственности интеллектуального развития детей 5-7 лет разработаны Е.А. Тупичкиной и др.

В психолого-педагогической науке существуют различные точки зрения относительно определения характеристики оценки общего интеллекта и показателей сформированности интеллектуально развития личности. Так, французский психолог А. Бине, справедливо заметивший, что наука начинается с измерения, одним из первых разработал комплекс методик для оценки интеллекта ребенка. Многочисленные последователи А. Бине, к числу которых относились Р. Амтхауэр, Т. Симон, Ч. Спирмен, Дж. Кеттел, Р. Мейли и др., разрабатывавшие теоретические модели интеллекта и экспертные интеллектуальные системы работали с целью поиска способов оценки, по их мнению, «врожденной силы», которая бы обнаруживала необходимые связи и выявляла нужные соотношения.

Произведенный нами анализ содержательного аспекта показателей интеллектуального развития в исследованиях ряда зарубежных и отечественных ученых представим для наглядности в виде таблицы 1.

Таблица 1

Взгляды исследователей на проблему показателей интеллектуального развития

№ п/п	*Исследователь*	*Наименование диагностической методики*	*Суть диагностической методики*	*Характеристики оценки интеллекта*
1.	Джеймс Маккин Кеттелл (ам. психолог)	Умственные тесты Дж. Кеттелла – Mental Test (1890г.)	10 тестов элементарных психических функций	- динамометрия; – диапазон движения; – зоны чувствительности; – наименее ощутимая разница в весе; – реакция на звук; – распознавание цветов; – удвоение 50-сантиметровой линии; – различение 10-секундного отрезка времени; -последовательность воспроизведения буквенного ряда
2.	Григорий Иванович Россолимо (рос. психиатр)	«Психологические профили» (1909 г.)	Психометрическая шкала измерения уровня развития общих способностей. Выработка критериев отличия нормальных детей от имеющих разные степени умственной отсталости. Тест структуры интеллекта, включает 11 субтестов на 11 психических процессов. Отличительная особенность данного метода – независимость от возраста испытуемого	- воля; – внимание; – точность и прочность восприятия; – зрительная память; – память на речь; – память на числа; – осмысливание; – ассоциативные процессы; – комбинаторные способности; – сметливость; – воображение; – наблюдательность
3.	Альфред Бине (фр. психолог)	Шкала умственного развития Бине-Симона (Binet-Simon Intelligence Development (1911 г.)	Шкала от 3 до 15 лет, позволяющая определить, находится ли интеллект субъекта в соответствии с его возрастом, обнаруживает запаздывание либо опережение	- перцептивно-сенсорные задания; – способность к пониманию; – способность к рассуждению; – работа с цифрами и счет; – сравнение величин; – память, запоминание; – подготовка руки к письму; – чтение и сохранение в памяти; – счет монет

№ п/п	*Исследователь*	*Наименование диагностической методики*	*Суть диагностической методики*	*Характеристики оценки интеллекта*
4.	Ришар Мейли (швейц. ученый)	Аналитический тест интеллекта Мейли. Meili Analytischer Intelligence Test (AIT). (1928 г.)	Тест для измерения уровня интеллектуального развития лиц, старше 11 лет состоит из 6 субтестов Указывается характер интеллекта: – формально-логический; – образно-конкретный; – аналитический; – творческий; – равномерно развитый интеллект	Тест построен на основе теории Мейли о 4 важнейших факторах интеллекта, устойчиво проявляющихся с 6-летнего возраста: – доступной трудности; – пластичности; – целостности; – беглости. - установление последовательности событий по серии картинок; - продолжение числовых рядов по установленной закономерности; - составление предложения по трем предлагаемым словам; - дополнение картинок; - составление фигур из частей; - геометрические аналогии
5.	Джон Карлайл Равен, Л. Пенроуз (англ. ученый)	«Прогрессивные матрицы» – Raven Progressive Matrices (1936 г.)	В основе дискретных матриц для измерения уровня развития общего интеллекта лежит принцип «прогрессивности», заключающийся в том, что выполнение предшествующих заданий является как бы подготовкой к выполнению последующих	- поиск абстрактных отношений; – нахождение и использование закономерности (восприятие задания как целое, выделение закономерности изменения, нахождение недостающейся части); – нахождение аналогий; – сложные изменения фигур в соответствии с принципом их непрерывного развития; – перестановка фигур в матрице по горизонтальному и вертикальному направлениям; – анализ фигур основного изображения и последующей «сборки» недостающей фигуры по частям (аналитико-синтетическая деятельность)
6.	Дэвид Векслер (ам. психолог)	«Шкала измерения интеллекта Векслера-Беллвью» – иерархическая модель интеллекта (1939 г.)	Тест WISC (1949г.) для детей и подростков от 5 до 15 лет; тест WAIS (1955г.) для взрослых от 16 до 64 лет. Тест WPPSI для детей от 4 до 6,5 лет (1967г.) состоит из 11 субтестов. Три показателя – интеллект вербальный, невербальный и общий показатель интеллекта	В вербальную шкалу входят субтесты: – осведомленность; – словарный запас; – решение простых арифметических задач; – установление сходства; – понятливость; – дополнительный («предложения»). В невербальную шкалу входят субтесты: – аналоги (дом животного); – завершение картинок; – лабиринты; – геометрические схемы; – конструирование блоков («Кубики Коса»)
7.	Служба занятости США	The Differential Aptitude Test – DAT (1947 г.)	Тест для тестирования учащихся 7-12 классов средней школы США в ходе профессиональной консультации. Включает 8 субтестов на прогнозирование успешности обучения в высшей школе	- словесное мышление – двойные аналогии; – счетные способности; – абстрактное мышление; – пространственные отношения; – техническое мышление; – скорость и точность восприятия информации; – орфография, грамотность; – пунктуация и стилистика, использование языка
8.	Ганс Юрген Айзенк (анг. психолог)	Тест коэффициента интеллекта (1950 г.)	50 заданий для оценки интеллектуальных способностей от 18 до 50 лет	- общая образованность; - понятливость; - сообразительность; - осведомленность; - скорость переработки информации; - исключение лишнего слова; - добавление слова

№ п/п	*Исследо-ватель*	*Наименование диагностической методики*	*Суть диагностической методики*	*Характеристики оценки интеллекта*
9.	Рудольф Амтхауэр (нем. психолог)	Групповой тест интеллекта Амтхауэра. Amthauer Intelligenz-Struktur-Test (IST). (1953 г.)	Тесты интеллектуальных шкал для измерения уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 60 года состоят из 9 субтестов. Предназначен для дифференцированного отбора кандидатов на разные виды профессионального обучения и профессионального отбора	Тест диагностирует 4 компонента интеллекта: – вербальный; – счетно-математический; – пространственный; – мнемический. – общая осведомленность и информированность; – классификация понятий – способность к суждению; – установление аналогий; – подведение 2 понятий под общую категорию (обобщение); – счет – арифметическое мышление; – числовая закономерность – индуктивное мышление; – кубики – мысленное оперирование изображениями фигур на плоскости; – мысленное оперирование изображениями объемных фигур; – заучивание слов, сосредоточение внимания и память
10.	Б. Дворак Служба занятости США	The General Aptitude Test Battery – GATB (1956 г.)	Батарея тестов общих способностей: интеллектуальных, перцептивных и сенсомоторных (с ориентацией на профессиональные критерии). Тесты состоят из 12 субтестов	– общая способность к обучению; – вербальные способности; – оперирование числами; – восприятие деталей графических изображений объектов; - восприятие пространственных форм; - восприятие частей вербальных конструкций, точность понимания; - моторная координация; – моторика пальцев; - моторика рук
11.	Раймонд Бернард Кеттелл (ам. психолог)	Культурно-свободный тест для измерения интеллекта Culture-Fair Intelligence Test, CFIT (1958 г.)	Тест, независимый от влияния факторов окружающей среды (культуры, образования и т.д.). Разработано 3 варианта тестов: 1) для детей 4-8 лет и умственно отсталых взрослых; 2) для детей 8-12 лет и взрослых, не имеющих высшего образования; 3) для старшеклассников, студентов и взрослых с высшим образованием. Первый тест состоит из 8 субтестов	– подстановка; – классификация; – выбор называемых предметов; – лабиринты; – картинки с недостающими деталями; – выполнение указаний; – загадки; – определение сходства
12.	Эллис Поль Торренс (ам. психолог)	«Миннесотский тест оценки творческого мышления» (МТТМ) (1966 г.) «Краткий тест творческого мышления» (КТТМ) («Фигурная форма»).	Тест для выявления и измерения творческих способностей. Возрастной диапазон теста от 5-6 лет до 18 лет	– продуктивность мышления (оценивается по количеству завершенных рисунков); – оригинальность мышления; – гибкость мышления; – разработанность (оценивается по количеству деталей в рисунках)
13.	Герхард Вицлак (нем. исслед.)	«Способность к обучению в школе» (1972 г.)	Тест – диагностика умственного развития (общих интеллектуальных способностей) детей 5,5-7 лет состоит из 15 заданий	- обучаемость; – образование понятий; – развитие речи; – общая осведомленность; – овладение отношениями множеств; – знание форм, их различий; – дифференциация ощущений, восприятия; – работа с ручкой и карандашом, ориентировка в малом пространстве; – классификация предметов; – память

№ п/п	*Исследователь*	*Наименование диагностической методики*	*Суть диагностической методики*	*Характеристики оценки интеллекта*
14.	Лаборатория психофизиологии детей дошкольного возраста (НИИ дошкольного воспитания АПН СССР) под рук. Л.А. Венгера	Оценка уровня умственного развития детей от 3 до 7 лет и подготовленности дошкольников к школьному обучению (1978 г.)	Автором выделена система показателей умственного развития ребенка, включающая степень сформированности 5 типов познавательных действий: трех типов перцептивных и двух видов мыслительных интеллектуальных действий	Три типа перцептивных действий: – овладение действием идентификации; – отнесение свойств предметов к заданным эталонам; – перцептивные действия моделирующего типа. Два мыслительных интеллектуальных действия: – действие по построению и применению схематизированных образов, отражающих связи и отношения, реальных вещей; – действие по выделению и соотнесению существенных параметров объектов. – овладение действиями наглядно-образного мышления; – логическое мышление; – предпосылки учебной деятельности; – механическая память; – пространственное мышление; – мыслительные операции: анализ, сравнение и обобщение признаков; – конструирование фигуры определенной формы из заданных элементов на наглядной основе
15.	Пауль Яанович Кеэс (эстонский ученый)	Тест Кеэса (1982 г.)	Предназначен для выявления уровня умственного развития детей 6 – 6,5 лет	- способность воображения; – логическое мышление; – комбинаторные умения; – скорость и точность восприятия; – скорость усвоения; – зрительная опосредованная память; – внутренний план действий
16.	Алан и Надин Кауфман (ам. ученые)	Оценочная батарея Кауфмана для детей Kaufman Assessment Battery for Children K-ABC (1983 г.) «Оценочная батарея Кауфмана для детей» KABC-II (2003 г.)	В оценочной батарее для характеристики умственного развития ребенка используются множественные показатели, а все когнитивные задачи рассматриваются в качестве критериев достижения (того, чему ребенок научился). Для детей от 3 до 18 лет. Этот тест базируется на 2 моделях интеллекта – А.Р. Лурии, Кеттелла-Хорна-Кэрролла	- последовательная обработка информации; – симультанная обработка информации; – умственная обработка информации; – достижения
17.	Лаборатория психодиагностики НИИ общей и педагогической психологии АПН СНГ под рук. Гуревича В.Г. (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Зархини др.)	Школьный тест умственного развития – ШТУР (1986 г.)	Диагностика уровня умственного развития учащихся 6-8 классов включает 6 субтестов	- общая осведомленность (2 субтеста); -аналогии; – классификация; – обобщение; – числовые ряды
18.	Н.Ю. Посталюк	Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте (1992 г.)	Диагностика общих интеллектуальных способностей и качеств в школьном и дошкольном возрасте в виде познавательных задач	- «видение проблемы»; – самостоятельность мышления; – гибкость мышления; – антиконформизм интеллекта («конфликтные задачи» или «задачи-оборотни»); – диалектичность мышления; – легкость генерирования идей; – критичность; – оценочные действия; – готовность памяти; – широкий перенос; – «свертывание» операций; – обобщение; – завершенность

№ п/п	*Исследователь*	*Наименование диагностической методики*	*Суть диагностической методики*	*Характеристики оценки интеллекта*
19.	И.С. Аверина, Е.И. Щебланова	Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС) (1994 г.)	Методика предназначена для измерения интеллектуальных способностей детей 6-7 лет. Оригинальная авторская разработка на основе всемирно известных зарубежных тестов интеллекта. МЭДИС состоит из 4-х субтестов	- общая осведомленность детей, словарный запас; – понимание количественных и качественных соотношений; – исключение лишнего – логическое мышление; – математические способности
20.	Бардина Р.И., Булычева А.И., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Холмовская В.В.	Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5-ти до 6-ти лет). (1996г.)	Психологическое обследование детей 5-6 лет, направленное на диагностику уровня их умственного развития и уровня развития произвольности	- развитие восприятия: соотнесение свойств предметов с эталонами; – восприятие: перцептивное моделирование; – образное мышление: действия схематизации; – логическое мышление: действия систематизации; – произвольность (действие по правилу)
21.	Лаборатория психодиагностики НИИ общей и педагогической психологии под рук. Гуревича В.Г. (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Зархини др.)	Тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников АСТУР (1999г.)	Тест включает 8 субтестов	- осведомленность; – двойные аналогии; – лабильность; – классификация; – обобщение; – логические схемы; – числовые ряды; – геометрические фигуры
22.	Л.А. Ясюкова	Методика исследования уровня готовности детей к обучентю в школе (1999г.)	Интеллектуальные функции	- речевые аналогии; – произвольное владение речью (речевое развитие); – интуитивный визуальный анализ-синтез; – визуальные аналогии (линейное мышление); – структурное мышление; – понятийное интуитивное мышление; – логическое мышление; – речевое мышление; – образное мышление; – абстрактное мышление; – кратковременная речевая память; – кратковременная зрительная память
23.	А.И. Савенков	«Интеллектуальный портрет». (2000г.)	Методика, адресована педагогам, чтобы помочь систематизировать собственные представления об интеллектуальных способностях детей – познавательной сферы	- оригинальность мышления; – конвергентное и дивергентное мышление; – творческое мышление; – гибкость; – продуктивность; – способность к анализу и синтезу; – классификация и категоризация; – высокая концентрация внимания; – оперативная память; – закономерность
24.	В.Ф. Сафин	Детский интеллектуаль-ный тест (1986г.)	Тест для диагностики уровня развития интеллекта детей 4-6 лет состоит из 13 субтестов	- цвет; – форма; – место и пространство; – внимание; – слуховая память; – зрительное запоминание; – навыки работы с карандашом; – мышление; – классификация; – обобщение; – понимание смысла; – счет, умение складывать и вычитать; – звукобуквенный анализ.

Рефлексия представленных исследований интеллекта ряда зарубежных ученых позволила выявить наиболее встречающиеся характеристики оценки интеллекта личности, как:

- общая осведомленность;
– вербальные способности;
– способность оперировать числовыми отношениями;
– определение закономерности;
– установление аналогий;
– творческое мышление.

Анализ исследований интеллекта ряда отечественных ученых позволил выделить следующие наиболее часто встречающиеся характеристики оценки интеллекта личности, как:

- общая осведомленность;
– определение закономерности;
– оригинальность;
– вербальные способности;
– гибкость и продуктивность мышления;
- познавательные процессы.

Присоединяясь к мнению современных исследователей, считаем, что тестовые задания, разработанные многими, в том числе и вышеперечисленными исследователями, являются феноменологическими и исходят из тезиса о количественной оценке показателей, порой в противовес качественной специфики интеллектуального развития. Действительно, недостатками многих тестовых систем интеллекта, образованных в рамках диагностического подхода являются приверженность авторов к выборочным, элементным характеристикам интеллектуального развития, т.е. – построение их вне теории целостного, интегративного интеллектуального развития; ориентация их, скорее на диагностику и выявление уровня интеллекта, нежели на выстраивание процесса развития путем сопровождения и коррекции особенностей сформированности интеллектуальных способностей и качеств.

Руководствуясь мыслью Анны Анастази о том, что интеллект ребенка складывается из разных сочетаний способностей, мы сконструировали модель компонентов и показателей интеллектуального развития детей дошкольного возраста на основе синтеза взглядов на проблему показателей интеллектуального развития и измерительных тестов ряда зарубежных и отечественных исследователей.

Таблица 2

Модель компонентов и показателей интеллектуального развития дошкольников

Компоненты ИР	***Показатели ИР***	***Образовательные области***
I. Мыслительные операции		
1.1. Анализ	- расчленение целого на части, выявление взаимосвязей между ними; – анализ свойств, качеств и признаков предметов, с применением общественно выработанных сенсорных эталонов;	Познание: ✓ сенсорика; ✓ формирование элементарных математических представлений (далее ФЭМП); ✓ формирование целостной картины мира (далее ФЦКМ); ✓ развитие познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности (далее РПСиПД); Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка
1.2. Синтез	- воссоединение целого из частей; – отнесение каждого элемента группы (подсистемы) ко всей совокупности системы;	Познание: ✓ сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка
1.3. Сравнение	- сравнение предметов и явлений на основе последовательного выделения признаков сходства и различия; – вычленение формы объекта и отнесение его к заданному эталону; – сравнение и подбор признаков, противоположных по значению; – понимание образного сравнения;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка
1.4. Классификация	- классификация предметов, т.е. нахождение общего признака или свойства предмета, объединяя их в однородные группы; – классификация объектов по обобщающим словам; – классификация ряда объектов под одним и тем же углом зрения (на основе выделения чувственно воспринимаемых признаков предметов – либо цвета, формы или величины) по образцу;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка
1.5. Обобщение	- обобщение предметов, т.е. объединение, группировка на основе отдельного, случайного признака (выявления главных связей, зависимостей, признаков в предметах и явлениях) по словесной инструкции, без образца; – исключение понятия на основе обобщения по разным признакам (функциональные, ситуативные, категориальные); – подведение под понятие серию объектов и явлений, качеств и признаков предметов – эмпирическое обобщение; – обобщение по описанию возможных действий с объектом;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка

1.6. Абстрагирование	- мысленное выделение и удержание в сознании совокупности существенных свойств и связей предмета и отвлечение от других, частных несущественных признаков; – выделение существенных свойств, признаков предметов и абстрагирование их в несущественные;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы
1.7. Умозаключение	- индуктивное умозаключение (от частных суждений к общему); – дедуктивное умозаключение (от общего суждения к частному); – умозаключение по аналогии (от частных суждений к частным);	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Безопасность
II. Решение элементарных интеллектуальных задач	- обработка информации через моделирование условий задачи; – построение алгоритма решения, выработка стратегии; – самопроверка; – решение элементарных задач в абстрактной, отвлеченной форме;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура
III. (Наглядное) моделирование	- создание целостной модели объекта из нескольких ее частных эталонных характеристик – пространственного расположения частей, формы их контура и пропорций, цвета; – применение действий замещения элементов моделируемого содержания (т.е. отдельных понятий, соответствующих элементам модели замещения); – моделирование последовательности действий;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура; Безопасность
IV. Оперативная память	- восстановление по памяти ранее увиденного (зрительная память); – определение на ощупь различных геометрических фигур, предметов через тактильные ощущения, воссоединение образа объекта (тактильная память); – нахождение ассоциативных связей (образная память); – запоминание и воспроизведение услышанного (словесная смысловая память);	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура; Безопасность
V. Вербальная гибкость	- выражение увиденного (услышанного) в форме обобщенного суждения; – быстрое переключение и подбор эпитетов к заданному понятию; – подбор антонимов, т.е. противоположных по значению слов; – подбор синонимов, т.е. близких по значению слов;	Коммуникация; Социализация; Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД
VI. Гибкость мыслительных действий	- многогранное видение проблемной ситуации; – комбинирование и варьирование разных способов решения одной и той же задачи, поиск наилучшего, который быстрее и вернее приведет к намеченной цели; – выделение сквозных идей и признаков; – переработка и ассимиляция полученных знаний и умений: структурирование, схематизация, моделирование, комбинирование;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура; Безопасность

VII. Система когнитивных (познавательных) параметров		
7.1. Целеполагание	- организация самостоятельной деятельности в соответствии с поставленной познавательной задачей;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура
7.2. Интроспекция (интеллектуальная рефлексия)	- критическое отношение к процессу своей мыслительной деятельности;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Безопасность
VIII. Креативность (творческое мышление и воображение, творческие способности)	- преодоление инерции через эмпатию и методы фантазирования (эвристика); – нестандартный взгляд на проблемную ситуацию; – создание относительно новых образов на основе видоизменения и преобразования имеющихся; – сочетание признаков разных предметов – метод фокальных объектов;	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура
IX. Логические операции	- систематизация объектов по функциям, свойствам и признакам – умение продолжить логический ряд; – отражение закономерных связей и отношений предметов и явлений; – установление причинно-следственных зависимостей; – понимание относительности понятий (переход от непосредственной, фактической позиции ребенка на условную); – мысленное предвосхищение результата определенного действия	Познание: ✓ Сенсорика; ✓ ФЭМП; ✓ ФЦКМ; ✓ РПСиПД; Коммуникация; Социализация; Художественное творчество; Чтение художественной литературы; Музыка; Физическая культура

Таким образом, представленная модель включает в себя взаимосвязанные элементы: компоненты, показатели ИР, а также перечень образовательных областей, в наибольшей степени оптимизирующих процесс интеллектуального развития и формирования интеллектуальных качеств дошкольников.

Теперь приступим к рассмотрению понятия ***интеллектуальные качества,*** под которым понимаются психологические свойства, обеспечивающие успешное решение возникающих проблем, эффективное осуществление той или иной деятельности, адекватное приспособление к окружающей действительности.

К интеллектуальным качествам относятся:
– интеллектуальная инициатива;
– интеллектуальная саморегуляция;
– интеллектуальное творчество;
– интеллектуальная компетентность.

Считаем, что в тексте ФГТ к ООП ДО интегративные интеллектуальные качества сформулированы в обобщенной форме в свернутом виде, что является недостаточным для глубоко осознания и качественного планирования и организации целенаправленной работы большинства педагогов по их формированию во всех формах работы с детьми (непосредственно-образовательная деятельность, образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность детей). Это убедительно доказывает произведенный нами анализ календарных планов образовательной деятельности педагогов ДОУ РБ. Так, в более чем 80% из 200 календарных планов планирование видов деятельности детей можно охарактеризовать как в меньшей степени ориентированное на процесс ИР и РИКД, ввиду не вполне осознанного и компетентного подхода педагогов к формулировке целей и задач этих видов деятельности. Данный факт подтверждает мысль о важности определения компонентов, составляющих ориентировочную основу каждого интеллектуального качества. Поэтому раскроем значение каждого понятия подробнее и соотнесем его с описанными в ФГТ показателями развития данных качеств у дошкольников.

Итак, интеллектуальное качество – ***интеллектуальная инициатива –*** желание самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать идеи, осваивать иные области деятельности. К каким же результатам формирования интеллектуальных качеств ребенка к концу дошкольного возраста должны стремиться педагоги? «…Ребенок любознательный, активный, интересуется новым, неизвестным в окружающем мире» [1, п. 3.5].

Следующее качество – ***интеллектуальная саморегуляция –*** умение произвольно управлять собственной интеллектуальной деятельностью, целенаправленно строить процесс самообучения. «…Ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели. Способен предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе и др.» [1].

Интеллектуальное творчество – процесс создания нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности. «…В зависимости от ситуации ребенок может преобразовывать способы решения задач (проблем)» [1].

И, наконец, ***интеллектуальная компетентность*** – это одна из базовых характеристик личности, обеспечивающая возможность принятия эффективных решений и способов достижения целей в определенной области деятельности. «…Ребенок может применять самостоятельно усвоенные знания и способы деятельности для решения готовых задач (проблем), поставленных как взрослыми, так и им самим» [1].

В качестве резюме: ***интеллектуальное развитие и формирование интеллектуальных качеств дошкольников*** следует трактовать как комплекс мер и мероприятий, осуществляемых в образовательном учреждении, направленный на планомерное выявление актуальных, наличествующих объективно индивидуальных интеллектуальных способностей детей с целью компетентного управления развитием интеллектуальных качеств детей, на основе учета их возрастных, индивидуально-когнитивных особенностей, осуществляемого в рамках личностно-ориентированной модели взаимоотношений педагога с детьми, интеграции образовательных областей, организации интеллектуально-познавательной деятельности детей [6, с. 24].

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 655 от 23 ноября 2009 г.
2. Савенков, А.И. Ваш ребенок талантлив: детская одаренность и домашнее обучение. – Ярославль, 2002.
3. Сикорский, И.А.. Душа ребенка. – СПб., 1901.
4. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.; Томск, 1996.
5. Ясюкова, Л.А. Методика определения готовности к школе: прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе. – СПб., 2002.
6. Яфаева, В.Г. Развитие интеллектуальных способностей старших дошкольников. Программа-руководство. – Уфа, 2005.

Bibliography

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyjskoyj Federacii № 655 ot 23 noyabrya 2009 g.
2. Savenkov, A.I. Vash rebenok talantliv: detskaya odarennostj i domashnee obuchenie. – Yaroslavlj, 2002.
3. Sikorskiyj, I.A.. Dusha rebenka. – SPb., 1901.
4. Kholodnaya, M.A. Psikhologiya intellekta: paradoksih issledovaniya. – M.; Tomsk, 1996.
5. Yasyukova, L.A. Metodika opredeleniya gotovnosti k shkole: prognoz i profilaktika problem obucheniya v nachaljnoyj shkole. – SPb., 2002.
6. Yafaeva, V.G. Razvitie intellektualjnihkh sposobnosteyj starshikh doshkoljnikov. Programma-rukovodstvo. – Ufa, 2005.

Статья поступила в редакцию 07.01.12

УДК 159

Begantsova I.S., Markeeva M.V. **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE PROVISION OF STUDENTS PROFESSIONAL PERSONAL IDENTITY IN THE CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.** The work presents modern methods of psychological and pedagogical activity in the provision of students professional personal identity in the sphere of higher education. Socio-pedagogical characteristics and psychological peculiarities of students of humanitarian specialties and training courses are defined.

Key words: **professional personal identity, students, psychological diagnostic, psychological and pedagogical activity, professional training, psychological peculiarities, Institutions of Higher Education**.

И.С. Беганцова*, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: mmarkeeva@yandex.ru;* ***М.В. Маркеева,*** *канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: mmarkeeva@yandex.ru*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

В условиях модернизации российского образования особо акцентируется проблема обеспечения профессионального самоопределения студентов в условиях вуза. Актуальность проблемы обусловлена тем, что в настоящее время у многих выпускников современных вузов отмечается низкий уровень профессионального самоопределения, неуспешная интернализация студентами профессиональной роли, отсутствие профессиональных мотивов. По мнению ряда исследователей, в ближайшее время эти тенденции будут нарастать в силу ряда обстоятельств. Во-первых, в связи с явно наблюдаемой тенденцией увеличения среди поступающих абитуриентов представителей различных «групп риска». В этом смысле проблема профессионального самоопределения осложняется социально – педагогическими и личностными характеристиками поступающих в вуз студентов. Во-вторых, в связи с переходом к единому государственному экзамену и появившейся возможностью поступить в любой ВУЗ на любую специальность, независимо от наличия профессиональных интересов, профессионально важных качеств и способностей. В-третьих, в результате системных преобразований в высшей школе, обусловленных вступлением России в Болонский процесс и переходом к двухуровневой модели высшего (особенно педагогического) образования [1].

Теоретический обзор литературы свидетельствует, что проблемой профессионального самоопределения и адаптацией студентов высшего профессионального образования занимались такие исследователи, как (С.С. Гриншпун, И.Ю. Кузнецов, И.В. Кузнецова, Л.М. Митина, З.А. Решетова, П.П. Шавир и др.). Психолого-педагогические аспекты обеспечения профессионального самоопределения студентов в рамках деятельности психолого- педагогической службы представлены в работах И.В. Дубровиной, Е.А. Варфоломеевой, В.С. Кисловой, Е.И. Метельковой, В.В. Рубцова, С.В. Чеботарева, Т.И. Чирковой и др.

Данные обстоятельства требуют переосмысления теоретических и организационно-практических основ профессиональной подготовки в контексте обеспечения профессионального и личностного самоопределения студентов в вузе. Кроме этого, существующий разрыв между требованиями личностно-ориентированной парадигмы высшего профессионального образования и унифицированным характером подготовки специалистов делает необходимым более глубокого изучения проблемы обеспечения профессионального самоопределения студентов на этапе обучения в вузе.

В практике работы психолого-педагогической службы психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» содействие в обеспечении профессионального и личностного становления студентов, оказание психологической помощи всем субъектам образовательного пространства и социально-профессионального партнерства являются основными направлениями деятельности. Одним из направлений работы психолого-педагогической службы психолого-педагогического факультета ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» является содействие в обеспечении профессионального самоопределе-

ния студентов, оказание психолого-педагогической помощи всем субъектам образовательного пространства. Особое место отводится изучению социально-педагогических характеристик и психологических особенностей студентов-первокурсников, обучающиеся по специальностям «Педагогика и психология», «Психология», «Социальная педагогика», «Социальная работа», «Социально-культурный сервис и туризм». Основной состав студентов представлен выпускниками школ южных районов Нижегородской области, в большинстве своем проживающих в сельской местности.

На первых этапах работы с вновь поступившими студентами проводится комплексная психолого-педагогическая диагностика, которая позволяет составить целостный социально-психологический портрет первокурсников, а также учесть индивидуально-личностные особенности студентов, поступивших на разные специальности, выявить общие тенденции, характеризующие особенности профессионального самоопределения современных студентов. Анализ результатов диагностики многолетних наблюдений за студентами первого курса, в период их адаптации к новым условиям обучения в вузе, позволяют констатировать рост числа студентов, имеющих низкий уровень учебной мотивации (с первого курса отмечаются пропуски занятий студентов, пренебрежение учебной деятельностью, невнимательность, систематическая неподготовленность, потеря интереса к учебе, отсутствие заинтересованности в изучении нового материала); низкий уровень профессиональной мотивации (основной мотив поступления в вуз «Хочу получить диплом о высшем образовании, не важно, по какой специальности»; второстепенным мотивом является «Чувствую призвание к профессии»; стойким мотивом для юношей является отсрочка исполнения воинского долга); личностные дисгармонии (повышенная тревожность и напряженность, неадекватность самооценки, неуверенность в себе, незащищенность, инфантилизм, закрытость, агрессивность, враждебность, демонстративность); проблемами в адаптации к новой социальной среде, к новому коллективу (боязливость, тревожность, замкнутость или наоборот – повышенная конфликтность, враждебность); склонностью к употреблению ПАВ (тяга к алкоголю, наркотикам, одурманивающим веществам, курению). В ходе проведения комплексной психолого-педагогической диагностики используются методики изучения мотивационной сферы А.А. Реана и В.А. Якунина, самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн, определения типа акцентуации К. Леонгарада, статуса и отношений в группе «Социометрия» Дж. Морено. Анализ результатов диагностики изучения мотивационной сферы показывает, что в период с 2005-2009год ведущими мотивами учебно-профессиональной деятельности у 70%. студентов первого курса являлись такие как, «приобрести глубокие, прочные знания; расширить свой кругозор, быть в числе лучших студентов». С 2010 года отмечаются изменения в мотивации выбора профессии. Если студенты, специальностей «Педагогика и психология», «Психология», с учетом снижения процента (с 65% до 55%) еще настроены приобретать глубокие и прочные знания, интересуются основными предметами по специальности, то студенты специальности «Социальная педагогика» и «Социальная работа» мотивируют выбор вуза и профессии желанием (необходимостью) получить высшее образование (увеличение с 10% до 35%), сам же выбор профессии осуществляется ими в большинстве под влиянием мнения референтной группы.

В 2007 году на факультете открыта новая специальность «Социально-культурный сервис и туризм». До 2009 г. 36% студентов, поступивших на данную специальность, мотивировали свой выбор призванием и желанием стать образованным человеком. К 2010 году наметилась выраженная тенденция выбора данной профессии, в связи с возросшими ее популярностью и престижем (71%). Второстепенными мотивами выбора студентов стали желание получить диплом о высшем образовании, хорошие отзывы о факультете. В целом, результаты изучения мотивов выбора профессии студентов гуманитарных специальностей, в период с 2005 по 2010 гг. обращают внимание на некоторое смещение акцентов, с желания получать глубокие и прочные знания и развивать свои способности, в сторону приоритета популярности и престижности профессии в обществе, желания получить диплом о высшем образовании.

Анализ результатов самооценки свидетельствует о преобладании степени ее адекватности в общем массиве данных по всем специальностям. К 2009 году у значительной части студентов (58 %) наблюдается завышенная самооценка, особенно по шкалам «злой – добрый», «больной – здоровый», «неблагополучный – благополучный», «любимый – нелюбимый» и др. В этой связи завышенная самооценка, свидетельствующая об определенной инфантильности, усугубляет ситуацию преобладания внешней мотивации профессионального выбора будущими специалистами. Важно, что оценивание себя студентами нередко противоречиво: студент может считать себя счастливым и благополучным, но при этом невезучим и некрасивым. Несколько благополучнее в этом отношении специальность «Психология» (27%). Хотя в целом, наличие противоречий в представлениях о себе и отношении к себе в ранней и поздней юности вполне допустимо, ибо свидетельствует о длящемся этапе завершения кризиса идентичности (по Э. Эриксону) и открывает значительные возможности для оказания индивидуальной и групповой психологической помощи студентам в личностном и профессиональном самоопределении.

Результаты психологической диагностики и наблюдений с 2009 г. показывают увеличение в выборке респондентов количества менее тревожных студентов (уровень тревожности у студентов всех специальностей снижается практически в 2 раза (с 70% до 36%). В то же время отмечен рост числа студентов (с 56% до 63%), использующих демонстративное поведение, желание привлечь к себе внимание любым способом. Особо выделяются в этом плане студенты специальностей «Социальная педагогика» и «Социальная работа» (с 40% до 65%).

Следует отметить, что по сравнению с предыдущими годами возрос уровень агрессивности студентов практически всех специальностей (с 14% до 40%). Агрессивность носит как вербальный, так и невербальный характер, активнее используется защитная форма поведения.

Изучение личностных особенностей свидетельствует о росте числа студентов с акцентуациями характера по аффективно-экзальтированному типу, которым свойственен большой диапазон эмоциональных состояний. Данная группа студентов легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных, испытывают трудности с саморегуляцией психических состояний. Наблюдения и психодиагностика свидетельствует, что увеличилось число студентов с демонстративным типом личности, которым свойственен эгоцентризм, потребность в признании, приукрашивание собственной персоны, постоянном внимании со стороны окружающих.

Отмечается увеличение количества студентов с проявлением социального инфантилизма, что в частности выражается в постоянной потребности в поддержке, опеке, помощи и контроле со стороны взрослых в сфере осуществления, как учебной деятельности, так и организации воспитательной работы. В ходе организации какого-либо мероприятия им необходим постоянный и пошаговый контроль выполнения деятельности со стороны куратора и четкое, поэтапное отслеживание ее промежуточных результатов. Такие студенты, как правило, демонстрируют постоянное отвержение учебной деятельности, систематически не готовы к учебным занятиям, объясняя, что не знали, что нужно готовиться, не нашли вопросы или нужный материал, формально присутствуют на занятиях, часто проявляя протестные и защитные реакции.

Анализ результатов изучения межличностных отношений в студенческих группах 1 курса свидетельствует о том, что снизился индекс групповой сплоченности на первых этапах развития группы. Это может свидетельствовать о том, что в последние годы в вуз приходят студенты, имеющие индивидуалистические тенденции и не нацеленные на выстраивание позитивных межличностных отношений в группе, что существенно осложняет освоение ими профессиональной деятельности в сфере «человек – человек». В результате содержательного анализа полученных данных, констатируется явно выраженная психологическая неоднородность поступивших на первый курс студентов, выбравших гуманитарные специальности, которая требует существенных изменений в построении учебно-воспитательного процесса в учреждении высшего профессионального образования. В составе студентов-первокурсников в течение последних 5-6 лет почти половина будущих специалистов характеризуется

вполне оптимальным начальным стартовым уровнем мотивации освоения выбранной профессии. Это подтверждается 50% студентов-первокурсников, имеющих достаточный уровень профессионального самоопределения, и 8% студентов с высоким уровнем профессионального самоопределения. В то же время около трети состава первокурсников, начинающих осваивать профессиональную деятельность, демонстрируют скорее достаточный уровень профессионального самоопределения. Выявленный процент студентов с такими характеристиками профессионального выбора и мотивации освоения профессии позволяет прогнозировать достаточно серьезные осложнения в адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе и последующем профессиональном развитии.

Одним из важнейших и стратегических направлений реализации государственной образовательной политики, на сегодняшний день, является подготовка специалистов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития. В этой связи закономерно обостряется проблема профессионального самоопределения будущих специалистов, связанная с готовностью первокурсников в целом к выбору ими освоению профессии. В 2011 г. нами было проведено сравнительное исследование, выявляющее уровень профессионального самоопределения у студентов, поступивших на 1 курс психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара» направлений подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профили «Психология и социальная педагогика», «Психология образования») и специальность «Педагогика и психология девиантного поведения».

На основании проведенной диагностики мотивационной сферы, было выявлено, что для студентов направлений подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») в большей степени (68%) характерна внешняя мотивация обучения, с упором на получение формального результата в виде получения диплома. Они, поступая в вуз, в отличие от студентов специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» и направлений подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования») не ориентировались в будущей профессиональной деятельности и не были нацелены на глубокое освоение профессии. Студенты других направлений подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования») и специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» хотя и не имеют четко дифференцированных представлений о будущей профессии, но нацелены на получение глубоких знаний по выбранной профессии. Анализ результатов диагностики личностных особенностей свидетельствует, что студенты направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика») демонстрируют несколько более выраженные агрессивность и демонстративность во взаимодействии с партнерами по общению, в сравнении со студентами других направлений и специальностей гуманитарного образования. Такое профессионально важное качество, как готовность к сотрудничеству, в большей степени выражено у студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования») и специальности «Педагогика и психология дивантного поведения» (48%). У студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика»), оно несколько ниже (37%). При этом в процессе взаимодействия с партнерами по общению они менее тревожны, возможно, это объясняется их демонстративностью, и более инфантильны. Анализ результатов изучения самооценки показал, что студентам практически всех направлений и специальностей подготовки (в меньшей степени «Психология образования») свойственна завышенная самооценка своих личностных и профессиональных качеств (67%), что говорит о недостаточно сформированной способности к рефлексии, осознанию себя.

В целом студенты, осваивающие направления профессиональной подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика»), в сравнении со студентами того же направления, но другого профиля («Психология образования») и специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» имеют менее дифференцированные представления о содержании будущей профессиональной деятельности. Выявленные характеристики свидетельствуют о низком уровне сформированности профессионального самоопределения студентов-первокурсников названных направлений (специальностей) профессиональной подготовки. Анализ результатов исследований и практика работы в системе высшего гуманитарного образования позволяют констатировать, что студенты с низким уровнем профессионального самоопределения представляют собой так называемую «группу риска» в освоении профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ результатов проведенного исследования, многолетние наблюдения на психолого-педагогическом факультете, позволяют сделать вывод об эффективности деятельности психолого-педагогической службы в обеспечении профессионального самоопределения студентов, с учетом их реальных социально-психологических характеристик, специфики осваиваемой профессии и воспитательного потенциала вузовского этапа профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Завражнов, В.В. Педагогическое обеспечение профессионального самоопределения будущих педагогов-психологов в вузе: дис…канд. пед. наук. – Пенза, 2010.
2. Маркеева, М.В. Психолого-педагогическая служба как одно из успешных условий сопровождения студентов в условиях вуза // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса: VII Всероссийская научно-практическая конф., 16 декабря 2011г. – Арзамас, 2011.
3. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.

Bibliographiya

1. Zavrazhnov, V.V. Pedagogicheskoe obespechenie professionaljnogo samoopredeleniya buduthikh pedagogov-psikhologov v vuze: dis…kand. ped. nauk. – Penza, 2010.
2. Markeeva, M.V. Psikhologo-pedagogicheskaya sluzhba kak odno iz uspeshnihkh usloviyj soprovozhdeniya studentov v usloviyakh vuza // Adaptaciya uchathikhsya vsekh stupeneyj obrazovaniya v usloviyakh sovremennogo obrazovateljnogo processa: VII Vserossiyjskaya nauchno-prakticheskaya konf., 16 dekabrya 2011g. – Arzamas, 2011.
3. Mitina, L.M. Lichnostnoe i professionaljnoe razvitie cheloveka v novihkh socialjno-ehkonomicheskikh usloviyakh // Voprosih psikhologii. – 1997. – № 4.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 159.923

Bolshunova N.J. **CHARACTER AS A UNITY OF PHYSICAL, MENTAL AND SPIRITUAL.** This paper presents a comparative analysis about the character of the national psychology (Soviet and Russian religious), definition of character is formulated.

Key words: **character, personality, way of life, Christian anthropology, spirit – soul – body.**

Н.Я. Большунова, *д-р психол. наук, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: nat_bolshunova@mail.ru*

ХАРАКТЕР КАК ЕДИНСТВО ТЕЛЕСНОГО, ДУШЕВНОГО И ДУХОВНОГО

В статье представлен сопоставительный анализ представлений о характере в отечественной психологии (советской и русской религиозной), формулируется определение характера.

Ключевые слова: **характер, индивидуальность, жизненный путь, христианская антропология, дух – душа – тело.**

Проблема характера является одной из непростых и неоднозначных в дифференциальной психологии и психологии личности, несмотря на весьма длительную историю его изучения, начиная с античности. Характер понимался и как самостоятельная категория, совпадающая по своему содержанию с личностью человека в целом, и как особая сторона, компонент личности или индивидуальности, и как явление, которое может быть проблемой этики, но не предметом психологии. Характер трактовался и как внешнее проявление поведения человека, и как его внутренняя характеристика. В разные периоды человеческой истории проблема характера в разной мере привлекала внимание педагогов, философов, психологов, однако всегда была в центре внимания писателей и политиков, что свидетельствует о реальности существования характера и необходимости его исследования и понимания [1; 2; 3 и др.].

Немецки философ, психолог и психиатр К. Ясперс [4] один из ярких представителей экзистенциализм, фактически отождествляет категории личности и характера, придавая им экзистенциальный статус чего-то *незавершенного* и недоступного научному пониманию, поскольку характер (личность) раскрывается, развертывается на протяжении всей жизни человека, он сотворяется самим человеком, осуществляясь в различных ситуациях и оставаясь незавершенным.

В отечественной психологии характер (чеканка, печать, в переводе с греческого) обычно обозначается как индивидуально своеобразный комплекс относительно устойчивых черт человека (личности или индивидуальности), в которых выражаются отношения человека к внешнему миру и к самому себе, и которые определяют его поведение в различных условиях жизни и деятельности. Это определение включает в себя несколько базовых положений [5 – 17].

Характер проявляет себя в поведении и поступках человека и развивается в них, т.е. он включает в себя активное начало.

Каждая черта характера выступает как своеобразная побудительная сила, т.е. черты характера предрасполагают человека действовать в определенных условиях определенным образом, поэтому, зная характер, можно с определенной долей вероятности предвидеть поведение личности в той или иной обстановке. Вспомним, например, многочисленные исследования в современной юридической психологии феномена виктимности личности.

Однако не следует понимать этот тезис буквально. Содержание характера, как внутреннее, как психическое (душа) может расходиться с отдельными действиями и поступками человека. Чувствительный, эмоционально ранимый подросток может вести себя нарочито грубо, не желая обнаружить свою уязвимость перед другими; какие-то поступки могут сопровождаться переживанием стыда, нечистой совести, поскольку они не соответствуют нравственным представлениям человека и были им совершены либо случайно, либо под влиянием момента, эмоций, по незнанию; посредством работы над собой, развития саморегуляции человек способен овладеть неблагоприятными особенностями характера или «замаскировать» какие-либо черты характера, в том числе и для себя. Поэтому стоит согласиться с определением С.Л. Рубинштейна, который говорит, как мы помним, что *в характере отражается образ жизни в целом* (не отдельные поступки) [18].

Возможность расхождения черт характера и поступков (ценностей – мотива – переживания – понимания – действия) ставит проблему внешнего и внутреннего в характере человека, их взаимосвязи, взаимовлияния, способа проявлений. Эта проблема осмысливается психологами посредством введения таких категорий как духовное и наличное Я (Т.А. Флоренская [19]), духовное и эмпирическое Я (Н.А. Бердяев [20; 21]; В.В. Зеньковский [22]), эндопсихическое и экзопсихическое (А.Ф. Лазурский [23]), субъект как подлинность и интеграция индивидуальности [24], различение Я и не-Я [18], границы Я, Я-отграничение и др. (понятия ***границы Я*** *и* ***Я-отграничение*** *сформулированы в психоанализе, границы Я обозначают степень доступности сознанию внешних по отношению к человеку воздействий, что обусловливает возможность понимания и выделения собственного "я" как отдельного, отличного от других, а также способность различать Я и не-Я; Я-отграничение означает возможность контроля внутренних и внешних границ Я*).

Иначе говоря, встает вопрос о целостности и подлинности человека, его характера (личности). Эта проблема, так или иначе, рассматривается в различных психологических школах, имеющих различные мировоззренческие основания. Пожалуй, впервые она была отчетливо и глубоко сформулирована в христианском учении о человеке.

Не касаясь дискуссионных вопросов православного видения человека, попытаемся кратко рассмотреть основные положения о человеке и личности в православии и русской религиозной психологии и философии. Согласно христианской антропологии (Свящ. Андрей Лоргус [25], Прот. Владислав Свешников [26], Б.С. Братусь [27], В.И.Слободчиков и Е.И. Исаев [28] и др.) человек изначально был создан по образу Божию совершенным, однако в силу падшести, зараженности грехом (грехопадения Адама и Евы), человек становится поврежденным, противоречивым. Его целостность – телесная, душевная и духовная – оказывается нарушенной. Задачей, смыслом такого падшего человека становится выстраивание своей жизни по подобию Божию, воссоздание своего целостного первоначального образа на основе свободного выбора пути спасения и бессмертия души.

Душа имеет духовно-самобытный характер, это означает, что причины, мотивы поведения, выборов человека находятся не вовне (в мире, в вещах, предметах), а в самой душе, т.е. человек свободен и ответственен в своих выборах, он сам выбирает идти к Богу, спасению, целостности, подлинности своей души (личности) или выбрать жизнь безбожную, безблагодатную, в отчуждении от Бога и от себя. Однако противостояние греховным страстям, победа над ними зависит не только от человека, но возможна лишь при помощи Божественной благодати, открывающей человеку духовные переживания любви, красоты, радости, мира, чистой совести, милосердия, веры, кротости, воздержания. Когда человек встает в отношение к Богу, когда он стремиться наполнить свою жизнь духовными переживаниями (ценностями), у него актуализируется «энергия самооформления, стремление к высшему единству; и сами борющиеся разнородные начала обнаруживают свое внутреннее единство именно в единстве объемлющей их борьбы, направленной на гармоничное слияние их, на установление нормального равновесия между ними на почве глубочайшей объединяющих их формообразующей основы» (С. Франк [29, с. 864]).

Человек имеет сложное строение, он, согласно мнению большинства православных богословов, трехсоставен (дух – душа – тело). Каждая душа, сотворенная по образу Божию, является уникальной, неповторимой и потенциально бессмертной. Поскольку и тело, и душа созданы Богом, они едины и взаимосвязаны. В то же время, человеческая душа – особая сущность, она отлична от тела, от всего вещественного, она имеет не земную, а небесную природу. Согласно Феофану Затворнику душа это самостоятельная, особая, свободно-разумная личность. Она обладает особой способностью к познанию Бога, которая и есть дух, и которая отличает душевную жизнь человека от психической жизни животных. Дух это сила, которую вдохнул Бог в человека: «Душа человеческая хотя и сходна с душою животных в низшей своей части, но в высшей она несравненно превосходнее ее. Что она является такою в человеке, это зависит от сочетания ее с духом. Дух, вдохнутый Богом, сочетавшись с нею, столько возвысил ее над всякою нечеловеческою душою. Вот почему внутри себя мы замечаем, кроме того, что видится

у животных, и то, что свойственно душе человека одухотворенной, а выше еще – то, что свойственно собственно духу» [30, с. 47]. Причем, наличие Духа Феофан Затворник связывает с наличием человеческого достоинства. Отношения между духом, душой и телом таковы, что Дух преобразует природу человека, и душа, и тело становятся одухотворенными, в таком преображенном человеке тело становится храмом живущего в человеке Святого Духа.

В строении собственно души православная антропология выделяет три силы (способности) – разумную (познавательную, словесную, мыслительную), раздражительную (эмоциональную, чувствующую, сердце, способное к ревности (заботе), рвению, энергии к добру) и вожделевательную (воля к действию). Эти части находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, однако подлинного единства они достигают в процессе созерцания и познания Бога, т.е. в подчинении Духу. Дух дарован человеку Богом. «Святой Дух сообщает в Церкви человеческим ипостасям полноту Божественности единственным, личностным образом, приспособляемым к каждому человеку как к личности, созданной по образу Божию» (В.Н. Лосский [31, с. 125]). Дух есть «душа души человеческой», «сущность души» (Свт. Феофан Затворник [30]).

Сердце является центром духовной жизни человека. Важной категорией в православном учении о человеке является также совесть, которая, как и сердце, относится к раздражительной (духовно-эмоциональной) стороне души. Это внутренний нравственный закон, соотносимый с голосом Божиим в человеке, соизмеряя с которым свои мысли, переживания, действия, человек оценивает достоинство своих поступков.

Таким образом, в православной антропологии проблема уникальности, целостности и подлинности личности решается через ее отношения с Богом. Чем более человек отчужден от Бога, тем менее представлено в нем духовное, объединяющее все стороны его личности начало, тем более он отчужден, отдален от себя самого. И наоборот, духовное восхождение означает, что через духовное общение с Богом человек открывает, переживает, понимает самого себя, обретая тем самым и способность к выбору поступка и жизненного пути. При этом образец подлинной христианской жизни представлен жизнью Иисуса Христа как богочеловека, поскольку в личности Иисуса во всей полноте и подлинности соединено телесное, душевное и духовное.

Подлинное духовное восхождение представлено в православии практикой исихазма как практикой духовного делания. Центром исихазма является умная молитва (постоянное чтение, держание в уме Иисусовой молитвы: «Господи Иисусе Христе, Сыне Божий, помилуй мя грешнаго»). Этот сложно постигаемый опыт трезвения (внимания), постоянного сердечного богообщения открывает человеку возможность организации своей жизни по подобию Божию. В православном понимании человека его природа преобразована Духом. Поэтому и личность человека, созданного по образу Божию, прежде всего, духовна и свободна. Понять личность, ее Я, ее выборы, поступки, это значит понять ее духовные основания, ее отношения с Богом, ее ценности.

Важной категорией для понимания православных представлений о человеке является соборность, которая представляет собой, в определении Д.А. Хомякова целостное сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям (О.А. Платонов [32], Д.А. Хомяков [33]). Причем, в основе соборности лежит явление солидарности и согласия индивидуальных «Я». В статье «Религиозные основания общественности» С. Франк пишет: «В основе всякой общественности лежит элементарный факт или начало солидарности, непосредственного единства многих, сопринадлежности отдельных людей к некоторому единому «мы». Рассматривая явление солидарности, С. Франк утверждает: «Мы» есть лоно, из которого произрастает и в котором утверждено всякое отношение между «я» и «ты». Всюду в жизни, где какое-либо «я» не имеет живой интуиции «ты» через сопринадлежность обоих к общему «мы», общение становится невозможным…. Все теории, выводящие какие-либо формы общения из сочетания индивидуальных эгоистических воль, ложны: даже типически утилитарное общение на почве экономического обмена предполагает элементарную солидарность, доверие между людьми» [34, с. 16]. И далее он продолжает: «Столь же бесспорно, однако, в основе общения лежит и другое, в известном смысле противоположное начало: начало личной *свободы,* самодеятельности и спонтанного самообнаружения индивидуального «я»…В последнем итоге участником общественности является все же личность, спонтанно действующая индивидуальная воля» [34, с. 17]. Понятие соборности показывает, какое место в жизни человека имеет взаимодействие с другими людьми, мир, в котором он живет (семья, школа, друзья и пр.), если это общение осуществляется в формах коммунитарности (Н.А. Бердяев [20; 21]), т.е. в близости (любви, дружбы, сотрудничества), при котором каждый Другой представляет собой ценность не в силу его материального положения, социального статуса, пользы, но поскольку он человек, неповторимая уникальная целостность, духовное существо.

Собственно слово характер почти не встречается в текстах православных богословов, однако его определение мы обнаруживаем в трудах русских религиозных психологов и философов. В.В. Зеньковский понимает характер «не как простую совокупность особенностей, но как комплекс глубоких, постоянных, ярких особенностей» [35, с. 286]. С. Франк выделяет духовный характер как высшую духовную форму целостной личности [29, с. 861], в которой представлено «коренное первичное единство, связующее «дух» человека с его «плотью», таинственное, глубочайшее своеобразие его внутреннего духовного «я» – с блеском его глаз, модуляцией голоса, манерой движений, со всеми его прихотями, вкусами и инстинктами» [29, с. 862]. «Невыразимая тайна личности», – пишет С. Франк, – «… тайна глубочайшего единства разнородного в ней» (Франк [29, с. 862]). Н.А Бердяев в контексте развиваемого им религиозного и экзистенциального понимания человека пишет: «Сильная личность есть выраженный характер. Характер есть победа духовного начала в человеке, но победа в конкретно-индивидуальной форме, связанной с душевно – телесным составом человека. Характер есть овладение собой, победа над рабством самому себе, которая делает возможным и победу над рабством окружающему миру. Характер обнаруживается прежде всего в отношении к окружающей среде. Темперамент есть природная данность, характер есть завоевание и достижение, он предполагает свободу» [20, с. 28]. И далее Н.А. Бердяев поясняет, что под свободой он имеет в виду свободу духа, творческую духовную энергию. Именно дух, считает Н.А. Бердяев, создает форму личности, характер человека, его целостность. Обратим внимание здесь на весьма плодотворную мысль о том, что характер есть *форма личности* – мысль, которая уже встречалась в работах, например, С. Франка.

Таким образом, в православном понимании характер есть человек в своеобразии его наиболее постоянных, глубоких особенностей, в нем в единстве представлено телесное, душевное и духовное, эти единство и целостность человек обретает в живом общении с Богом. Преобразуя себя, оформляя эту целостность в борьбе с греховным, характер реализуется в уникальности своего восхождения, своего пути к Богу, проявляя себя в поступках, выборах, способах решения жизненных задач, преодоления противоречий, «располагая своими внутренними и внешними действиями» (Свт. Феофан Затворник [36, с. 49]).

И вновь обратимся к святителю Феофану Затворнику, который писал: «Человек – тварь разумно-свободная – должен сам сознать свою цель, познать *путь*, ведущий к ней, *свободно* определить себя идти неуклонно сим путем, чтобы достигнуть цели и осуществить свое назначение» [36, с. 49]. «Бог, устроив существо человека, отдал его самому себе, чтобы делал, что хочет с собою и со своими силами» [36, с. 50].

Характер, по-видимому, и проявляется в том, как и для чего человек использует эти силы. Такое понимание личности и характера в религиозной психологии сходно с представлениями, развиваемыми и в советской, и в современной отечественной психологии о связи характера и направленности, характера и мировоззрения человека, о целообразующей его функции в отношении личности и индивидуальности, что свидетельствует о преемственности традиций его исследования в отечественной психологии.

Таким образом, обобщая различные концепции характера, мы дали бы ему следующее определение с учетом православного подхода: Характер представляет собой уникальную устойчивую форму существования индивидуальности в единстве и целостности ее телесных, душевных и духовных (свойств) составляющих, которая образуется (оформляется) в его отношении к духовному, проявляется в отношениях к миру и к самому себе и осуществляется (существует) в поступках, в их логике, порядке, связи между собой, что и образует жизненный путь

и образ жизни человека, и в то же время, характер разворачивается в нем (в жизненном пути). Характер это уникальный для данного человека, устойчивый, в каком-то смысле непреодолимый, тип и способ постановки и решения жизненных задач, т.е. целеполагания, достижения цели, преодоления трудностей, вбирающий в себя и особенности темперамента, и эмоционально-волевые, и нравственные особенности.

Возвращаясь к отечественным психологам в контексте различных вариантов понимания характера, мы обнаруживаем, что *черты характера, согласно большинству авторов, определяются отношениями человека* к окружающему миру и к самому себе. (Эта позиция актуализирована уже в работах А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка, что вновь обнаруживает, казалось бы, уже утраченную, преемственность). В них всегда выражаются отношения личности, определенные мотивы поведения и деятельности. Так, трудолюбие это определенное отношение к делу, к работе; бережливость, аккуратность выражает, прежде всего, отношение к вещам; самолюбие – отношение к самому себе.

Это одно из важнейших отличий характера от других проявлений индивидуальности. Так, если темперамент в значительной мере биологически, наследственно обусловлен как формально-динамическая характеристика индивидуальности, то характер отражает *содержательный* ее аспект, поэтому становление характера существенно зависит от того, как человек овладевает социальными и культуральными условиями, в которых он живет.

(Не все отечественные психологи, однако, согласны с такого рода разведением категорий темперамент и характер. Например, Ю.Б. Гиппенрейтер понимает характер скорее как *формально-динамический аспект поведения*. Она считает, что характер в узком смысле слова представляет собой совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования, поэтому его свойства, как и свойства темперамента, относятся к формально-динамическим особенностям поведения. Причем, в случае темперамента эти свойства являются «предельно формальными» (например, для двигательной сферы – быстрый, подвижный, резкий, вялый или, для эмоциональной сферы – живой, импульсивный, вспыльчивый, чувствительный). Если же речь идет о характере, то они приобретают признаки «несколько большей содержательности, оформленности» (например, собранный, организованный, аккуратный, расхлябанный или добродушный, замкнутый, недоверчивый). Рассматривая отличия понятий личность и характер Ю.Б. Гиппенрейтер в одной из своих работ пишет: «Черты характера отражают то, как, какими способами действует человек, а черты личности – то, в каком направлении, ради чего он действует» [37, с. 11]. Очевидно, что при таком подходе к пониманию характера различия между ним и темпераментом оказываются «смазанными», они являются не столько качественными, сколько количественными. В то же время характер не выступает здесь и как особая целостная подструктура личности или индивидуальности, фактически, это совокупность, группа, перечень черт личности, в которых представлен ее способ действия.)

Система и иерархия отношений отображает смыслы любой деятельности, поступка, выбора жизненного пути. Смысл мы рассматриваем как ценностное отношение, в контексте смыслов любое действие человека приобретает особое содержание, по-своему переживается и, преобразуясь в свете смысла, начинает представлять особую черту характера или их комплекс.

Обратимся к известной притче, приписываемой суфиям. *В одном городе странствующие мудрецы встретили толпу людей, которые носили огромные тяжелые камни. Мудрецы заинтересовались, что делают эти люди.*

– Что ты делаешь? – спросили они у первого встречного человека.

– Я таскаю камни наверх – уныло ответил он.

– А ты что делаешь? – спросили они другого.

– Я зарабатываю на жизнь.

– Ну а ты что делаешь? – спросили они третьего.

– Я строю храм самый прекрасный в мире!

Таким образом, важно не только то, что делает человек, но и какой смысл он вкладывает в дело. Поэтому о характере свидетельствует не только собственно действие и его результат (формально-динамический аспект), но то, как к этому делу человек относится, ради чего он его совершает и как переживает: благоговенно и радостно, равнодушно и формально, прагматически и утилитарно и т.д.

В контексте смысла и отношения к делаемому, несомненно, встает и проблема воли как силы преодоления трудностей (борьбы мотивов, целеполагания, самодерминации и саморегуляции, самоконтроля).

Таким образом, в характере интегрировано представлены смысловая сфера, потребностно-мотивационная, волевая и собственно деятельностная (свершение, действование).

Еще одно положение, представленное в отечественных концепциях характера, состоит в том, что содержание характера складывается в жизненном пути человека в определенных социальных, культурно-исторических условиях его жизни.

В каждом обществе имеются свои нормы морали, идеалы, ценности, традиции, их усвоение неизбежно накладывает отпечаток на отношения людей к миру и к самому себе. Одни отношения порицаются, другие поддерживаются, поощряются. Поэтому в характере человека всегда в той или иной степени выражен дух эпохи, имеются определенные типические черты. Вспомним литературные примеры – Печорин в Лермонтовском «Герое нашего времени», типы революционеров в «Бесах» Ф.М.Достоевского и т.д.

Каждая эпоха, каждая общность *востребует* развития определенных черт характера от многих людей, есть героические эпохи, в которые наиболее успешными являются люди смелые, мужественные, грубоватые, а есть эпохи, в которых на первый план выходит чувствительность, утонченность и т.д. В разных этносах в силу экономических, географических, климатических, исторических условий востребованы те или иные черты характера. Поэтому в этнопсихологии исследуется такое явление как национальный характер, в психологической антропологии как близкие по смыслу применяются понятия базовая и модальная личность [38; 39].

Итак, типическое в характере определяется социокультурными условиями жизни человека. Однако человек не механически «вбирает» в себя социокультурные признаки, свойственные той социокультурной ситуации, в которой он находится. Что-то он отвергает, какие-то ценности, нормы поведения принимает, присваивает, какие-то условия переосмысливает и преобразует. Человек активно и избирательно взаимодействует с миром. Он способен делать выбор, ставить перед собой цели, преодолевать препятствия, отстаивать свои взгляды на жизнь, преобразуя тем самым *самого себя, обстоятельства своей жизни и мир*, в котором он живет, он овладевает в той или иной мере обстоятельствами своей жизни. Каждым своим выбором и поступком человек актуализирует и консолидирует некоторую систему отношений к миру и к самому себе, что отражается в развитии нравственных, волевых, интеллектуальных и эмоциональных особенностей. Все это обусловливает становление не только типического, но глубоко индивидуального в характере человека. По-видимому, это означает также, что некоторым интегрирующим индивидуальный характер качеством является такое отношение к себе, как тенденция к саморазвитию, которое, как свидетельствуют наши исследования, и должно стать основой воспитания характера начиная, как минимум с дошкольного возраста.

Обобщая описанные выше положения, можно дать следующее определение: характер есть относительно устойчивая индивидуально выраженная форма существования духовного начала в человеке, актуализируемая в его отношениях к миру и самому себе, обусловливающая целостность и своеобразие его индивидуальности (ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер), складывающаяся в процессе жизненного пути человека в определенных социокультурных условиях, реализуемая и развивающаяся в поведении и поступках человека.

Библиографический список

1. Платон. Политика или государство // Платон, Аристотель. Политика. Наука об управлении государством. – М., 2003.
2. Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 1982.
3. Феофраст. Характеры / пер., ст. и прим. Г.А. Стратановского. — Л., 1974.
4. Ясперс, К. Общая психопатология [Э/р]. – Р/д: http://www.syntonekazan.ru/library/books/?item_id=4332&current_book_page=41

5. Ананьев, Б.Г. О человеке как субъекте и объекте воспитания // Избранные психологические труды: в 2 т. – М.,1980. – Т.2.
6. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализ. – М., 2001.
7. Брушлинский, А.В. Вклад А.Ф. Лазурского в разработку проблем личности / А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник // Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М.,1997.
8. Выготский, Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5.
9. Голубева, Э.А. Способности, личность, индивидуальность. – Дубна, 2005.
10. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб., 2003.
11. Крутецкий, В.А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. — М., 1980.
12. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997.
13. Левитов, Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Вопросы психологии. – 1970. – № 5.
14. Мерлин, В.С. Проблемы экспериментальной психологии личности / В.С. Мерлин // Психология индивидуальности. – М.,1996.
15. Мясищев, В.Н. Психология отношений // Изб. псих. тр. – М., 1995.
16. Платонов, К.К. *Проблемы способностей.* – М., 1972.
17. Психология: учебник / Отв. редактор А.А. Крылов. – СПб., 1998.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
19. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе. – М., 2001.
20. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. – М., 1995.
21. Бердяев, Н.А. Творчество и объективация. – Минск, 2000.
22. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1996.
23. Лазурский, А.Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997.
24. Большунова, Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск, 2005.
25. Свящ. Андрей Лоргус Православная антропология [Э/р]. – Р/д: http://azbyka.ru/hristianstvo/chelovek/lorgus_pravoslavnaya_antropologiya.shtml
26. Прот. Владислав Свешников. Очерки христианской этики. – М., 2001.
27. Братусь, Б.С. Двойное бытие души и возможность христианской психологии // Вопросы психологии. – 1998.- № 4.
28. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6.
29. Франк, С. Предмет знания. Душа человека. – Минск, 2000.
30. Святитель Феофан Затворник Вышенский. Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. – М., 2009.
31. Лосский, В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. – М., 1991.
32. Платонов, О.А. Русская цивилизация. – М., 1995.
33. Хомяков, Д.А. Православие. Самодержавие. Народность. – Монреаль, 1982.
34. Франк, С.Л. Религиозные основания общественности // Путь. Орган русской религиозной мысли: в 6 кн. – М., 1992. – Кн. 1.
35. Зеньковский, В.В. Психология детства. – М., 1995.
36. Святитель Феофан Затворник Вышенский. Начертание христианского нравоучения. – М., 2002.
37. Гиппенрейтер Ю.Б. Понятие личности в трудах А.Н. Леонтьева и проблема исследования характера // Вестник МГУ. – Серия XIY. – Психология. – 1983 – № 4.
38. Крысько, В.Г. Этническая психология. – М., 2002.
39. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. – М., 2007.

Bibliographiya

1. Platon. Politika ili gosudarstvo // Platon, Aristotelj. Politika. Nauka ob upravlenii gosudarstvom. – M., 2003.
2. Psikhologiya individualjnihkh razlichiyj: tekstih / pod red. Yu.B. Gippenreyjter, V.Ya. Romanova. – M., 1982.
3. Feofrast. Kharakterih / per., st. i prim. G.A. Stratanovskogo. — L., 1974.
4. Yaspers, K. Obthaya psikhopatologiya [Eh/r]. – R/d: http://www.syntonekazan.ru/library/books/?item_id=4332&current_book_page=41
5. Ananjev, B.G. O cheloveke kak subjhekte i objhekte vospitaniya // Izbrannihe psikhologicheskie trudih: v 2 t. – M.,1980. – T.2.
6. Asmolov, A.G. Psikhologiya lichnosti: principih obthepsikhologicheskogo analiz. – M., 2001.
7. Brushlinskiyj, A.V. Vklad A.F. Lazurskogo v razrabotku problem lichnosti / A.V. Brushlinskiyj, V.A. Koljcova, Yu.N. Oleyjnik // Lazur-skiyj A.F. Izbrannihe trudih po psikhologii. – M.,1997.
8. Vihgotskiyj, L.S. K voprosu o dinamike detskogo kharaktera // Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1983. – T. 5.
9. Golubeva, Eh.A. Sposobnosti, lichnostj, individualjnostj. – Dubna, 2005.
10. Iljin, E.P. Psikhologiya individualjnihkh razlichiyj. – SPb., 2003.
11. Kruteckiyj, V.A. Psikhologiya: uchebnik dlya uchathikhsya ped. uchilith. — M., 1980.
12. Lazurskiyj, A.F. Izbrannihe trudih po psikhologii. – M., 1997.
13. Levitov, N.D. Problema kharaktera v sovremennoyj psikhologii // Voprosih psikhologii. – 1970. – № 5.
14. Merlin, V.S. Problemih ehksperimentaljnoyj psikhologii lichnosti / V.S. Merlin // Psikhologiya individualjnosti. – M.,1996.
15. Myasithev, V.N. Psikhologiya otnosheniyj // Izb. psikh. tr. – M., 1995.
16. Platonov, K.K. Problemih sposobnosteyj. – M., 1972.
17. Psikhologiya: uchebnik / Otv. redaktor A.A. Krihlov. – SPb., 1998.
18. Rubinshteyjn, S.L. Osnovih obtheyj psikhologii. – M., 1946.
19. Florenskaya, T.A. Dialog v prakticheskoyj psikhologii: nauka o dushe. – M., 2001.
20. Berdyaev N.A. Carstvo dukha i carstvo kesarya. – M., 1995.
21. Berdyaev, N.A. Tvorchestvo i objhektivaciya. – Minsk, 2000.
22. Zenjkovskiyj, V.V. Problemih vospitaniya v svete khristianskoyj antropologii. – M., 1996.
23. Lazurskiyj, A.F. Izbrannihe trudih po psikhologii. – M., 1997.
24. Boljshunova, N.Ya. Subjhektnostj kak sociokuljturnoe yavlenie. – Novosibirsk, 2005.
25. Svyath. Andreyj Lorgus Pravoslavnaya antropologiya [Eh/r]. – R/d: http://azbyka.ru/hristianstvo/chelovek/lorgus_pravoslavnaya_antropologiya.shtml
26. Prot. Vladislav Sveshnikov. Ocherki khristianskoyj ehtiki. – M., 2001.
27. Bratusj, B.S. Dvoyjnoe bihtie dushi i vozmozhnostj khristianskoyj psikhologii // Voprosih psikhologii. – 1998.- № 4.
28. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskiyj princip v psikhologii razvitiya / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev // Voprosih psikhologii. – 1998. – № 6.
29. Frank, S. Predmet znaniya. Dusha cheloveka. – Minsk, 2000.
30. Svyatitelj Feofan Zatvornik Vihshenskiyj. Chto estj dukhovnaya zhiznj i kak na nee nastroitjsya. – M., 2009.
31. Losskiyj, V.N. Ocherk misticheskogo bogosloviya Vostochnoyj Cerkvi. – M., 1991.
32. Platonov, O.A. Russkaya civilizaciya. – M., 1995.
33. Khomyakov, D.A. Pravoslavie. Samoderzhavie. Narodnostj. – Monrealj, 1982.
34. Frank, S.L. Religioznihe osnovaniya obthestvennosti // Putj. Organ russkoyj religioznoyj mihsli: v 6 kn. – M., 1992. – Kn. 1.
35. Zenjkovskiyj, V.V. Psikhologiya detstva. – M., 1995.
36. Svyatitelj Feofan Zatvornik Vihshenskiyj. Nachertanie khristianskogo nravoucheniya. – M., 2002.
37. Gippenreyjter Yu.B. Ponyatie lichnosti v trudakh A.N. Leontjeva i problema issledovaniya kharaktera // Vestnik MGU. – Seriya XIY. – Psikhologiya. – 1983 – № 4.
38. Krihsjko, V.G. Ehtnicheskaya psikhologiya. – M., 2002.
39. Stefanenko, T.G. Ehtnopsikhologiya. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 378.016:811

Vorobyeva M.V. **TRANSLATION AS A POLYFUNCTIONAL AND SYNTHETIC SPEECH ACTIVITY.** The article reflects the characteristic of translation, which combines features of receptive and productive types of the speech activity. Phasic structure, reason and aim, cognitive processes, which are the basis of translation activity, and functions of translation in the foreign communication are considered in the article.

Key words: **translation activity, speech activity, translation process, aim of translation, cognitive processes, functions of translation, foreign communication.**

М.В. Воробьева, *ассистент Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: marand75@mail.ru*

ПЕРЕВОД КАК ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И СИНТЕТИЧЕСКИЙ ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена характеристике перевода как одного из видов речевой деятельности, который объединяет в себе черты разных ее видов: экспрессивных и рецептивных. В статье рассматривается фазное строение переводческой деятельности, мотив и цель перевода, когнитивные процессы, лежащие в основе переводческой деятельности, а также его функции в иноязычном общении.

Ключевые слова: **переводческая деятельность, речевая деятельность, процесс перевода, цель перевода, когнитивные процессы, функции перевода, иноязычное общение.**

Своеобразие и многоплановость переводческой деятельности отмечаются у многих исследователей в области теории и практики перевода, лингвистики, психолингвистики, семиотики, культурологии, теории коммуникации, методики преподавания иностранных языков и других наук. Специфика переводческой деятельности отражена в научных трудах таких авторов, как В.Н. Комиссаров, Я.И. Рецкер, А.В. Федоров, А.Д. Швейцер, В.С. Виноградов, Л.К. Латышев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Р.К. Миньяр-Белоручев, Т.Г. Пшенкина, А.Л. Семенов, С.В. Тюленев и т.д.

Являясь особым видом речевой деятельности, перевод имеет специфическую структуру. Очевидно, что текст перевода должен в принципе создаваться так же, как и любой текст на этом же языке. Поэтому традиционные модели переводческого действия основываются на трехчленной структуре речевой деятельности [1; 2]. Она включает фазу ориентировки в условиях задачи и выработки плана действий (побудительно-мотивационная фаза), фазу осуществления намеченного плана (аналитико-синтетическая фаза) и фазу сличения получившегося результата с намеченной целью (исполнительская фаза). Переводу как виду речевой деятельности свойственно все, что характерно для речевой деятельности, которая «начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной вначале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [3, с. 19].

Однако перевод имеет и свои отличительные черты. Перевод является вербальной деятельностью, осложненной взаимодействием двух языковых систем в сознании переводчика и, следовательно, имеет свою специфику в поэтапном (фазовом) осуществлении.

Обобщив данные классификаций фаз процесса перевода (В.С. Виноградов, Е.В. Сидоров, Г. Готов), мы пришли к выводу, что процесс перевода состоит из следующих фаз:

1. Ориентировочная (когнитивная) фаза (сенсорно–смысловая и перцептивная обработка информации). На этой стадии переводчик ориентируется в информации, связанной с определенной ситуацией, выявляет цели, мотивы и потребности коммуникантов; осознает замысел автора, степень познавательной и эстетической ценности информации.

2. Система переводческих действий по перекодировке и интерпретации информации. На этой фазе происходит:

- поиск и отбор способов деятельности;
- анализ проблемной ситуации;
- ?решение переводческих проблем, связанных со спецификой переводимой информации.

В результате осуществляется анализ и последующий синтез отдельных элементов сообщения.

3. Непосредственное осуществление деятельности перевода, направленной на результат: создание устного или письменного сообщения.

4. Проверка (рефлексивный самоотчет), сопоставление результата с намеченной целью.

Мотивационная сторона переводческой деятельности носит достаточно сложный характер. Мотив переводческой деятельности опосредован социальными причинами:

1. потребностью общества в обмене информацией, существующей на разных языках;

2. потребностью понимания информации в процессе речевого общения разноязычных коммуникантов [3].

Мотив перевода как вида речевой деятельности всегда носит опосредствованный характер, поскольку в процессе перевода переводчик удовлетворяет потребность в общении других людей [4]. Таким образом, переводчик является посредником в общении, используя перевод как средство общения разноязычных коммуникантов.

Перевод удовлетворяет постоянно возникающую потребность общения между людьми, не владеющими общим языком, или, иначе говоря, людьми, разделенными лингвоэтническим барьером. Своей деятельностью переводчик удовлетворяет не личную, а общественную потребность, и при этом он руководствуется не личным мотивом, а мотивом, предписанным ему обществом [5, с. 6].

Эта первичная социальная потребность в свою очередь порождает когнитивно-коммуникативную, производную от социальной, потребность в получении информации в адекватном ее выражении на другом языке. Получается, что предмет деятельности — воспринимаемая и воспроизводимая мысль — удовлетворяет социальную потребность через удовлетворение вызванной ею когнитивно-коммуникативной собственной потребности [4, с. 132].

Следовательно, перевод выступает и как вид социальной когнитивно-коммуникативной деятельности.

Цель переводческой деятельности – адекватно изложить полученную информацию на другом языке, осуществить, таким образом, акт общения между людьми, не владеющими общим языком, иными словами, преобразовать речевое произведение на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменности плана содержания, т.е. смысла. Целью перевода является также восприятие и понимание чужой мысли, выраженной на одном языке, её передача заданными средствами другого языка, поэтому перевод является вторичным видом речевой деятельности [6].

Таким образом, ц**елью перевода** является **осуществление речевой коммуникации** между людьми, говорящими на разных языках. С этой точки зрения перевод выступает в качестве не только особого вида речевой деятельности, но и частного случая человеческого общения, в ходе которого коммуниканты пользуются разными языковыми системами, достигая понимания через посредство переводческой деятельности. Переводческая деятельность является речемыслительной деятельностью, так как обладает системой мотивов и целей и предполагает функционирование единого мыслительного механизма. Следовательно, в основе переводческой деятельности лежат универсальные **когнитивные механизмы**.

Переводческая деятельность объективно обладает выраженным когнитивным характером. Перевод, с позиций когнитивной лингвистики, представляет собой уникальный феномен, так как он охватывает ряд когнитивных процессов, выделяемых также в коммуникативной и речевой деятельности, таких как, *восприятие, категоризация, концептуализация, ассоциация, инференция, референция, интерпретация* и др. Специфичность акта коммуникации при переводе проявляется, прежде всего, в наличии посредника переводчика, пропускающего сообщение через свое сознание, тем самым преломляя когнитивное содержание исходного текста [7].

Специфические особенности переводческой деятельности проявляются в способах реализации этих универсальных механизмов. Процесс перевода на всех этапах носит эвристический, то есть творческий характер. У переводчика есть готовый набор соответствий «значение – смысл – значение». В процессе своей деятельности он осуществляет последовательный выбор из целого ряда возможностей разного типа. При этом он выполняет сложные мыслительные операции, которые основаны на его собственных лингвистических и когнитивных знаниях. Вместе с тем, процесс перевода носит целостный характер в силу одновременности выполнения всех речемыслительных операций (восприятие, понимание, интерпретация).

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что перевод представляет собой специфический синтетический вид речевой деятельности, так как он объединяет черты разных видов речевой деятельности – экспрессивных и рецептивных. Перевод может быть устным и письменным, то есть представляет собой как устную, так и письменную речь.

Таким образом, переводу с одной стороны присущи все характеристики речевой деятельности вообще, с другой стороны он имеет отличия от других видов речевой деятельности в силу своих особенностей.

Перевод рассматривается как вид речевой деятельности в силу следующих причин:

1) фазное строение переводческой деятельности и речевой деятельности совпадают;

2) на ориентировочной фазе в процессе перевода, также как и в речевой деятельности выявляются цели, мотивы и потребности, где цель перевода – осуществление речевой коммуникации между людьми, говорящими на разных языках; мотив – потребность в общении между людьми, не владеющими общим языком, получении информации в адекватном ее выражении на другом языке;

3) для перевода, как и для речевой деятельности, характерно наличие предметного содержания, т.е. предмет перевода – мысль отправителя сообщения; средства перевода – индивидуальный предметно-схемный код, языковая система, речь; результат перевода – текст, перекодированный в новую знаковую систему; реакция адресата на сообщаемую информацию.

Из всего вышеизложенного можно выделить следующие характеристики, определяющие специфичность переводческой деятельности:

1) опосредованный характер мотива перевода, так как через переводческую деятельность удовлетворяется потребность в общении людей, говорящих на разных языках;

2) предметом деятельности в переводе является воссоздание, формирование, формулирование чужой мысли через перекодирование и соответствующий анализ, синтез и интерпретацию информации;

3) текст перевода является результатом перекодировки с одной знаковой системы в другую;

4) обработка принимаемого и воспроизводимого сообщения при переводе носит рецептивно-продуктивный характер;

5) наличие как репродуктивного, так и творческого мышления в процессе осуществления переводческой деятельности;

6) использование внутренней и внешней речи;

7) переформулирование смыслов исходного языка в переводной язык;

8) одновременность выполнения таких мыслительных операций, как восприятие, понимание, интерпретация, анализ и синтез информации.

Для характеристики перевода как особого вида деятельности важно определить, какие функции он выполняет в процессе межкультурного общения. Различными исследователями проблем перевода (В.Н. Комиссаров, Л.К. Латышев, А.Л. Семенов, С.В. Тюленев) выделяются следующие функции.

1. Информативная: через перевод происходит передача информации, высказанной на одном языке, средствами другого языка от отправителя к реципиенту.

2. Коммуникационная: перевод способствует осуществлению речевой коммуникации между людьми, говорящими на разных языках [6].

3. Контактная: перевод способствует контактам между культурами [8].

4. Связующая: перевод связывает не только пару языков – язык оригинала и язык перевода, он соединяет разные культурные пласты, разные нации, различные эпохи исторического развития, прошлое и современность [6; 8].

5. Функция понимания: перевод стремится обеспечить понимание исходного сообщения рецептором перевода [6, с. 211].

6. Функция преодоления лингвоэтнического барьера: перевод удовлетворяет потребность общения между людьми, не владеющими общим языком, или людьми, разделенными лингвоэтническим барьером [5].

7. Прагматическая: устанавливает необходимое прагматическое отношение рецептора перевода к передаваемому сообщению [8, с. 209].

8. Функция установления отношений: перевод способствует обеспечению и оптимизации международного общения, так как переводчики, являясь языковыми посредниками, помогают установить деловые и партнерские отношения между иноязычными странами [9, с. 5].

Рис. 1. Доминирующие функции перевода в различных сторонах межкультурного иноязычного общения

Перевод выполняет определённые функции в процессе иноязычного общения, которые можно соотнести в научно-исследовательских целях для каждой конкретной стороны: коммуникации, интеракции и перцепции. Так, если коммуникация связана обменом информацией между участниками совместной деятельности, то преобладающими функциями перевода этой стороны можно считать коммуникативную и информационную. Интеракция представляет собой взаимодействие людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности, следовательно, контактная и связующая функции перевода доминируют в данной стороне общения. Поскольку перцепция включает в себя восприятие партнеров по общению и их взаимопонимание, то к этой стороне можно от-

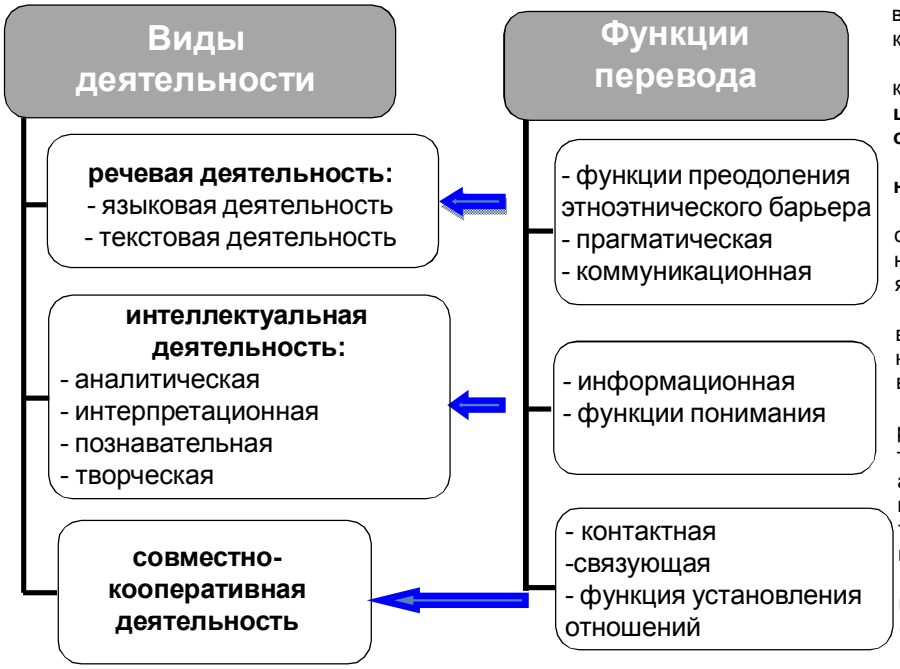


Рис. 2. Перевод как полифункциональный и синтетический вид речевой деятельности

нести такие функции перевода как, прагматическая функция, функция понимания и установления отношений.

Вышеперечисленные функции перевода и их соотношение со сторонами иноязычного общения можно представить наглядно в следующей схеме (рис. 1).

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что переводческая деятельность является **специфическим полифункциональным и синтетическим видом речевой деятельности**, которая предполагает выполнение множества функций и характеризуется тем же психолингвистическим содержанием, что и любая речевая деятельность, но объединяет черты разных ее видов – экспрессивных и рецептивных. В ней можно выделить определенные подвиды, к которым относятся:

1. Р**ечевая деятельность**, включающая:

– **языковую деятельность**, так как процесс перевода протекает в условиях дву- или многоязычия и переводчик должен обладать языковой компетенцией в двух языках, как в рецептивном, так и в продуктивном плане;

– **текстовую деятельность**, так как переводческая деятельность предполагает создание текстов различного типа в соответствии с принятыми в данном языковом коллективе правилами и стереотипами.

Данный вид деятельности связан с такими функциями перевода, как **коммуникационная**, **прагматическая** и функция **преодоления лингвоэтнического барьера**.

2. Интеллектуальная деятельность, к которой относятся:

– **аналитическая деятельность,** поскольку процесс перевода непосредственно связан с анализом текста и возможных языковых трудностей;

– интерпретационная деятельность, в связи с тем, что в процессе переводческой деятельности используются различные виды интерпретации содержания;

– творческая деятельность, так как в результате перевода посредством таких интеллектуальных творческих действий, как анализ, синтез, интерпретация, выбор, поиск и преодоление языковых и смысловых трудностей появляется текст, перекодированный в новую знаковую систему.

Интеллектуальная деятельность предполагает выполнение **информационной** функции и функции **понимания**.

3. С**овместно-кооперативная деятельность**, потому что перевод носит интерактивный характер, обусловленный кооперативным взаимодействием между переводчиком и партнерами по общению в процессе иноязычного общения.

К данному виду деятельности относятся **контактная, связующая** функции и **функция установления отношений.**

Вышеизложенное можно представить в виде схемы (рис. 2).

В заключение следует отметить, что перевод, являясь полифункциональным и синтетическим видом речевой деятельности, может рассматриваться как метод, организующий выполнение других видов учебно-познавательной деятельности, неразрывно связанных с иноязычным общением. К ним относятся языковая деятельность, текстовая деятельность, познавательная, творческая, интерпретационная и совместно-кооперативная. Таким образом, перевод – это средство

– формирования и совершенствования умений как в рецептивных, так и в экспрессивных видах речи;

– закрепления нового языкового материала;

– формирования фоновых лингвострановедческих и социокультурных знаний;

– формирования умений анализа и интерпретации текста;

– развития творческих способностей личности;

– формирования и совершенствования умений взаимодействовать с другими участниками общения.

Библиографический список

1. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение. Общие лексические вопросы. – М., 2001.
2. Сидоров, Е.В. Системная модель коммуникации и параметры текста в переводе. – М., 1981.
3. Готов, Г. Профессионально-ориентированное обучение устному переводу на старших курсах языкового вуза Монголии: дис. … канд. пед. наук. – М., 1999.
4. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Воронеж, 2001.
5. Латышев, Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М., 2003.
6. Латышев, Л.К. Технология перевода: учеб. пособие по подготовке переводчиков. – М., 2000.
7. Леванова, А.Е. Когнитивные аспекты перевода / А.Е. Леванова, О.В. Валько. // Теория и практика перевода. Вопросы лингводидактики: сборник науч. трудов. – Кемерово, 1999.
8. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: курс лекций. – М., 1999.
9. Тюленев, С.В. Теория перевода: учеб. пособие. – М., 2004.

Bibliography

1. Vinogradov, V.S. Vvedenie v perevodovedenie. Obthie leksicheskie voprosih. – M., 2001.
2. Sidorov, E.V. Sistemnaya modelj kommunikacii i parametrih teksta v perevode. – M., 1981.
3. Gotov, G. Professionaljno-orientirovannoe obuchenie ustnomu perevodu na starshikh kursakh yazihkovogo vuza Mongolii: dis. … kand. ped. nauk. – M., 1999.
4. Zimnyaya, I.A. Lingvopsikhologiya rechevoyj deyateljnosti. – Voronezh, 2001.
5. Latihshev, L.K. Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya: ucheb. posobie dlya stud. perevod. fak. vihssh. ucheb. zavedeniyj / L.K. Latihshev, A.L. Semenov. – M., 2003.
6. Latihshev, L.K. Tekhnologiya perevoda: ucheb. posobie po podgotovke perevodchikov. – M., 2000.
7. Levanova, A.E. Kognitivnihe aspektih perevoda / A.E. Levanova, O.V. Valjko. // Teoriya i praktika perevoda. Voprosih lingvodidaktiki: sbornik nauch. trudov. – Kemerovo, 1999.
8. Komissarov, V.N. Sovremennoe perevodovedenie: kurs lekciyj. – M., 1999.
9. Tyulenev, S.V. Teoriya perevoda: ucheb. posobie. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 18.01.12

УДК 378.141.4

Gargay V.B., Gakupov T.B. **INNOVATIONS IN MILITARY EDUCATIONAL PROCESS.** The present article discusses and analyses some theory and practice of innovations in military education: sources of updating of educational process, criteria of pedagogical innovations, and issues of collaboration of subjects of educational process at military institute.

Key words: **innovation, military educational process, sources of innovations, criteria of pedagogical innovations.**

В.Б. Гаргай, *д-р пед. наук, проф. каф. военной педагогики и психологии НВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: v-gargai@yandex.ru;* ***Т.Б. Жакупов,*** *полковник, начальник кафедры военной педагогики и психологии НВИ ВВ МВД России, г. Новосибирск, E-mail: gakypovtemirlan@yandex.ru*

НОВАТОРСТВО И ИННОВАЦИИ В ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются вопросы инновационного обеспечения образовательного процесса в военном вузе: источники и критерии педагогических новшеств, этапы внедрения инноваций, опыт сотрудничества субъектов целостного военно-образовательного процесса.

Ключевые слова: **инновация, военно-образовательный процесс, источники инноваций, критерии педагогических новшеств.**

Педагогическая практика показывает, что преподавание учебных дисциплин в высшей военной школе в существующей форме исчерпывает свои возможности. Оно ориентировано на экстенсивный путь развития, суть которого в дальнейшей дифференциации учебных предметов и увеличении объема изучаемого материала, ведущего, в конечном счете, к перезагрузке учебной деятельности курсанта и превращение процесса учения в «школу памяти». В этих условиях внедрениях новых технологий интенсификации обучения на основе межпредметных методик обучения позволит повысить уровень профессиональной подготовки будущих офицеров войск [1].

Понятие «инновация» имеет латинское происхождение (in – в; novus – новое) и в переводе означает «обновление, новинка, изменение», т.е. ввод чего-то нового, введение новизны.

Новшество – явление, несущее в себе сущность, способы, методики, технологии организации и содержания нового. **Инновация** – это процесс освоения (внедрения) нового. **Инновационный процесс** отражает комплексную деятельность по формированию и развитию содержания и организации нового. **Нововведение** определяет и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику, процесс целенаправленной, организованной деятельности людей-инноваторов.

Сегодня в сфере военного образования внедряется большое количество инноваций различного характера, направленности и значимости, внедряются новшества в организацию, содержание, методику и технологию преподавания. Конечно следует различать реформы и педагогические инновации (таблица 1).

Реформой называют нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью. **Результатами реформы** могут быть изменения в общественном положении образования, в структуре системы образования, в содержании образования, во внутренней организации деятельности ВУЗа.

К нововведениям в сфере военного образования относятся следующие представленные ниже изменения [2].

Таблица 1

Нововведения в сфере образования

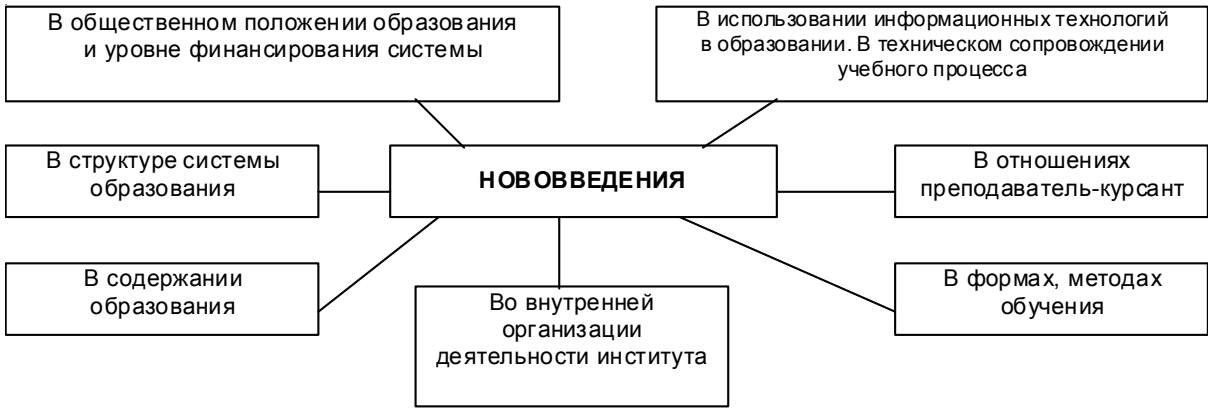


Таблица 2

Источники обновления образовательного процесса в учреждениях образования

Источники обновления образовательного процесса в учреждениях образования		
Творчество	Гуманитаризация	Условия для внедрения инноваций
Творчество преподавателей и руководителей в их инновационной деятельности, включающей создание, освоение и использование педагогических новшеств	Гуманитаризация содержания образования (наполнение содержания учебного процесса с учетом интересов личности) и возрастание роли и авторитета педагогического знания в преподавательской среде	Внимательный анализ руководителями вводимых преподавателями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения

Однако не все нововведения можно трактовать как педагогические инновации. Педагогические инновации являются результатом деятельности людей внутри военного образования.

К педагогическим инновациям можно отнести лишь изменения:

– в содержании образования, т.е. в учебных планах и программах по предметам обучения;

– во внутренней организации деятельности военного института;

– в отношениях «преподаватель – курсант»;

– в методах обучения.

Источниками обновления и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса через инновации в военно-учебном заведении могут быть следующие (таблица 2).

Инновационную педагогическую деятельность преподавателя и руководителя можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования педагогического новшества, целью которого является удовлетворение интересов людей к новым средствам, что ведет к определенным качественным изменениям системы организации учебного процесса и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности [2].

Инновационные процессы выражают не только внутреннюю, предметную логику новшества, но и логику его взаимодействия с окружающей средой. С этой точки зрения новшество характеризуются динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающую среду, так и обратное влияние среды на само нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений. Полный жизненный цикл условно включает пять стадий: «старт», «быстрый рост», «зрелость», «насыщение», «финиш» или «кризис».

Таким образом, нововведение есть динамическая система, характеризующаяся как внутренней логикой (инновационный процесс), так и закономерным развитием во времени ее взаимодействия с окружающей средой (жизненный цикл). Структура инновационного процесса меняется по мере перехода новшества от одной стадии к другой.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт наших исследований, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность. Возможность творческого применения инновации в массовом опыте показаны в таблице 3.

Таблица 3

Возможность применения инновации в массовом опыте

Критерии педагогических новшеств	
Новизна	Один из основных критериев оценки педагогических исследований, основной результат творческого процесса, свойство и самостоятельная ценность любого нововведения. Отвечает на вопрос: «В чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны?» Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, – отличающиеся степенью известности и областью применения
Оптимальность	Затрата сил и средств для достижения результатов. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют о ее оптимальности
Результативность	Определенная устойчивость положительных результатов в деятельности. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания
Возможность творческого применения	Если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности преподавателя, то вряд ли можно говорить о педагогическом новшестве

Знание критериев оценки педагогических инноваций и умение их использовать создают основу для педагогического творчества, освоение профессионально-педагогической культуры – от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу знаний, технологий, концепций на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Одной из форм педагогических инноваций, на наш взгляд, является расширение и интенсификация межпредметных связей как на кафедральном уровне, что давно используется и практикуется, так и межкафедральном уровне. Ведь очевидна потребность межпредметных связей между кафедрами военной педагогики и психологии и кафедрами тактики и тактики войск, кафедрой гуманитарных и социально – экономических дисциплин и кафедрой военной педагогики и психологии. И эти связи в разной степени действуют и требуют своего расширения [3].

Межпредметные связи кафедры физической подготовки и кафедры военной педагогики и психологии налажены слабо. А это и методики релаксации – нервно-мышечной и аутогенной, и технологии медитации и самопрограмирования и самовнушения которые необходимы для подготовки офицера к действиям в экстремальных ситуациях связанных с риском для жизни. Эти психологические программы важны и в ходе отработки приемов рукопашного боя для минимизации чувства самосохранения, умения владеть психологическими «якорями» для обостренной реакции на физическую опасность и т.д.

Немаловажное значение имеет инновации в системе «преподаватель-курсант».

Преподаватели института отличаются друг от друга многими личностными характеристиками, и поэтому новая педагогическая технология будет весьма разнообразной. Однако у них есть и общая черта, объединяющая усилия по перестройке педагогического процесса. Такой чертой является интеллектуальная способность к диалогу со слушателями.

Перестройка мышления педагога в значительной степени связана с переходом от монологических способов преподавания, получивших широкое распространение в военной школе, к, преимущественно, диалогическим. Диалог, со времен древнегреческой цивилизации являющийся высшей формой духовности, должен стать неотъемлемым элементом не только всего образования как социо-культурной системы, но и мышления каждого педагога. Педагогическое мышление требует такой организации интеллектуального общения педагога с курсантами в процессе обучения, которая позволяла бы сделать диалогичными все основные его формы, в том числе и лекционные курсы. Конечно, нет смысла стремиться к тому, чтобы лекция постоянно прерывалась репликами слушателей. Педагог, овладевший новой методикой, в состоянии добиться в процессе лекции внутреннего диалога со слушателями, создать творческую атмосферу совместного поиска истины. Переход к диалогической системе учебного процесса позволяет расширить простор для проявления инициативы и творчества слушателей, способных по-новому решать учебные задачи. В условиях диспутов и дискуссий происходит сопоставление разных подходов и точек зрения, наиболее полно раскрываются интеллектуальные возможности обучаемых.

Диалог служит основой глубокого взаимопонимания людей, их прочного духовного единения. Главная задача педагога как воспитателя – научиться понимать слушателей в процессе диалога, проникаться их чувствами и мыслями, оставаясь при этом самим собой, обеспечивая высокую информативность преподавания.

Диалогизация учебного процесса требует изменения характера взаимоотношений между преподавателем и курсантом, установления иного типа взаимодействия между научной и учебной деятельностью. Для развития мышления педагога научная деятельность уже не просто желательный компонент, а необходимый фактор его профессиональной подготовки [4].

Инновационный подход предполагает выработку у педагога способности и жгучей потребности постоянно находиться в потоке новых идей, сохраняя при этом целостность своего духовного облика.

Библиографический список

1. Гаргай, В.Б. Актуальные проблемы инновационного образования в России и на Западе на современном этапе: монография / В.Б. Гаргай, Д.А. Метёлкин, К.А. Кипа. – Новосибирск, 2011.
2. Гаргай, В.Б. Педагогическая инноватика (методические материалы по экспериментальному спецкурсу) / В.Б. Гаргай, М.Н. Захаров. – Новосибирск, 2010.
3. Гаргай, В.Б. К вопросу о научно-методическом сопровождении инновационных процессов в образовании // В.Б. Гаргай, С.А. Степанов, К.А. Кипа // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12.
4. Гаргай, В.Б. Механизмы формирования технопаркового мышления в условиях устойчивого развития региона // В.Б. Гаргай, М.Н. Захаров, С.А. Баланов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12.

Bibliographiya

1. Gargayj, V.B. Aktualjnihe problemih innovacionnogo obrazovaniya v Rossii i na Zapade na sovremennom ehtape: monografiya / V.B. Gargayj, D.A. Metyolkin, K.A. Kipa. – Novosibirsk, 2011.
2. Gargayj, V.B. Pedagogicheskaya innovatika (metodicheskie materialih po ehksperimentaljnomu speckursu) / V.B. Gargayj, M.N. Zakharov. – Novosibirsk, 2010.
3. Gargayj, V.B. K voprosu o nauchno-metodicheskom soprovozhdenii innovacionnihkh processov v obrazovanii // V.B. Gargayj, S.A. Stepanov, K.A. Kipa // Sibirskiyj pedagogicheskiyj zhurnal. – 2009. – № 12.
4. Gargayj, V.B. Mekhanizmih formirovaniya tekhnoparkovogo mihshleniya v usloviyakh ustoyjchivogo razvitiya regiona // V.B. Gargayj, M.N. Zakharov, S.A. Balanov // Sibirskiyj pedagogicheskiyj zhurnal. – 2010. – № 12.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 377. 031.4 +53

Imashev G. **INNOVATIVE APPROACHES IN DEVELOPMENT OF POLYTECHIC EDIKATION IN THE COURSE OF PHYSICS TRAINING AT HIGH SCHOOL.** The necessity of increasing the the polytechnic trying of learners in the process of learning physical basis of main directions of scientific-technical progress in modern stage is shown in dissertation on the basis of scientific pedagogical analyse of theory and practices of polytechnical physics teaching. The most important tendencies, characterizing the development of polytechnical teaching in the process of physics learning in secondary school are revealed and based. The content of polytechnical material of teaching the school course of physics in modern conditions in accordance with the requirements of scientific technical progress is defined. Methods of learning the physical bases of modern production are prepared. The model of polytechnical education of learners in the process of physics teaching is created, its criterions degrees, exponents are defined and its effectiveness is experimentally proved.

Key words: **scientific – technical progress, methodical system of physics teaching, conception model, modern production, ecological education, polytechnical purposefully, proforientation.**

***Г. Имашев**, проф. каф. физики Атырауского гос. университета им. Х. Досмухамедова, г. Атырау, E-mail: gizim@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В исследовании рассмотрены социально-экономические и педагогические основы совершенствования политехнической подготовки учащихся при изучении физики в средней школе. На основании научно-педагогического анализа теории и практики политехнического обучения физике в средней общеобразовательной школе показана необходимость усиления политехнической подготовки учащихся в процессе изучения физических основ главных направлений научно-технического прогресса на современном этапе. Разработана концептуальная модель педагогической системы политехнического образования в средней общеобразовательной школе, состоящая из трех подсистем: цели и задачи политехнического образования в средней общеобразовательной школе; механизмы реализации принципа политехнизма в курсе физики; результаты политехнического образования в процессе обучения физике.

Ключевые слова: **научно-технический прогресс, методическая система обучения физике, концептуальная модель, современное производство, экологическое образование, политехническая направленность, профориентация**.

В данной работе исследуется один из аспектов совершенствования изучения физики в средней школе – проблема политехнического образования в современных условиях. В условиях научно-технической революции школа должна давать не только определенную сумму знаний, но и научить будущего специалиста творчески мыслить, самостоятельно совершенствовать, обновлять и развивать свои знания. Знание политехнических основ современного, интенсивно развивающегося производства не только поможет молодежи быстро овладеть той или иной специальностью, но и сделает ее профессионально востребованной и мобильной. Политехническое образование рассматривается здесь как процесс и результат усвоения систематизированных знаний по общим научным основам современного производства, формирования умений и навыков, необходимых для обращения с типичными (доступными) орудиями труда, распространенными в различных отраслях. Конечная цель такого образования – выработка качеств личности, позволяющих свободно ориентироваться во всей системе общественного производства[1].

Отдельные аспекты политехнического образования учащихся исследовались отечественными и зарубежными учеными в разные периоды развития педагогической науки. Проблемы политехнизма были и остаются одними из главных в педагогической науке и практике общеобразовательной школы. Этим проблемам посвятили свои исследования физики-методисты Л.И. Резников, В.Г. Разумовский, А.В. Усова, А.И. Бугаев, Н.Т. Глазунов, С.У. Гончаренко, Б.М. Мирзахмедов, Е.Д. Щукин и другие. Они определили содержание прикладного материала курса физики, ими раскрыта структура политехнических знаний и методика ознакомления учащихся с главнейшими отраслями современного производства.

Проведенный нами анализ показал, что всё ещё остаются нерешенными и невыясненными многие вопросы, связанные

с формированием политехнических знаний и умений в обучении основам наук в средней школе. Тем не менее, данная проблема, учитывая задачи реформы общеобразовательной и профессиональной школы, должна найти новое научное обоснование и практическое решение. Причем политехническое образование с учетом социально-экономических и научно-технических особенностей Республики Казахстан не было объектом целостного научного исследования.

В рамках преподавания физики наиболее важными нам представляются устаревшая методика осуществления политехнического принципа, а также низкий уровень сформированности у учащихся политехнических навыков и умений [2]. При изучении физики не в полной мере реализуются возможности осуществления политехнического принципа, уровень сформированности знаний и умений остается недостаточным.

На наш взгляд, нерешенными в этом направлении являются следующие вопросы.

1.Раскрытие необходимости и возможности усиления политехнической направленности изучения школьной физики в соответствии с требованиями современного состояния нации.

2.Содержание и принципы отбора прикладного материала, отражающего физические основы современного, производства.

3.Разработка комплекса дидактических средств, способствующих формированию политехнических знаний и умений в процессе изучения физики в средней школе.

Таким образом, данная проблема становится центральной задачей совершенствования средней школы, учитывая перспективы по ускорению социально – экономического и научно – технического прогресса. Актуальность этой проблемы обуславливается интегративными процессами в школьном образовании, кардинальными изменениями в сфере современного материального производства.

Цель исследования состоит в разработке дидактической системы политехнического образования учащихся в процессе обучения физике в средней школе [3]. Объектом исследования является процесс обучения физике в средней школе. Предмет исследования: совершенствование политехнического образования учащихся в процессе обучения физике в средней школе.

В основу исследования положена следующая гипотеза: если разработанная дидактическая система процесса изучения физики в общеобразовательной школе, включающая содержание, методы и средства политехнического образования, обеспечивает эффективное усвоение политехнического материала и соответствует уровню политехнической подготовки и профессиональной ориентации, то задача обучения физике в средней школе будет успешно решаться и способствовать всестороннему развитию учащихся.

В соответствии с целью и гипотезой определены задачи исследования.

1. На основе достижений отечественной и зарубежной педагогики выявить основные тенденции развития политехнического образования при изучении физики в системе средней школы.

2. Выявить социально-экономические, организационно-педагогические условия совершенствования политехнического образования в средней школе.

3. Создать систему методических приемов и средств, способствующих усилению политехнической подготовки учащихся в процессе изучения физических основ главных направлений научно – технического прогресса.

Ведущая идея исследования: создание новой методической системы политехнической подготовки школьников в процессе изучения физики должно повысить качество и эффективность обучения и воспитания в средней школе в соответствии с уровнем развития техники и современного производства.

Концептуальные основы совершенствования политехнического образования состоят в следующем: изучение школьного курса физики должно опираться на последние достижения современной науки и техники; научные основы новой техники, раскрывающие понятия, явления и законы физики, должны в доступной форме использоваться при изучении разделов «Электродинамика», «Квантовая физика»; предлагаемая модель политехнического образования учащихся при изучении физики включает разработанную систему политехнических знаний и умений, основанную на отобранных материалах с учетом развития техники; эффективность дидактической системы политехнического образования достигается за счет ознакомления с основами производства и техники в процессе изучения физики [3].

Научная новизна исследования состоит в следующем.

1. Выявлены и обоснованы важнейшие тенденции, характеризующие развитие политехнического обучения в процессе изучения физики в средней школе.

2. Раскрыты концептуальные основы совершенствования политехнического образования учащихся в процессе обучения физике в средней школе.

3. Определено примерное содержание политехнического образования, разработана и обоснована система политехнических знаний и умений в процессе изучения физики в средней школе.

Мы считаем, что для определения содержания политехнического образования и путей его осуществления в процессе обучения физике очень важно исходить из перспектив развития научно – технической революции. На основе исследования делаем вывод о том, что, суммируя цели политехнического образования в курсе физики, можно сказать, что его содержание составляют фундаментальные физические теории и соответствующие им важнейшие направления научно – технического прогресса. Нами определены следующие этапы его реализации:

а) важнейшие направления научно-технического прогресса;

б) отрасли производства и техники;

в) перспективные области развития физики;

г) физические основы действия конкретных технических объектов.

Нами была предпринята попытка построения структуры политехнического материала по физике в соответствии с основными направлениями научно-технического прогресса. Такая система сообщения знаний в курсе физики обеспечивает возможность соблюдения более строгой последовательности в формировании политехнических знаний и умений. В исследовании на примере пяти основных направлений научно-технического прогресса (автоматизация; энергетики; электронно-вычислительная техника; создание материалов с необходимыми техническими свойствами и экология) рассматривается, каким образом в обучении физике осуществляется политехническая подготовка школьников [4].

В результате анализа нами систематизирован политехнический материал по физике в соответствии с главными направлениями научно-технической революции. В разработанной нами системе политехнического материала указаны не только связи разделов курса с основными направлениями научно- технического прогресса в экономике, но и дан прикладной материал, который может быть использован учителем при изучении той или иной темы. Такая систематизация прикладных вопросов физики определяет содержание политехнического материала и усиливает профессиональную направленность изучения данного курса физики в средней школе.

Согласно логике нашего исследования определение самих технических объектов (техники, технологических процессов, материалов) для ознакомления с ними школьников в процессе политехнической подготовки осуществляется на основе анализа тенденций развития современного производства, и прежде всего его ведущей отрасли – машиностроения (в том числе станкостроения, электротехнического производства, приборостроения и др.). При этом необходимо учитывать следующие направления развития его техники и технологии: обеспечение требуемого качества продукции, снижение себестоимости, повышение уровня производительности труда (это важнейшие проблемы производства): достижение высокой точности обработки (в том числе разработка новых видов режущих инструментов); поиск мало- и безотходных технологий, разработка соответствующей техники (в том числе порошковая металлургия, обработка давлением, электрофизические и электрохимические методы обработки); сокращение затрат человеческого труда, экономное расходование его ресурсов (комплексная механизация и автоматизация производства на основе применения микропроцессорной техники, робототехнических систем, создание гибких автоматизированных производств, улучшение агрономических показателей техники).

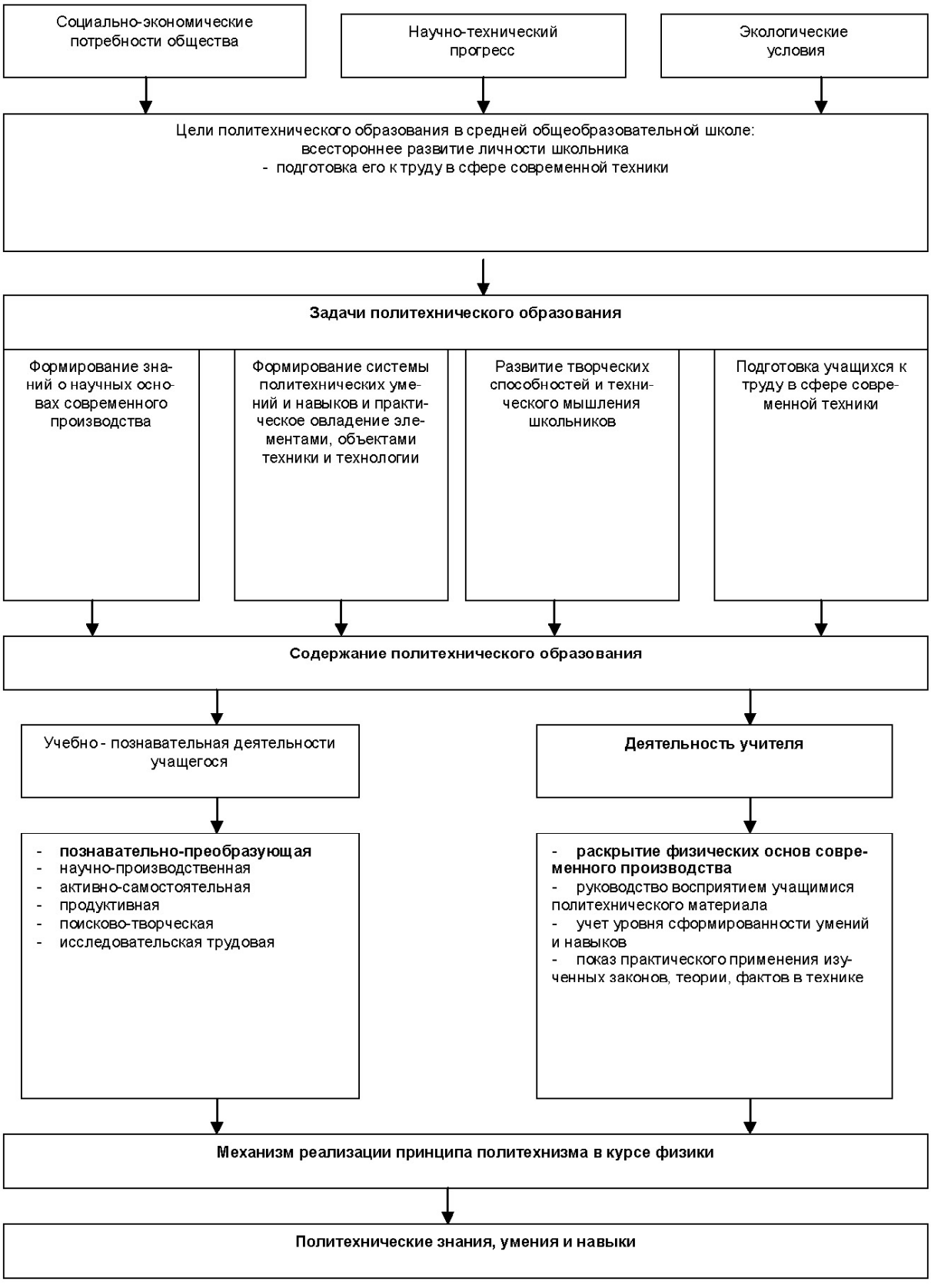
Исследование показало, что ознакомление учащихся с вышеизложенными вопросами с учетом уровней общности политехнических знаний должно осуществляться во всех звеньях системы политехнической подготовки школьников. Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что методичес-

кая система предоставляет учителю и учащемуся комплекс методик, методов, приемов и средств обучения физике, сочетающий в себе лучшие достижения методик политехнического образования и современных средств обучения физике.

Результатом применения системного подхода к образовательному процессу явилась разработанная нами концептуальная модель политехнического образования в процессе обучения физике в средней школе, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1

Концептуальная модель политехнического образования
в процессе обучения физике в средней школе



Залогом успешности и эффективности политехнического образования в процессе обучения физике является системный подход к нему. Нами разработана концептуальная модель педагогической системы политехнического образования в процессе обучения физике в средней школе, состоящая из трех подсистем:

– целей и задач политехнического образования в средней школе;

– механизма реализации принципа политехнизма в курсе физики;

– результатов политехнического образования в процессе обучения физике.

Целевой компонент системы политехнического образования формируется под воздействием следующих факторов: социально-экономических потребностей общества, научно-технического прогресса, экологических условий. Целью политехнического образования является формирование всестороннего развития личности школьника и подготовка его к труду в сфере современной техники в процессе обучения физике. Эта основная цель достигается посредством решения следующих основных задач: формирование знаний о научных основах современного производства; формирование системы политехнических умений и навыков и практическое овладение элементами, объектами техники и технологии; развитие творческих способностей и технического мышления школьников; подготовка учащихся к труду в сфере современной техники. В соответствии с определенными задачами формируется содержание политехнического образования, которое реализуется как взаимосвязанная деятельность учителя и учащегося. Причем, деятельность учителя, направленная на раскрытие физических основ современного производства, предполагает руководство восприятием учащимся политехнического материала с учетом уровня сформированности умений и навыков, показ практического применения изученных законов и теорий в технике. Ученик не должен быть пассивным слушателем: предполагается его активная познавательно-преобразующая, научно-производственная, самостоятельная продуктивная, поисково-творческая, исследовательская, трудовая деятельность [5].

Механизм реализации принципа политехнизма в курсе физики включает:

– изучение физической основы действия конкретного технического устройства;

– понимание учащимся технического принципа, лежащего в основе конструктивных свойств устройства;

– обучение умению использовать конкретные технические устройства, реализующие изученный физико-технический принцип.

В результате целенаправленной взаимосвязанной работы учителя и учащегося с опорой на указанный механизм формируются политехнические знания, умения и навыки. Проведенное исследование показало, что применение конкретных методов и средств обучения, форм организации учебных занятий предопределено в конечном счете целями и задачами политехнического обучения. Отдельные методы и средства обучения, формы организации учебных занятий направлены, как правило, на решение одной цели (задачи) политехнической подготовки учащихся. Поэтому для решения изучаемой проблемы в целом требуется применение комплекса методов и средств обучения, форм организации учебных занятий.

В настоящем исследовании достигнуты следующие конкретные результаты.

1. Выявлены роль и место политехнического образования в деле совершенствования преподавания физики в средней общеобразовательной школе, определены основные педагогические требования к политехнической подготовке учащихся на современном этапе.

2. Определено содержание политехнического материала в современных условиях преподавания школьного курса физики на основе учета социально-экономического аспекта в соответствии с требованиями научно-технического прогресса.

3. Разработаны конкретная методика изучения физических основ современного производства и модель методической системы политехнического образования в процессе изучения физики.

В перспективе работа по исследованию политехнического образования учащихся в процессе обучения физике может проводиться в следующих направлениях:

- развитие политехнического способа мышления путем инициативного, творческого подхода к решению проблем политехнического образования;

- усиление связи преподавания физики с производительным трудом школьников;

- развитие у учащихся мировоззренческих взглядов и научно-технического мышления.

Библиографический список

1. Атутов, П.Р. Политехническое образование школьников: сближение общеобразовательной и профессиональной школы. – М., 1986.
2. Бугаев, А.И. Методика преподавания физики в средней школе. – М., 1981.
3. Имашев, Г.И. Политехническое образование учащихся в процессе обучения физике в средней школе: монография. – Атырау, 2006.
4. Имашев, Г.И. Политехническая подготовка учащихся в средних школах Казахстана // Современный научный вестник: сб. научных трудов: экономика: проблемы теорий и практики. – Днепропетровск, 2007. – Выпуск 228. – Т. 2.
5. Имашев, Г. Политехнический аспект курса физики в средней школе // Современный научный вестник. – Днепропетровск. – 2007. – № 3 (11). – Серия педагогика и психология.

Bibliography

1. Atutov, P.R. Politekhnicheskoe obrazovanie shkoljnikov: sblizhenie obtheobrazovateljnoyj i professionaljnoyj shkolih. – M., 1986.
2. Bugaev, A.I. Metodika prepodavaniya fiziki v sredneyj shkole. – M., 1981.
3. Imashev, G.I. Politekhnicheskoe obrazovanie uchathikhsya v processe obucheniya fizike v sredneyj shkole: monografiya. – Atihrau, 2006.
4. Imashev, G.I. Politekhnicheskaya podgotovka uchathikhsya v srednikh shkolakh Kazakhstana // Sovremennihyj nauchnihyj vestnik: sb. nauchnihkh trudov: ehkonomika: problemih teoriyj i praktiki. – Dnepropetrovsk, 2007. – Vihpusk 228. – T. 2.
5. Imashev, G. Politekhnicheskiyj aspekt kursa fiziki v sredneyj shkole // Sovremennihyj nauchnihyj vestnik. – Dnepropetrovsk. – 2007. – № 3 (11). – Seriya pedagogika i psikhologiya.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 372.853.

Gnitetskaya T.N., Gnitetskiy P.V., Ivanova E.B., Soppa I.V. **CLUSTERING WAY TO ISSUES IN TRAINING PHYSICS.** THis article provides an overview on the content and definition of the cluster. Established the relevance of clustering when considering the classification of bonds in the training material, such as interdisciplinary connections in physics. Identified two approaches to the clustering of subject links.

Key words: **Cluster, subject connections, systematization of links, a cluster of interdisciplinary links, interdisciplinary meaningful cluster, quantitative method for the quantitative estimation interdisciplinary connections, the selection of the content of physics educational material.**

***Т.Н. Гнитецкая**, д-р пед. наук, проф.; **П.В. Гнитецкий**, аспирант;*
***Е.Б. Иванова,** канд. пед. наук, доц; **И.В.Соппа**, канд. ф.-м. наук, проф. ДВФУ, г. Владивосток,*
E-mail:gnts@phys.dvgu.ru

КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД К ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

В статье проанализированы содержание и определение понятия кластера. Установлена уместность кластеризации при рассмотрении вопроса классификации предметных связей в физике. Выделены два подхода к кластеризации предметных связей и введены соответствующие им понятия кластеров.

Ключевые слова: **Кластер, предметные связи, систематизация связей, кластер межпредметных связей, межпредметный содержательный кластер, количественный метод, количественная оценка межпредметных связей, отбор содержания учебного материала по физике.**

Не секрет, что одним из важных видов научной деятельности, является классификация. Как правило, именно с классификации начинается любое научное исследование. Классификация – это упорядочение объектов по схожести. А само понятие схожести является неоднозначным. Принципы классификации также могут быть различными. Поэтому часто процедуры, используемые в кластерном анализе для формирования классов, основываются на фундаментальных процессах классификации, присущих людям и, возможно, другим живым существам [1].

Под классификацией (от лат. classis — разряд, класс и facio — делаю, раскладываю) понимается система соподчиненных понятий (классов объектов) какой-либо области знания или деятельности человека, часто представляемая в виде различных по форме схем (таблиц) и используемая как средство для установления связей между этими понятиями или классами объектов, а также для точной ориентировки в многообразии понятий или соответствующих объектов *(Например, Большая советская энциклопедия)*. Классификация должна фиксировать закономерные связи между классами объектов с целью определения места объекта в системе, которое указывает на его свойства.

Различают естественные классификации, основания которых – существенные признаки объектов и искусственные классификации, в которых используются несущественные признаки; к искусственным классификациям относятся так же вспомогательные классификации *(Например, Большой энциклопедический словарь)*. Объединение различных объектов в непересекающиеся группы, на основе близости каких-либо признаков называется кластеризацией. В результате кластеризации в каждом кластере будут находиться объекты, схожие по своим свойствам и отличающиеся от объектов, расположенных в других кластерах.

Кластерный анализ строит систему классификации исследуемых объектов и переменных в виде дерева (дендрограммы) или осуществляет разбиение объектов на заданное число удаленных друг от друга классов. Методы кластерного анализа можно разделить на:- внутренние (признаки классификации равнозначны) и внешние (существует один главный признак, остальные определяют его). Внутренние методы в свою очередь можно разделить на: – иерархические (процедура классификация имеет древовидную структуру);- неиерархические. Иерархические подразделяются на: – агломеративные (объединяющие) и – дивизивные (разъединяющие*)*. Многие методы кластерного анализа отличаются от других методов многомерного анализа отсутствием обучающих выборок, т.е. априорной информации о распределении соответствующих переменных генеральной совокупности [2].

Необходимость использования кластерного анализа возникает тогда, когда имеется большое количество объектов с различными характеристиками, которые необходимо упорядочить по каким-либо признакам.

Термин кластер *(англ. cluster гроздь, скопление)*, имеет различные значения в математике, астрономии, социологии и других областях знаний. Таблица иллюстрирует широкий спектр трактовок этого понятия. Одни определения, например, в экономике и социологии, раскрывают кластер как набор элементов, объединенных в одну группу и обладающих схожими

Таблица 1

Определение понятия кластера в различных областях знаний

№	Область знаний	Определение понятия кластера
1	Математика	• класс родственных элементов статистической совокупности.
2	Экономика	• совокупность однородных элементов, идентичных объектов, образующих группу единиц (*Современный экономический словарь [3]*)
3	Нанотехнологии	• наночастицы упорядоченного строения, имеющие заданную упаковку атомов и правильную геометрическую форму. • объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. *(Азбука нанотехнологий [4])*
4	Музыка	• созвучие, звуки которого расположены по большим и малым секундам, причем обязательно в тесном (“скученном”) расположении *(Краткий музыкальный словарь [5])*
5	Химия	• соединения, в которых содержатся группировки из двух и большего непосредственно связанных друг с другом атомов d- элемента. *(Неорганическая химия [6])*
6	Астрономия	• звездный кластер — группа звёзд, связанных друг с другом силами гравитации; • галактический кластер— суперструктура, состоящая из нескольких галактик.
7	Социология	• группа объектов, выделенная с помощью одного из методов кластерного анализа по формальному критерию их близости друг к другу. • структурная часть генеральной совокупности, выделяемая при построении выборки…
8	Другие области знаний	• группа серверов (программных или аппаратных), объединённых логически, способных обрабатывать идентичные запросы и использующихся как единый ресурс. Чаще всего серверы группируются посредством локальной сети (*информационные технологии*)
		• группа близких языков или диалектов *(лингвистика)*
		• единица хранения данных на гибких и жестких дисках.

свойствами и характеристиками. В других определениях (химия, астрономия) под кластером понимается «…группа каких-либо элементов, связанных между собой…» различными способами: химической связью, силами гравитации и т.д. В целом же, под кластером понимают группу близких по какому-либо критерию объектов.

Кластеризация вполне уместна при рассмотрении вопроса классификации предметных связей, например, межпредметных связей физики с химией. Здесь возможны два подхода. Первый нацелен на систематизацию связей по их функциям, а второй на классификацию того, с помощью чего связи устанавливаются, то есть объектов связи (например, физические понятия). Каждый из подходов ориентирован на специфичное содержание понятия кластера, что привело к введению соответствующих определений кластера. В первом случае – это кластер межпредметных связей, а во втором – межпредметный содержательный кластер.

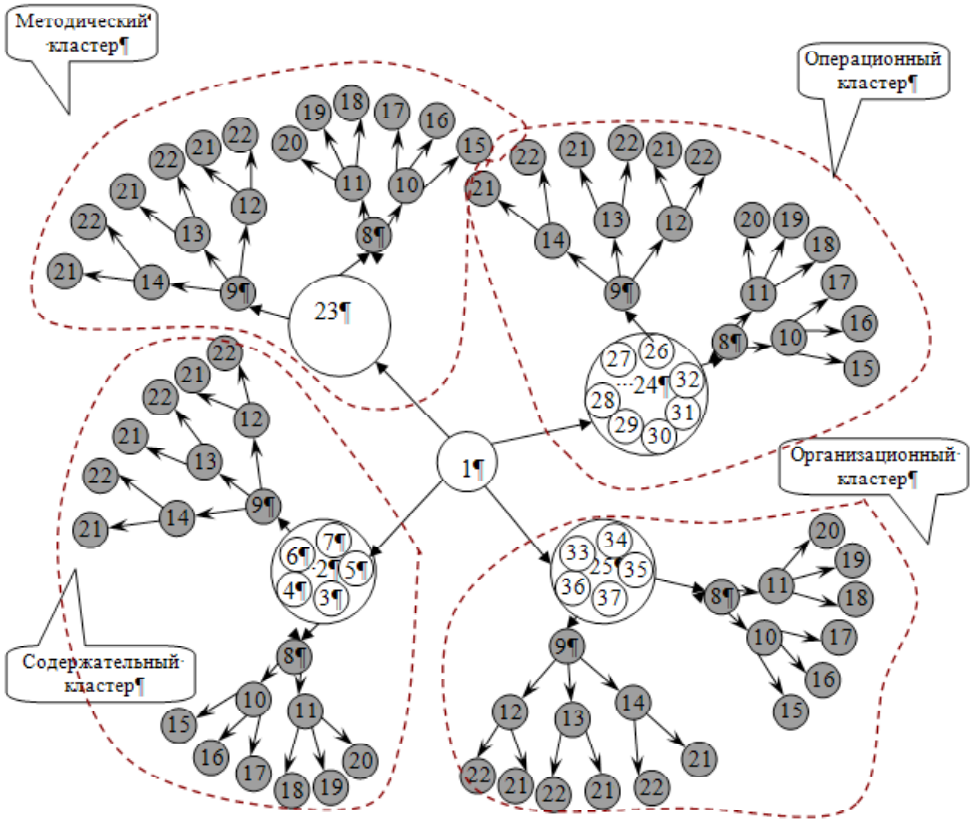


Рис. 1. Кластеры межпредметных связей

1- межпредметная связь (МПС), 2- содержательные МПС, 3- МПС по понятиям, 4 – МПС по законам, 5 – МПС по теориям, 6 – МПС по методам наук, 7 – МПС по фактам, 8 – МПС по способу взаимодействия связеобразующих элементов, 9 – МПС по направлению действия, 10 – хронологические МПС, 11 – хронометрические МПС, 12 – односторонние МПС, 13 – двусторонние МПС, 14 – N –сторонние МПС, 15 – предшествующие МПС, 16 – сопутствующие МПС, 17 – перспективные МПС, 18 – локальные МПС, 19 – среднедействующие МПС, 20 – длительнодействующие МПС, 21 – прямые МПС, 22 – обратные МПС, 23 – методические МПС, 24 – операционные МПС, 25 – организационные МПС, 26 – причинно-следственные МПС, 27 – сравнительные МПС, 28 – индуктивные МПС, 29 – дедуктивные МПС, 30 – аналитические МПС, 31 – синтетические МПС, 32 – обобщающие МПС, 33 – урочные МПС, 34 – тематические МПС, 35 – сквозные МПС, 36 – внутрицикловые МПС, 37 – межцикловые МПС.

Кластер межпредметных связей – это группа связей, объединенных логически по их свойствам или функциям. Исходя из классификации межпредметных связей по их функциям, приведенной в работе [7], можно выделить кластеры межпредметных связей: содержательный, методический, операционный и организационный. Схематично межпредметные связи можно представить в виде четырех кластеров, как это представлено на рис. 1.

Содержание приведенных кластеров требует своего определения в рамках второго подхода. Ведь организационный кластер включает в себя урочные, тематические, сквозные, внутрицикловые и межцикловые межпредметные связи, которые реализуются через определенные объекты связи, а операционный кластер включает в себя причинно-следственные, сравнительные, индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические и обобщающие межпредметные связи, которые устанавливаются с помощью других объектов связи. То же относится к методическому и содержательному кластеру. В соответствии с предложенным нами ранее определением МПС [8], объектами связи в содержательном кластере являются элементы учебного материала или понятия, законы, теории, модели, принципы. Поэтому межпредметный содержательный кластер – это группа элементов учебного материала (понятий, законов, теорий, моделей, принципов), связывающих содержание фундаментальных и специальных дисциплин в структуре подготовки выпускника. Например, фундаментальные физические понятия, законы, теории, модели, принципы, которые используются при изложении учебного материала специальных дисциплин, изучаемых будущими биологами-экологами и необходимыми для освоения и успешной реализации их профессиональной деятельности.

Межпредметный содержательный кластер в структуре подготовки студента – будущего биолога – эколога был нами сформирован на примере связи дисциплин естественнонаучного цикла (физика и химия) и специальной дисциплины «Техногенные системы и технологический риск». Из пособия «Опасные химические объекты и техногенный риск» в кластер вошли, выделенные по определенной методике, сорок три межпредметных физико-химических понятия, а из пособия «Экологический мониторинг: шаг за шагом» двадцать три. Причем, все двадцать три принадлежат списку из сорока трех наименований. Очевидно, что межпредметный содержательный кластер состоит из двадцати трех понятий, которые можно отнести и к физическим, и к химическим. В кластере выделены классы по следующим признакам: 1) степень межпредметности – определяется числом специальных курсов, в которых используется межпредметное физическое понятие; 2) степень фундаментальности – определяется относительными количественными характеристиками используемого метода (длиной и силой межпредметной связи). Они качественно сопоставляются числу разделов специального курса, в которых используется межпредметное физическое понятие. Например, многие физические понятия используются в обоих рассматриваемых курсах дисциплины. Вместе с тем, понятия вещества, температуры, массы, энергии, давления составляют класс понятий с высокой степенью фундаментальности.

Количественный подход, изложенный в работе Т.Н. Гнитецкой [8], применим для оценки содержательных межпредметных кластеров. Кроме степени взаимосвязи межпредметных понятий мы можем оценивать «емкость» кластера, которая определяется количеством физических понятий, законов, теорий входящих в содержательный межпредметный (например, физико-химический) кластер. А так же выявить кластер наиболее значимых межпредметных элементов учебного материала в учебных дисциплинах для конкретного направления подготовки. Сформулированная задача была выполнена нами на примере подготовки по физике студентов – будущих биологов-экологов, описание чего приведено в работе [7].

Библиографический список

1. Классификация и кластер / под ред. Дж. Вэн Райзина; пер. с англ. П.П. Кольцова; под ред. Ю.И. Журавлева. – М., 1980.
2. Савченко, Т.Н. Применение методов кластерного анализа для обработки данных психологических исследований // Экспериментальная психология. – 2010.
3. Райзберг, Б.А. Современный экономический словарь. / Райзберг, Б.А., Лозовский, Л.Ш., Стародубцева, Е.Б. – М., 2007.
4. Нанотехнологии. Азбука для всех. / под ред. Ю.Д. Третьякова. — М., 2008.
5. *Булучевский, Ю.* Краткий музыкальный словарь / *Булучевский, Ю., Фомин, В.* — М., 2005.
6. Ахметов, Н.С. Общая и неорганическая химия: учеб. для вузов. – М., 2002.
7. Гнитецкая, Т.Н. Межпредметный физический кластер в структуре подготовки биолога-эколога / Т.Н. Гнитецкая, Е.Б. Иванова // Физическое образование: проблемы и перспективы развития: сб. материалов X Международной научно-практической конф. – М., 2011.
8. Гнитецкая, Т.Н. Информационные модели внутри- и межпредметных связей как основа технологии обучения физике: дис. … д-ра пед. наук. – М., 2006.

Bibliography

1. Klassifikaciya i klaster / pod red. Dzh. Vehn Rayjzina; per. s angl. P.P. Koljcova; pod red. Yu.I. Zhuravleva. – M., 1980.
2. Savchenko, T.N. Primenenie metodov klasternogo analiza dlya obrabotki dannihkh psikhologicheskikh issledovaniyj // Ehksperimentaljnaya psikhologiya. – 2010.
3. Rayjzberg, B.A. Sovremennihyj ehkonomicheskiyj slovarj. / Rayjzberg, B.A., Lozovskiyj, L.Sh., Starodubceva, E.B. – M., 2007.
4. Nanotekhnologii. Azbuka dlya vsekh. / pod red. Yu.D. Tretjyakova. — M., 2008.
5. Buluchevskiyj, Yu. Kratkiyj muzihkaljnihyj slovarj / Buluchevskiyj, Yu., Fomin, V. — M., 2005.
6. Akhmetov, N.S. Obthaya i neorganicheskaya khimiya: ucheb. dlya vuzov. – M., 2002.
7. Gniteckaya, T.N. Mezhpredmetnihyj fizicheskiyj klaster v strukture podgotovki biologa-ehkologa / T.N. Gniteckaya, E.B. Ivanova // Fizicheskoe obrazovanie: problemih i perspektivih razvitiya: sb. materialov X Mezhdunarodnoyj nauchno-prakticheskoyj konf. – M., 2011.
8. Gniteckaya, T.N. Informacionnihe modeli vnutri- i mezhpredmetnihkh svyazeyj kak osnova tekhnologii obucheniya fizike: dis. … d-ra ped. nauk. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 316.61

Dunaeva N.I. **RELIGIOUSNESS IS SOCIAL FACTOR AT RESISTIBILITY OF THE PERSON TO NEGATIVE REALITY SITUATIONS.** In article the analysis of a phenomenon of religiousness of the person is given, religiousness as social factor is considered at an exit from a negative reality situation, the data of empirical research of the relation of students to belief and influences of religiousness on resistibility of the person to negative reality situations is cited.

Key words: **belief, religiousness as an individual phenomenon, resistibility factors, resources, adverse reality situations, students.**

Н.И. Дунаева, *канд. психол. наук, доц. каф. социальной психологии и педагогики, Нижегородский филиал Института Бизнеса и Политики (НФ ИБП), г. Нижний Новгород, E-mail: natasha468@rambler.ru*

РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОР ПРИ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ

В статье дается анализ феномена религиозности человека, рассматривается религиозность как социальный фактор при выходе из негативной жизненной ситуации, приведены данные эмпирического исследования отношения студентов к вере и влияния религиозности на сопротивляемость личности негативным жизненным ситуациям

Ключевые слова: **вера, религиозность как индивидуальный феномен, факторы сопротивляемости, ресурсы, неблагоприятные жизненные ситуации, студенты**.

В начале XXI века проблемы веры, религиозности человека как фактора при преодолении негативной жизненной ситуации становятся предметом психологического исследования. В условиях современного социального состояния России, отмечающегося высоким уровнем невротизации основной массы населения, ростом экстремальных ситуаций, социальной дезадаптации, нагнетанием социальной напряженности, вопросы изучения факторов сопротивляемости приобретают особую научно-практическую актуальность.

Известно, что на преодоление негативной жизненной ситуации оказывают влияние как личностные, так и ситуационные факторы (R. H. Moss, J. A.Schaefer, 1993 и др.). Некоторые авторы кроме личности субъекта и реальной ситуации выделяют в качестве фактора социальную поддержку (D.Terry, 1991; H. Weber, 1992). Мы считаем, что религиозность является социальным фактором при сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям.

Человечество, несмотря на огромное желание уйти от Бога, так и не смогло создать никаких надежных основ для преодоления жизненных трудностей, кроме традиционных религиозных ценностей. Эти ценности аккумулировали в себя опыт преодоления кризисных ситуаций многих десятков поколений, разработали экзистенциальные объяснения смысла жизни, включили в себя опыт помощи людям, находящимся на грани, в трудной жизненной ситуации.

На сегодняшний день нет единой научной позиции, однозначно объясняющей феномен религиозности человека. Генезис религиозности по-разному, противоречиво изучали в рамках основных направлений психологии. Психоаналитики причины возникновения религии рассматривали в бессознательной сфере человека, связывая их сексуальными потребностями (З. Фрейд, В. Райх, О. Ранк), влиянием коллективного бессознательного (К.Юнг), с потребностью людей в объекте поклонения (Э. Фромм). Представители гуманистической психологии причины религиозности человека, усмотрели в сугубо человеческих влечениях, таких как стремление к смыслу существования и самореализации (В. Франкл, К. Роджерс, А. Маслоу и др.).

В поведенческой психологии, в зависимости от основного предмета исследования, существует четыре теоретических направления, в рамках которых объясняют генезис религиозности. Одни исследователи находят причины религии сугубо в инстинктивно-потребностной сфере (Дж. Коул, У. Мак-Даугалл, У. Кларк, П. Джонсон, П.Б. Ганнушкин, Крафт-Эбинг, З. Зуттер, М. Грант, Д.М. Угринович), другие в особенностях мыслительной сферы (В. Вундт, Л. Леви-Брюль, У. Джемс, Л.С. Выготский), третьи – в особых психических состояниях человека и его ценностных ориентациях (Н. Мэлони, К.К. Платонов, Б.Д. Парыгин, Н.Д. Левитов, А.В. Сидоренков и др.), четвертые видят множественную причинность религиозности (Г. Оллпорт, Р. Туллес,

человеческого сознания к формированию достаточно абстрактных понятий; 2) неосознанные компоненты мышления и деятельности; 3) человеческие эмоции; 4) психологическая дихотомия «мы» – «они», лежащая в основе формирования всех человеческих общностей.

В исследованиях влияния религиозности на психологию человека существует два направления: в первом, ученые утверждают, что религия лишь усугубляет негативные эмоциональные состояния и часто приводит к развитию психических расстройств (П.Б. Ганнушкин, Б.М. Куценок, А. Садек и др.); во втором направлении исследователи доказывают позитивное влияние религиозности на психическое состояние индивида (К.Г. Юнг, Г. Джексон, С. Гроф и др.). Обобщив теоретические исследования можно констатировать, что религиозная вера может как положительно, так и отрицательно влиять на эмоциональное состояние человека.

Непосредственный религиозный опыт, накопленный человечеством, закреплен в ритуалах и обрядах, снабжая человека заранее известным планом действий, хотя он обычно и не подозревает, какие умственные и практические приемы скрыты за привычной церемонией, данные приемы призваны заполнить пробелы при преодолении трудных жизненных ситуаций.

Трудная жизненная ситуация, с которой столкнулся человек, часто вызывает у него растерянность, неопределенность. При совершении ритуальных действий, процедур, как только осуществлена первая, остальные становятся предсказуемыми и это снимает страх у человека, вносит покой или положительную окраску в чувства. Преодоление неопределенности и появление положительных переживаний успокаивает, придает уверенность и тем самым приближает для каждого участника успешное разрешение личных проблем. В данном случае ритуальные действия способны выполнять функцию психологической защиты, поскольку во время исполнения некоторых из них запретные желания получают выражение, в то время как в повседневной жизни это невозможно.

Как отмечал Дюркгейм «вступая в общение со “священным”, участвуя в ритуале, человек ощущает причастность к “высшему”, к тому, что возвышается над будничностью, рождает праздничное настроение». Это ощущение отличается от всего, что переживает человек в своей обычной, повседневной жизни, имея дело с тем, что его в этой жизни окружает [2].

Религия с помощью системы ритуалов и символов, работающих на создание мощной и долговременной мотивации, достигают посева базовых понятий в душах людей и на их основе организуют правильное поведение. С их помощью у верующих, формируется представления о всеобщем порядке существования. Через ритуалы люди говорят на языке символов, нагруженных чувственным опытом. Ритуальные действия облегчают им переход от восприятия внешнего к внутреннему переживанию. Символы помогают понять природу мира, помещая негативный опыт, негативную жизненную ситуацию в рамки общей картины мироздания, где он получает объяснение. То, что получило объяснение, уже не так страшит, помогает человеку выйти из трудной ситуации, чтобы дальше жить. В этом плане религиозные символы предлагают осмысленный контекст, в котором негативная жизненная ситуация человека, благодаря помещению ее в более грандиозную структуру мироздания, воспринимается иначе, может быть объяснена, в конечном итоге и преодолена.

Вера помогает человеку понять, объяснить и определенным образом упорядочить свою жизнь, при этом происходит доверие к какому-то объекту, событию, принципу или существу как воплощению ценности и источнику смысла жизни, а это очень важно для человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию.

Религия существует в любой культуре и является частью общественной жизни, прочно вплетена в ткань социальной жизни.

В своем исследовании Л.Н. Грошева [3] показала, что принадлежность к определенной конфессии определяет отличие в способах совладания в трудной ситуации. Так православным христианам чаще при преодолении негативной жизненной ситуации помогает внешняя поведенчески – ритуальная сторона религии, тогда как мусульманам внутренняя – ее содержательно-мировоззренческая сторона. Были обнаружены и гендерные отличия, так верующим женщинам чаще помогает при преодолении негативной жизненной ситуации посещение храма, это приносит им облегчение, а мужчинам – на когнитивном уровне – беседа со священником.

Вера рассматривается как индивидуальный феноменом, но характер, степень связи с религией у каждого свой и на наш взгляд, это будет влиять на то, будет ли она являться ресурсом или нет при выходе из трудной жизненной ситуации. Условно всех людей по отношение к религии можно подразделить на четыре группы.

К первой группе будут относиться те, кто родился и вырос в глубоко верующей семье, где вера имела личностный смысл, присутствовали твердые глубокие религиозные убеждения, была свойственна мотивация богоискания, где жестко соблюдались все ритуалы, обряды. В данном случае возможны два варианта: в первом – вера будет являться ресурсом при выходе из трудной жизненной ситуации, при условии, если вера осознанно стала частью человека, если же этого не произошло, то ресурсом не будет являться.

Ко второй группе, относятся те, религиозность которых проявляется исключительно в совершении ими религиозных обрядов, свойственна мотивация интереса и любопытства к религиозной традиции, но не глубокая, осознанная вера в Бога. У них отсутствуют твердые религиозные убеждения, с религиозным вероучением знакомы лишь понаслышке, хотя при этом могут ходить в церковь, отмечают религиозные праздники. Для этой категории людей вера не будет являться ресурсом в трудной жизненной ситуации.

Третья группа представляет собой тех, кому обращение к вере, как и атеизм, «навязывается» из вне. Для самого человека это не является осознанным, сознательно принятым решением, соответственно и ресурсом не может выступать.

В четвертую группу можно отнести тех, кто независимо от того в какой семье воспитывались (в религиозной или атеистической) самостоятельно, осознанно пришли к вере под влиянием трудных жизненных ситуаций, в этом случае вера будет являться для них мощным ресурсом при сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям.

Нами было проведено исследование на выявление отношения студентов к вере и сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям. Опрос студентов позволил выявить степень их религиозности, когда пришли к вере, определить ч*то* для них является обращением к Богу, выявить стратегии при выходе из трудной жизненной ситуации. Выборка студентов Нижегородского филиала Института Бизнеса и Политики составила 188 человек (психологический, юридический, экономический факультеты), в возрасте от 18-25 лет.

Исследование показало следующие результаты: по степени религиозности студенты разделились на 3 группы.

Первая группа – глубоковерующими являются 22% от общей выборки; вторая группа – проявляют интерес к религии – 44%; третья группа – сторонники естественно –научного мировоззрения -34%.

Первая группа – характеризуется следующими показателями: обращение к вере у подавляющего большинства произошло в детстве – 77%. На вопрос, что является обращением к Богу: для 39,4 % – это проявление заботы о ближних, 37,2% – находят поддержку и утешение в вере, 23,4% -обретают душевный покой, уменьшение страха перед будущим.

При разрешении негативной жизненной ситуации почти половина (48,6%) первой группы студентов будут искать поддержку со стороны родственников и друзей; чуть меньше половины (32,4%) – найдут утешение в молитве; и незначительная часть (19%) будут полагаться на собственные силы. Преобладающее большинство студентов в этой группе ориентированы на социальную поддержку, данную помощь можно рассматривать широко: от успокоения, отвлечения близкими, до получение информации как поступить в той или иной ситуации. Для подавляющего большинства студентов этой группы характерно пассивное совладающее поведение при выходе из трудной жизненной ситуации.

У второй группы студентов – (проявляющих интерес к религиозным праздникам, интерес к обрядам) почти половина познакомились с верой в детстве (48,2%); хотя достаточно большой процент (39,8 %) обратились к вере в трудной жизненной ситуации. В этой группе обращение к Богу означает: для 37,4% студентов душевный покой, уменьшение страха перед будущим; а для 35% – проявление заботы о ближних.

При преодолении трудной ситуации, большая половина студентов (47,2 %) будут полагаться на собственные силы, 40,5% найдут поддержку со стороны друзей и родственников, небольшая часть студентов (12,3%) постараются отвлечься с помощью спорта, приятного время препровождения, чтения.

Следует отметить, что та часть студентов, которая пришла к вере осознанно, самостоятельно под влиянием трудных жизненных ситуаций, выбирает активные стратегии. В этом случае, вера как ресурс помогает личности, она отвечает потребностям, способствует личностному развитию, помогает наметить ориентиры дальнейшего жизненного пути, ставить цели и сохранить свою целостность.

Третья группа студентов – сторонники естественно – научного мировоззрения. В этой группе большая часть студентов (67%) не обращались к Богу и ничего не просили; 33%-лишь иногда, для них вера проявление заботы о близких. При выходе из сложной ситуации 62% студентов будут полагаться на собственные силы; 38% – найдут поддержку со стороны друзей и родственников.

Для большей части студентов этой группы вера не является ресурсом, сохранить свою целостность, активно жить после трудной жизненной ситуации им помогают личностные факторы (интернальный локус контроля, самоэффективность, копинг-компетентность, самоуважение, оптимизм, жизнестойкость и др); для другой части студентов поможет справиться с трудностями социальная поддержка, которая может выражаться в своевременном данном совете или в нахождение людей, которые могут посочувствовать, оказать моральную поддержку, но само по себе получение поддержки еще не является гарантом успешного преодоления негативной жизненной ситуации.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют говорить о том, что вера, к которой человек пришел осознанно, помогает ему преодолевать негативные трудные ситуации и невзгоды. На первом этапе вера может выступать как защитный механизм, создающий некую психологическую устойчивость к внешним травмам, в ряде случаев происходит эмоциональная “разрядка” накопившихся отрицательных эмоций. Но дальше все зависит от самого человека, вера помогает человеку только в том случае, если она отвечает его потребностям и способствует личностному развитию, только тогда она становится основой для веры рациональной, веры в себя, в собственные силы. При сопротивляемости личности негативным жизненным ситуациям делается акцент на активно-преобразующей функции личности, позволяющей личности не просто реактивно откликаться на негативные воздействия, а активно преобразовывать угрожающую ситуацию, защищая при этом личностные структуры от разрушения, сохраняя целостность личности.

Но есть другая категория людей, которых религия приводит к дисгармоническому развитию личности, тормозит ее развитие, в этом случае ее нельзя рассматривать как ресурс личности при выходе из негативной жизненной ситуации.

Совершенно очевидным на сегодняшний день является то, как отмечает Р.М. Грановская [4, с. 87] что: «для одних ведущим является мироощущение, для других — мировоззрение, а для третьих — миропонимание. Первым всегда ближе и чувственно понятнее вера, вторым — гармония и красота зависимости, а третьи хотели бы услышать научные аргументы. Однако и эти последние, когда им становится по-настоящему плохо, и они чувствуют, что им мало помогает наука, и они обращают свое лицо к вере».

Библиографический список

1. Ольшанский, Д.В. Психология масс. – СПб., 2002.
2. Белла, Р. Социология религии // Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. – М., 1972.
3. Грошева, Л.Н. Трудные жизненные ситуации и социальные страхи у верующих. – М., 2004.
4. Грановская, Р.М. Психология веры. – М., 2010.

Bibliography

1. Oljshanskiyj, D.V. Psikhologiya mass. – SPb., 2002.
2. Bella, R. Sociologiya religii // Amerikanskaya sociologiya. Perspektivih, problemih, metodih. – M., 1972.
3. Grosheva, L.N. Trudnihe zhiznennihe situacii i socialjnihe strakhi u veruyuthikh. – M., 2004.
4. Granovskaya, R.M. Psikhologiya verih. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 420(077)

Zotova T.A. **THE PRINCIPLES OF SOCIAL-BASED LEARNING OF FOREIGH LANGUAGE OF THE STUDENTS OF THE HISTORICAL DEPARTMENT OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE**. In work the conception of social-based learning of foreign language is described, the matter of this approach is examined. The principles of social-based learning of foreign language of historian students of the pedagogical institute are analyzed more detail.

Key words: **social-based learning, student-centered approach competence approach, purpose of teaching foreign language, principles of social-based learning**.

***Т.А. Зотова**, аспирант НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г Арзамас, E-mail: tatjanazotova@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В работе рассматривается концепция социально-ориентированного обучения иностранному языку, характеризуется содержание данного подхода. Подробнее анализируются принципы социально-ориентированного обучения иностранному языку студентов исторических специальностей педагогических вузов.

Ключевые слова: **социально-ориентированное обучение, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход, цель обучения иностранным языкам, принципы социально-ориентированного обучения**.

Концепция социально-ориентированного обучения базируется на многочисленных исследованиях в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, Д.Б. Эльконин, А.В. Петровский, И.Л. Бим, М.И. Бобнева, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Н.Ф. Голованова, И.А. Персианов, И.Б. Котова, Д.И. Фельдштейн, А.В. Хуторской, Е.Н. Шиянов, J.L. Childs, T.M Newcomb, T. Parsons, P.J. Miller и др.). Теория личности, получившая развитие в нашей стране, позволяет более полно представить процессы личностных преобразований на различных возрастных этапах, осмыслить факторы, обусловливающие личностные изменения.

В основе концепции социально развивающей системы обучения иностранным языкам лежит идея превращения обучения в механизм социального развития личности во всей совокупности присущих ей социально ценных качеств. Социально ценные качества личности понимаются в ряде научных работ как качества, позволяющие личности активно и осознанно включаться в общественные отношения, действовать исходя из принятых в обществе правил поведения, обычаев, нравственных норм.

Социально развивающий подход к обучению иностранным языкам рассматривается как продвижение в направлении, которое указывают личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Личность также рассматривается как активный и полноправный субъект, который, взаимодействуя с различными ре-

чевыми партнёрами в условиях родной и неродной культур, накапливает социальный опыт и приобретает качества, необходимые для социально-адекватного взаимодействия в целях решения личностно-значимых задач. Таким образом, вслед за М.А. Ариян, под *социальным развитием личности средствами иностранного языка* мы понимаем *процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и не родной культур, обеспечивающий возможность эффективной деятельности в социальной сфере* [1].

Функциональная модель социально развивающего обучения включает в качестве моделируемых компонентов совокупность системных составляющих обучения иностранным языкам (целей, подходов, принципов, содержания, методов, приёмов, технологий, средств, процесса обучения) и отражает характер их взаимодействия. Важнейшим системообразующим понятием данной предметной области является понятие *целей обучения.*

Современное представление о цели обучения иностранным языкам сводится к тому, что это некое интегративное целое, имеющее «выход» на личность обучающегося, на его готовности, способности и личностные качества [2]. Исторические преобразования в нашей стране и смена парадигмы образования и воспитания (в том числе компетентностный подход), как отмечает И.Л. Бим, оказывают решающее влияние на постановку целей обучения иностранным языкам. И очень важно, что они формулируются в терминах компетентностного подхода, что обеспечивает гибкость в задании целей, позволяет учитывать личностные интересы обучаемых, их индивидуальные особенности и создаёт предпосылки для большей результативности обучения.

Нам общая *цель обучения иностранным языкам* представляется как формирование иноязычной коммуникативной компетенции, социальная составляющая которой сделает возможным социально-адекватное взаимодействие обучаемых с различными собеседниками, в том числе, носителями изучаемого языка. К специфической развивающей цели считаем возможным отнести приобретение личностью социально-ценных свойств, качеств, характеристик, которые обеспечат способность эффективно действовать в социальной сфере. Овладение коммуникативной компетенцией даже на элементарном уровне обеспечивает студентам возможность реализовать в процессе коммуникации все функции общения, а также обогатить опыт социального взаимодействия. Результаты активной коммуникативно-социальной деятельности студентов могут иметь материальное выражение (выступления на конференциях, участие в дискуссиях, предъявление продукта, созданного в ходе проектной деятельности и пр.), а также иметь форму неотчуждаемого, духовного продукта (навыки и умения, ценностные ориентации, способности, качества личности и пр.). И это обстоятельство обеспечивает интеграцию воспитания в образование/обучение и имеет следствием развитие личности студента.

Подробнее рассмотрим *принципы,* на которых базируется разрабатываемая нами методическая система. Данные принципы в совокупности обеспечивают благоприятную для личностного развития студентов конфигурацию учебно-воспитательного процесса и определяют направленность обучения на социальное развитие личности.

1. Принцип социально-развивающей ценности содержания обучения. В соответствии с этим принципом содержание социально развивающего обучения ИЯ (СО) отбирается с учётом следующих критериев, которые сформулированы в форме вопросов:

1. Способствует ли данное СО расширению имеющегося и приобретению нового социального опыта, формированию у студентов образа мира?

2. Обеспечивает ли отбираемое СО условия для формирования умений строить речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике страны, на языке которой осуществляется общение?

3. Способствует ли СО расширению каталога деятельностей студентов и, соответственно, набора проигрываемых ими социальных ролей?

4. Позволяет ли данное СО сформулировать задания, в ходе выполнения которых формируются социально-значимые качества личности, вырабатываются ли культурные ценности?

5. Способны ли различные аспекты данного СО восприниматься студентами как интересные, личностно-значимые, стимулирующие желание вступать в коммуникацию с различными речевыми партнёрами, отстаивать собственные ценности?

6. Могут ли на материале отобранного СО быть сформулированы задания, направленные на становление самосознания учащихся (образ своих качеств, способностей, социально-нравственная самооценка), развитие способности к целеполаганию и формулированию жизненной перспективы.

При отборе СО учёт критерия опоры на культуру страны изучаемого языка должен быть дополнен широким охватом специфики родной культуры студентов исторических специальностей. Это обеспечит межнациональное общение и обмен культурными ценностями на ИЯ между носителями различных культур, предотвратит возможные коммуникативно-психологические трудности в реальном общении с носителями изучаемого языка.

Учебные материалы как часть социально развивающего содержания обучения наполняются всевозможными социальными, культурными и историческими контекстами и параллелями, что определяет отбор тем, сюжетов, учебно-речевых ситуаций, учебно-ситуативных ролей, в рамках которых происходит социально-коммуникативное взаимодействие студентов-историков.

2. Принцип организации процесса овладения ИЯ как процесса активного социального взаимодействия студентов.

Данный принцип характеризует социально развивающее обучение ИЯ в его наиболее существенных чертах: 1) отношение к овладению ИЯ как процессу расширения имеющегося и приобретения нового социального опыта; 2) отношение к субъектам учебного процесса как носителям определённых ценностей, норм, установок, ориентации, активным и равноправным участникам общения; 3) отношение к используемой технологии обучения как к совокупности приёмов, обеспечивающих студентам постоянное участие в принятии социально-адекватных нравственно оправданных решений.

Овладение ИЯ в системе социально развивающего обучения предполагает прохождение студентами ряда этапов, каждый из которых обеспечивает новый уровень способности обозначить и отстоять собственную социально-нравственную позицию, реализовать себя как личность. Вначале студенты исторического факультета осваивают готовые формы социального опыта, далее интегрируют и воспроизводят приобретённый опыт в ходе решения личностно-значимых задач. На старших курсах студенты-историки приобретают способность реализовать собственные свойства, качества, отношения, жизненные интересы, опираясь на опыт, который усвоен ранее и осмыслен ими как собственная значимая жизненная ценность.

3. Принцип приоритета приёмов, способствующих расширению опыта студентов в решении социально и личностно значимых проблем средствами ИЯ.

Успешность решения социально-коммуникативных задач определяется не только степенью сформированности речевых умений, но и наличием у обучающихся опыта адекватных содержательных и эмоциональных реакций, в которых проявляется их индивидуальная социальная позиция. Такой опыт приобретается в процессе индивидуального развития личности в течение всей жизни, однако социально-развивающее обучение ИЯ способно существенно расширить и обогатить его.

В соответствии с рассматриваемым принципом в системе социально-развивающего обучения ИЯ широкое применение находят одновременно выполняемые (не фронтальные) коллективные задания – свободная дискуссия, заседание экспертной группы, ролевые и деловые игры и т.п., позволяющие студентам формулировать и аргументировать личностную позицию по вопросам социокультурного, нравственно-этического, научно-познавательного, социального характера.

4. Принцип сочетания педагогического управления и самостоятельности учащихся в формировании ценностных ориентации и приобретении социально-значимых качеств личности.

Процесс обучения ИЯ как активного взаимодействия преподавателя и студентов, а также студентов между собой, в ходе которого достигаются цели образования, обучения и развития обучаемых, планируем и управляем. Одной из важнейших профессиональных задач преподавателя является осмысление общих целей, правильная постановка целей на каждом отрезке учебного процесса и обеспечение условий для их достижения в соответствии с принятой методической системой. Он также ответственен за управление другими системообразующими компонентами процесса обучения: собственной обучающей деятель-

ностью, коммуникативно-познавательной деятельностью студентов, достижением результата обучения.

Вместе с тем в последние десятилетия совершенствование процесса обучения всё более связывают с повышением степени самостоятельности учебного труда студентов, что позволяет им реализовывать способности к автономному учению. Не отрицая значимости эффективного управления педагогическим процессом со стороны преподавателя, следует отметить, что обучение студентов ИЯ может стать механизмом социального развития только при условии их включения в процесс активной самостоятельной и творческой учебной деятельности. Учащиеся должны получить возможность действовать в соответствии со своими внутренними целями и потребностями, сохранять свою индивидуальность, принимать ответственные решения. Это связано с перераспределением ролей в системе «студент – преподаватель», где последний становится всё в большей мере партнёром по общению, ненавязчивым помощником, равноправным членом коллектива, наделённым авторитетом и способностью его поддержать.

5. Принцип вариативности условий социального взаимодействия как фактор личностного развития обучаемых.

Стратегия и тактика социально-коммуникативного взаимодействия в реальной жизни всегда определяются конкретными условиями общения. Поэтому задача расширения социального опыта обучаемых в ходе овладения ИЯ требует использования вариативных условий для организации такого взаимодействия. Вариативность условий обеспечивается по следующим основным направлениям:

1. Характер языковой среды (учебная или реальная).
2. Способ общения (непосредственное или опосредованное).
3. Тип проигрываемой роли (принятая роль или «Я»-роль).
4. Характер коммуникативной связи (пары, тройка, группы, команды).
5. Особенность речевого партнёра (возраст, национальность, его коммуникативная и социальная роль).
6. Характер выполняемого социально-коммуникативного задания (социально-адаптирующее, социально-интегрирующее, социально-персонифицирующее).
7. Используемые средства коммуникации («язык» компьютера, мобильного телефона).
8. Применяемый стиль речевого поведения, приемлемый в социально-культурном плане в той или иной ситуации общения.
9. Степень самостоятельности студентов в постановке проблемы социально- коммуникативного характера и определении путей ее решения.

Вариативность условий взаимодействия обогатит студентов опытом корректной оценки социальной ситуации общения и особенностей собеседника. Это позволит строить стратегию и тактику общения, выбирая оптимальные формы и средства.

Таким образом, рассмотренная система принципов призвана моделировать учебный процесс как открытый, демократичный, центрированный на обучаемом, создающий благоприятные условия для социального развития, в ходе которого, в свою очередь, реализуются и получают завершённость все процессы развития личности.

Руководствуясь выше описанными целями, принципами, а так же разнообразными методами, приёмами и формами учебной работы, нами была разработана педагогическая технология социально-ориентированного обучения иностранному языку студентов исторических специальностей педагогических вузов, реализуемая на базе ФГБОУ ВПО «Арзамасский Государственный Педагогический институт им. А.П. Гайдара».

Библиографический список

1. Ариян, М.А. Социально развивающее обучение иностранным языкам в средней школе: современные аспекты: монография. – Нижний Новгород, 2008.
2. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: методическое пособие. – М., 2004.

Bibliographiya

1. Ariyan, M.A. Socialjno razvivayuthee obuchenie inostrannihm yazihkam v sredneyj shkole: sovremennihe aspektih: monografiya. – Nizhniyj Novgorod, 2008.
2. Galjskova, N.D. Teoriya i praktika obucheniya inostrannihm yazihkam: metodicheskoe posobie. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 37.015.3

Kachkina L.S. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF THE STAFF OF PENITENTIARY INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF RAISING THE QUALIFICATION OF. This article discusses the formation of a socially-psychological competence of the employees of the penitentiary system under the influence of psycho-pedagogical conditions: individual psychological peculiarities and psychological-pedagogical program, implemented in the course of improvement of qualification.

Key words: **socially-psychological competence, penitentiary system, individual psychological peculiarities, psychological-pedagogical program.**

***Л.С. Качкина**, ст. психолог МПЛ ФКУ УпК ГУФСИН России по Новосибирской области, г. Новосибирск, E-mail: berk_l@list.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В данной статье рассматривается формирование социально-психологической компетентности сотрудников пенитенциарной системы под влиянием психолого-педагогических условий: индивидуально-психологические особенности и психолого-педагогическая программа, реализуемая в ходе повышения квалификации.

Ключевые слова: **социально-психологическая компетентность, пенитенциарная система, индивидуально-психологические особенности, психолого-педагогическая программа.**

Криминализация общества, гуманизация уголовных наказаний и изменение личностных качеств осужденных актуализируют необходимость реформирования пенитенциарной системы с целью построения в России правового государства. В настоящее время в рамках реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы начата разработка новых индивидуальных форм работы, обеспечивающих оказание адресной педагогической помощи каждому осужденному с учетом его соци-

ально-демографических, уголовно-правовых и индивидуально-психологических характеристик. Проблема исполнения уголовного наказания, при всей ее многогранности, является проблемой педагогической, поскольку главной ее задачей выступает обучение, воспитание и исправление осужденных с целью возвращения их к нормальной, нравственной, правовой и законопослушной жизни.

Оказание адекватного психолого-педагогического воздействия на осужденных возможно при наличии у сотрудника уголовно – исполнительной системы таких личностных качеств, как умение мгновенно реагировать на внешние изменения, быстро адаптироваться к новым условиям и требованиям, понимать людей, прогнозировать поведение, оказывать на них влияние в соответствии с поставленными задачами, находить наиболее эффективные пути взаимодействия. Совокупность данных качеств входит в структуру социально-психологической компетентности, наличие которой обеспечивает оптимальные модели организации жизни и профессиональной деятельности, связанной с педагогическим воздействием, позволяет профессионально соответствовать происходящим в обществе глобальным трансформациям. Формирование данного феномена возможно в системе повышения квалификации на базе учебных центров как наиболее мобильной и оперативной структуры образования взрослых.

Анализ имеющейся литературы по проблеме позволил сделать вывод о том, что вопросы формирования социально-психологической компетентности сотрудников пенитенциарных учреждений всегда являлись и продолжают оставаться актуальным направлением научных практических исследований. Несмотря на существующие теоретические и экспериментальные исследования данной проблемы, остаётся ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения.

Недостаточно внимания уделяется формированию социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе повышения квалификации в специализированных образовательных учебных центрах. Частично это может быть объяснено тем, что до сих пор в известных концепциях нет однозначного ответа на вопрос об условиях и факторах формирования данного феномена. В современной науке однозначно не определены структурные компоненты социально-психологической компетентности личности, мало известно о возможности их трансформации под влиянием психолого-педагогических условий. Недостаточно рассмотрена специфика формирования данного феномена при повышении квалификации сотрудников.

Попытка решить обозначенные проблемы стало целью нашего исследования.

Профессиональная деятельность в уголовно-исполнительной системе предъявляет определенные требования к социально-психологической компетентности своих сотрудников, которая рассматривается нами как способность взаимодействия с коллегами, спецконтингентом, общественными организациями и т.д. с целью эффективного выполнения стоящих перед уголовно-исполнительной системой задач.

Социально-психологическая компетентность, рассматриваемая через призму определенной профессиональной деятельности, имеет свою особенность. Она обусловлена тем, что в процессе работы общение выступает не как обычная форма человеческого взаимодействия, а как категория функциональная [1].

Специфика данного понятия в уголовно-исполнительной системе заключается, во-первых, в тесной взаимосвязи деятельности пенитенциарной системы и педагогики [2], во-вторых, в более широком спектре необходимых социальных знаний (о субкультуре осужденных, этнографических особенностях региона предстоящего несения службы, о способах поведения в экстремальных ситуациях); в-третьих, в психологической готовности к эффективному межличностному общению в экстремальных, конфликтных ситуациях; в-четвертых, в большой значимости профессионально-этической и нравственной составляющей социально-психологической компетентности [3].

Данные особенности должны быть учтены при составлении программы повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы. Существующая система повышения квалификации в учебных центрах Федеральной службы исполнения наказания России позволяет удовлетворить потребность пенитенциарной системы в подготовке сотрудников, способных эффективно осуществлять свою деятельность в условиях реформирования УИС и удовлетворяет потребность самих сотрудников в профессиональном развитии. Но при этом современные реалии требуют модернизации данного процесса, это связано с реформированием уголовно-исполнительной системы, с общими тенденциями трансформации образования и существующими недостатками в системе повышения квалификации сотрудников.

Н.Е. Астафьева, Г.А. Шешерина, отмечали, что в учреждениях системы повышения квалификации не осваиваются должным образом способы и приемы анализа профессиональных ситуаций. Вместо умений, необходимых человеку в жизни, у них формируются навыки-автоматизмы, связанные с выполнением достаточно простых операций, пригодных для узкого круга условий и ограничивающих понимание новых ситуаций, а значит, затрудняющих перестройку собственных способов деятельности. Традиционная курсовая подготовка не способствует формированию новых подходов к решению существующих задач в условиях демократизации и гуманизации образования, организации профессионально-ориентированного учебного процесса, не способствует раскрытию личностного творческого потенциала каждого обучающегося [4]. Следовательно, в процессе обучения не происходит на должном уровне формирование социально-психологической компетентности. Это обуславливает необходимость выявление психолого-педагогических условий становления социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В качестве психологических условий становления исследуемого феномена выступают такие индивидуально-психологические особенности, как интеллект, эмоционально-волевая и социально-нравственная сферы, коммуникативные способности и самоактуализация.

Организация психолого-педагогического сопровождения, разработанного с учетом деятельностного, компететностного, коммуникативно-орентированного подходов, андрагогических принципов (осознанность, опора на опыт, самостоятельность и т.д.), применение активных методов обучения и высокий профессионализм преподавательского состава учебного центра, рассматривалась нами как педагогическое условие формирования социально-психологической компетентности сотрудников в процессе повышения квалификации

На основе теоретического анализа нами было проведено эмпирическое исследование. Опытно-экспериментальной базой исследования явилось Федеральное казенное образовательное учреждение «Специализированный межрегиональный учебный центр Главного управления федеральной службы исполнения наказания по Новосибирской области».

Выборку составили 153 сотрудника уголовно-исполнительной системы, отделов безопасности и воспитательных отделов, проходящих обучение в учебном центре. Исследование проводилось с использованием следующих методик: многофакторная личностная методика Р. Кеттелла, экспресс-диагностика эмпатии (И.М. Юсупов), методика диагностики «помех» в установлении эмоциональных контактов, диагностика самоактуализации личности А.В. Лазукина (в адаптации Н.Ф. Калина), методика определения индивидуального стиля (В.И. Моросанова, Опросник СПП-98), опросник SACS – «Стратегия преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфол), тест-опросник направленности учебной мотивации (ОНУМ); анкеты: «Общие характеристики социально психологической компетентности сотрудников УИС», «Степень удовлетворенности занятиями по пенитенциарной психологии (тренингом), результаты экзаменационных оценок по пенитенциарной психологии

Эмпирическое исследование данной проблемы позволило выявить модель социально-психологической компетентности. Структурными компонентами социально-психологической компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы являются: коммуникативный, эмоционально-волевой, когнитивный, поведенческий, мотивационный и социально- нравственный.

Экспериментально были выявлены составляющие социально-психологической компетентности, которые нуждаются в дальнейшем развитии: проницательность, эмоциональный самоконтроль, способность противостоять внешнему влиянию, настойчивость, способность оказывать влияние на окружающих. Выявлены факторы, затрудняющие формирования социально-психологической компетентности: склонность к консерватизму, ри-

гидность, недостаточная внутренняя мотивированность на обучения. На основании данных факторов была построена программа формирования социально-психологической компетентности сотрудников, используемая в процессе повышения их квалификации.

Общая структура психолого-педагогической программы, направленная на развитие индивидуально-психологических особенностей, необходимых для становления социально-психологической компетентности, включала в себя пять основных этапа. На первый – организационный этап. На втором этапе проводилась работа, направленная на развитие способности к саморегуляции эмоциональной сферы у сотрудников уголовно-исполнительной системы. На третьем – выполнялась работа, направленная на развитие и совершенствование способности сотрудника понимать эмоциональное состояние людей и прогнозировать их поведение. Четвёртый этап работы был направлен на развитие уверенного поведения у сотрудников, которое во многом определяет эффективность их деятельности. Целью пятого этапа работы являлось обучение методам оказания влияния на людей. Умение управлять, убеждать, воздействовать на людей во многом определяет эффективность деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы.

Вторичная диагностика позволила выявить положительную динамику по следующим методикам:

1. «Помехи» в установлении эмоциональных контактов, по шкалам: «Неумение управлять эмоциями, дозировать их», «Неадекватность проявления эмоций», «Негибкость, невыразительность, неразвитость эмоций» и общему результату (pd”0,05). Сравнительный анализ средних значений показал снижение показателей по данным шкалам у испытуемых экспериментальной группы.

2. Диагностика самоактуализации личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина). На различных этапах психологического воздействия характеристики членов экспериментальной группы различаются между собой на уровне статистической значимости (pd”0,05) по шкалам: «Взгляд на природу человека», «Ценности», «Гибкость в общении», «Контактность», «Высокая потребность в познании». Средние показатели по данным шкалам в результате психологического воздействия повысились.

3. Определения саморегуляции (В.И. Моросанова). В результате психологического воздействия у членов экспериментальной группы произошли изменения показателей по шкалам «Гибкость» и «Самостоятельность» (pd”0,05). Сравнительный анализ средних значений выявил повышение показателей по данным шкалам.

4. «Стратегии и модели преодолевающего поведения» (SACS). Анализ полученных результатов показал, что участие в программе психологического сопровождения привело к возрастанию предпочтения такой стратегии поведения в стрессовой ситуации, как ассертивные действия (pd”0,05). Снизилась готовность участников к применению таких стратегий поведения, как асоциальные (pd”0,05), агрессивные действия (pd”0,05) и стремление использовать стратегию избегания (pd”0,01).

5. Опросник направленности учебной мотивации. В результате психолого-педагогического воздействия произошли не только статистически значимые изменения по данной методике (pd”0,01), но и качественные: уровень внутренней мотивации на обучение был средний, стал – высокий.

Так же нами были проанализированы результаты экзаменов по пенитенциарной психологии. Сотрудники, вошедшие в экспериментальную группу, сдали экзамен лучше (pd”0,05). Таким образом, можно говорить, что программа психолого-педагогического сопровождения направленная на формирования у сотрудников УИС их СПК, способствует улучшению усвоения теоретических знаний по пенитенциарной психологии.

Анализ результатов исследования проведенного с помощью авторской анкеты «Степень удовлетворенности занятиями по психологии», показал, что разработанная нами программа по сравнению с традиционными способами обучения пенитенциарной психологии, более способствует эффективному получению практических знаний (pd”0,05), готовности применять их на практике (pd”0,05), развитию индивидуальных способностей (pd”0,01), позволяет более эффективно формировать у слушателей потребность в дальнейшем самосовершенствовании (pd”0,05). Общая удовлетворенность такой формой занятия у слушателей статистически выше (pd”0,05).

Таким образом, применение разработанной нами программы привело к нивелированию предпочтения таких копинг стратегий, как избегание, склонность к асоциальным, агрессивным действиям и выбору ассертивных моделей поведения, к повышению уровня внутренней мотивации к обучению и более качественному усвоению теоретических знаний по пенитенциарной психологии, повышению степени удовлетворенности образовательными услугами. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проведенных психологических мероприятий.

Следовательно, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что необходимым психологическим условием формирования социально-психологической компетентности сотрудников уголовно исполнительной системы в процессе повышения квалификации является учет в этом процессе индивидуально-психологических особенностей личности. Педагогическое условие включает в себе целенаправленное использование специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы. В целом, результаты экспериментального исследования подтверждают рабочую гипотезу о значимости указанных в исследовании психолого-педагогических условий в формировании СПК.

Библиографический список

1. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловых взаимодействиях. – СПб., 2003.
2. Основы психологии. Практикум / под ред. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д., 1995.
3. Митюрина, Н.Ю. Личность в сфере правоохранительной деятельности: развитие профессионализма. – Саратов, 2002.
4. Астафьева, Н.Е. Стратегия обновления системы повышения квалификации в современных условиях / Н.Е. Астафьева, Г.А. Шешерина // Образование и общество. – 2005. – № 2.

Bibliography

1. Sidorenko, E.V. Trening kommunikativnoyj kompetentnosti v delovihkh vzaimodeyjstviyakh. – SPb., 2003.
2. Osnovih psikhologii. Praktikum / pod red. L.D. Stolyarenko. – Rostov n/D., 1995.
3. Mityurina, N.Yu. Lichnostj v sfere pravookhraniteljnoyj deyateljnosti: razvitie professionalizma. – Saratov, 2002.
4. Astafjeva, N.E. Strategiya obnovleniya sistemih povihsheniya kvalifikacii v sovremennihkh usloviyakh / N.E. Astafjeva, G.A. Shesherina // Obrazovanie i obthestvo. – 2005. – № 2.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 37.013 + 377.5

Lebedeva S.A. **THE CRITERIA OF EFFICIENCY ESTIMATION OF SELF-DIRECTED WORK ARRANGMENT ON THE EXAMPLE OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES**. This article takes the points of efficiency estimation of self-directed work among the students of secondary professional education institutions using modern information technologies; it marks out the basic criteria of complex system of self-directed work estimation effect; recommends possible methods of revelation end comparison of estimated markers.

Key words: **self-directed work, intellect, creativity, persons orientation**.

***С.А. Лебедева**, аспирант ГАГУ, преп. ГАГПК, г. Горно-Алтайск, E-mail: swetcka13@mail.ru*

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТООЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОАНЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ) В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы оценки эффективности модели организации самостоятельной работы студентов средних профессиональных образовательных учреждений на основе использования средств информационных технологий; выделены основные критерии комплексной системы оценивания эффекта от самостоятельной работы; рекомендованы возможные методики выявления и сравнения оцениваемых показателей.

Ключевые слова: **самостоятельная работа, интеллект, креативность, направленность личности.**

Актуальность проблемы организации самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования в условиях использования новых информационных технологий обусловлена современными тенденциями развития профессионального образования, повышением требований общества к качеству подготовки будущих специалистов в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности.

Содержание Государственных стандартов среднего профессионального образования требует от студентов целенаправленного формирования их самоорганизации, основ самостоятельности, развития творческих способностей, формирования научного стиля мышления. Несомненно, что самостоятельно приобретенные студентом знания обеспечат ему успех в дальнейшей профессиональной деятельности.

Применение в обучении компетентностного подхода определяет особенности новых технологий оценивания результатов самостоятельной деятельности студентов в учреждениях среднего профессионального образования. Нами была построена модель организации самостоятельной работы студентов в условиях современных информационных технологий. Для определения эффективности данной модели была разработана система критериев, обеспечивающая разностороннюю оценку развития личности в процессе самостоятельной деятельности студентов средних профессиональных образовательных учреждений. Предлагаемая система включает следующие критерии*:*

1) знания, умения, навыки в рамках изучаемых дисциплин;

2) личностное развитие;

3) степень достижения результатов обучения.

По первому критерию эффективность организации самостоятельной работы студентов с применением средств информационных технологий оценивалась посредством сравнения уровня знаний, умений и навыков при помощи пятибалльной оценочной шкалы на начало и конец экспериментального периода. В качестве исходного материала выступают оценки студентов по учебным дисциплинам, в т.ч. и за самостоятельные учебные задания. Применение такой оценки не противоречит положениям компетентностного подхода в обучении, а является его составной частью. Считаем целесообразным использовать уже имеющийся опыт оценивания. Кроме того, наше педагогическое исследование имеет характер разработки, опирается на теоретическую модель, является практико-ориентированным, следовательно, по данному показателю достаточно провести сравнительный эксперимент, обработка данных которого может быть ограничена получением простейших количественных соотношений или качественным анализом результатов.

По второму критерию эффективность организации самостоятельной работы студентов оценивается в сфере формирования, развития и закрепления профессионально значимых качеств личности [1]. Для этого используется группа перцептивно-гностических качеств: интеллект, креативность, направленность личности, т.к. специалист среднего звена сегодня должен быть генератором новых идей, уметь управлять процессом постижения нового, обладать творческим мышлением.

Для диагностики интеллекта в менеджменте образования, науки и бизнеса обычно используют следующие методики.

1. Школьный тест умственного развития (ШТУР). Этот тест разработан К.М. Гуревичем и дает возможность определить уровень усвоения индивидом программы средней школы и степень умения гибко и творчески пользоваться полученными знаниями [2, с. 55-61]. Он используется не только в школе, но и в работе с абитуриентами, а также при отборе сотрудников на конкурсной основе в зависимости от специфики предстоящей деятельности и сложившихся требований к сотруднику в данном учреждении.

2. Методика Г. Айзенка. Данная методика позволяет на основе вербального материала определить уровень умственного развития любого человека и выразить его в баллах [3].

3. Тест Равена. Методика предназначена для изучения логичности мышления с помощью матриц. Результаты измеряются в баллах, а полученный общий показатель рассматривается как индекс интеллектуальной силы, умственной производительности респондента [4].

Сегодня исследования уровня интеллекта дополняются исследованием уровня креативности, который проявляется не только в мышлении, но и в общении, а также в любых видах деятельности. Дело в том, что творческие способности человека далеко не всегда связаны лишь со способностью к обучению, и, следовательно, не всегда отражаются в тестах интеллекта. Создателем всемирно известных тестов по креативности является П. Торренс [5]. Для диагностики уровня креативности используются два его теста: рисуночный тест на креативность и вербальный тест для исследования уровня креативности [6].

Все поведение личности, отношение к себе, окружающим и работе определяется направленностью личности. Она проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведения. Направленность как система отношений личности к действительности представляет собой следующую триаду: отношение к другим людям как членам коллектива, отношение к труду и его результатам, отношение к себе. В соответствии с этим различают направленность на общение и взаимодействие, направленность на дело и его результат, направленность на себя [2, с. 132]. Для определения векторов направленности личности чаще всего используются ориентационные анкеты Б. Басса [7], В. Смейкла, М. Кучеры [8].

По третьему критерию эффективность организации самостоятельной работы студентов в условиях новых информационных технологий оценивается с помощью коэффициента, характеризующего степень развития профессиональных компетенций в сравнении с эталоном [1]. В данной оценке для нашей модели результатом обучения выступают «продукты», созданные студентами в процессе самостоятельной деятельности на основе использования средств информационных технологий. При этом необходимо оценивать «продукты» по трем параметрам: уровневая характеристика самообразовательной деятельности, оценка развивающей ценности самостоятельных исследовательских работ, оценка использования средств информационных технологий в самостоятельной деятельности. В качестве исходного материала выступали рефераты, доклады, презентации, курсовые работы и проекты, исследовательские работы, дипломные работы и проекты, программные продукты и т.д.

Для осуществления оценки эффективности организации самостоятельной работы студентов средних профессиональных образовательных учреждений с использованием средств современных информационных технологий был проведен педагогический эксперимент, в ходе которого по предложенным критериям были оценены две группы студентов (контрольная и экспериментальная). В ходе оценки группы сравнивались между собой следующим образом:

1) как независимые выборки по критерию Манна-Уитни до и после проведения эксперимента в целях обнаружения различий по измеряемым признакам [9, с. 29-31];

2) как зависимые выборки по Т-критерию Вилкоксона до и после проведения эксперимента с целью выявления направленности изменений в разных условиях [9, с. 18-20].

Таким образом, эффективность использования современных информационных технологий в организации самостоятельной работы студентов средних профессиональных образовательных учреждений необходимо оценивать комплексно и интегрированно. При этом система оценки может включать оценку знаний, умений и навыков; оценку профессионально значимых личностных качеств обучаемого; оценку «продуктов», созданных обучаемым в ходе самостоятельной деятельности. В зависимости от содержания и специфики учебной дисциплины (или специальности в целом) «продуктом» деятельности может выступать решенная учебно-исследовательская задача, написанный реферат, доклад, статья, компьютерная программа, техническое изделие и т.д. Важно, чтобы этот «продукт» создавался обучающимися самостоятельно в процессе индивидуальной или групповой деятельности.

Следует учитывать, что любая оценочная деятельность носит субъективный характер, особенно когда оценивается некий результат человеческой деятельности, в частности деятельности обучаемых.

Библиографический список

1. Головко, Т.Г. Модель развития информационной компетентности педагога в процессе повышения квалификации // Гуманитарные и социально-экономические науки, 2006. – №3.
2. Шпалинский, В.В. Психология менеджмента: учеб пособие. – М., 2000.
3. Айзенк, Г. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. – М., 1994.
4. Тест Равена [Э/р]. – Р/д: azps@azps.ru
5. Torrance, P. Tests of Creative Thinking. – Bensenville IL, 1966.
6. Краткий тест творческого мышления. Институт развития одаренности. – М., 1995.
7. Практическая психодиагностика / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1999.
8. Щекин, Г.В. Практическая психология менеджмента. – Киев, 1994.
9. Шелонцев, В.А. Непараметрические методы статистики в педагогическом исследовании: учеб. пособие / В.А. Шелонцев, Л.Н. Шелонцева. – Омск, 2009.

Bibliography

1. Golovko, T.G. Modelj razvitiya informacionnoyj kompetentnosti pedagoga v processe povihsheniya kvalifikacii // Gumanitarnihe i socialjnoehkonomicheskie nauki, 2006. – №3.
2. Shpalinskiyj, V.V. Psikhologiya menedzhmenta: ucheb posobie. – M., 2000.
3. Ayjzenk, G. Uznayj svoyj sobstvennihyj koehfficient intellekta. – M., 1994.
4. Test Ravena [Eh/r]. – R/d: azps@azps.ru
5. Torrance, P. Tests of Creative Thinking. – Bensenville IL, 1966.
6. Kratkiyj test tvorcheskogo mihshleniya. Institut razvitiya odarennosti. – M., 1995.
7. Prakticheskaya psikhodiagnostika / pod red. D.Ya. Rayjgorodskogo. – Samara, 1999.
8. Thekin, G.V. Prakticheskaya psikhologiya menedzhmenta. – Kiev, 1994.
9. Sheloncev, V.A. Neparametricheskie metodih statistiki v pedagogicheskom issledovanii: ucheb. posobie / V.A. Sheloncev, L.N. Shelonceva. – Omsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 371.73

Legenchuk D.V. **THE INFORMATION APPROACH IN THE METHODOLOGICAL BASIS OF PROCESS OF CONTINUITY OF MULTILEVEL CONTINUOUS FORMATION.** In article the unique role of the information approach in modern pedagogics for the concept of successive average and higher vocational training in the conditions of reforming of modern Russian education is considered.

Key words: **the information approach, the concept, methodology, continuity, process, principles, system, an education system, the purpose.**

***Д.В. Легенчук**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского государственного университета, г. Курган, E-mail: doc600@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ОСНОВАНИИ ПРОЦЕССА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕВОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается уникальная роль информационного подхода в современной педагогике, и его значение для концепции преемственного среднего и высшего профессионального образования в условиях реформирования современного российского образования.

Ключевые слова: **информационный подход, концепция, методология, преемственность, процесс, принципы, система, система образования, цель.**

Саморазвитие педагогических систем с необходимостью требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках рассматриваемой нами педагогической системы функции памяти берет на себя система информационного обеспечения процесса преемственности образования, о роли которой будет написано ниже. Сведения, полученные о процессах становления личности на предыдущем этапе, должны накапливаться и передаваться на последующий этап образования, т.к. на основе их соответствия возможно осуществить безболезненную для личности преемственность в развитии и подтолкнуть к саморазвитию и самоуправлению [1, с. 132].

Личность как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных способностей может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек – личность как субъект с бесконечным числом степеней свободы выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть, как бы специализирует его на

определенный тип деятельности, востребованный в данный момент времени. Законы синергетики содержат в своей основе как необходимость и неизбежность существование нелинейности в самодвижении развивающихся систем и рассматривают так называемые точки бифуркации. Точка бифуркации – это такая точка нелинейности в развитии системы, когда определяющее значение для этой системы начинают играть не законы макрообъектов, а статистические. Теория самоорганизации в этом плане нам указывает, что дальнейшее поведение системы за критической точкой в принципе предсказать невозможно. Этот вид синергетической теории в приложении к педагогической системе позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми отношениями, качество [2, с. 139].

Используя синергетический подход в качестве методологических оснований, мы предполагаем, что рассматриваемая нами система будет саморазвиваться всеми своими компонентами, в результате чего произойдет единение, усиление (синергетизм) развития системы, следовательно, невозможно будет однозначно предсказать ее последующее существование. Импульс для саморазвития несут все субъекты образовательной системы и ориентируются на социальные условия развития общества в целом [3, с. 89].

Следующим методологическим основанием мы избрали информационный подход, представляющий на сегодняшний день общенаучное средство исследования.

Теория информации была разработана К. Шенноном и У. Уивером как количественная математическая теория. Ими были использованы вероятностно-статистические методы, раскрыт количественный аспект информации, определено понимание ее как снятой сокращающейся неопределенности [4, с. 69].

Вероятностно-статистическая теория информации рассматривается как антипод неопределенности, как преодолеваемая неопределенность.

В рамках математической теории информации наряду со статистическими разрабатываются и другие подходы. Один из них – алгоритмический, предложенный А.Н. Колмогоровым, в основу которого кладется метод универсального программирования. Этот подход позволяет сравнить и оценить широкий класс систем. Семантическая концепция информации рассматривает не только формальные правила, но и смысловую сторону информации, правила отношения знаков к реальным вещам и отношениям, которые эти знаки обозначают.

Ценностный подход к информации устанавливает зависимость между информацией, приемником и целью. Следовательно, ценность информации связывается с ее использованием субъектом для достижения соответствующих целей. Более того, в процессе управления преемственностью данный подход позволяет определить, какие показатели развития и становления личности более значимы, и на них следует опираться как на основные в процессе перехода с одной ступени образования на следующую, а какие показатели могут быть рассмотрены как второстепенные [1, с. 132] .

М.И. Сетров информационные системы относит к числу синергетических процессов. Такой подход особенно важен для образовательных систем. М.И. Сетров выделяет ряд аспектов информационного процесса:

1. Эффект усиления, определяемый наличием свободной энергии воспринимающей системы, критичностью ее состояния относительно внешнего воздействия. Чем больше критичность системы, тем меньше энергия воздействия, требуемая для ее преобразования, тем выше информационная ценность, содержательность такого воздействия.

2. Необходимость качественного соответствия между энергией воздействия и энергией отражения.

3. Связь информационного процесса с процессом отражения и регуляции систем. Важность информации для процесса управления и саморегуляции определяется “усилительным” характером, т.е. в системах реализуется информационное отношение отдельных видов энергии с целью более эффективного воздействия одной подсистемы на другую [5, с. 193].

Педагогический процесс управления преемственностью есть энергетический процесс, в котором мы наблюдаем энергетическое взаимодействие саморегулирующих систем; педагога и обучающихся, социальной среды (информационного поля) и личности обучающего.

Н. Винер рассматривает информацию как результат отражения. Она обозначает содержание, полученное из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств. Личность формируется в результате общения, взаимодействия с другими людьми. Общение, взаимодействие носит информационный характер: происходит обмен между субъектами информацией, знаниями. В.Г. Афанасьев отмечает, что информация не просто результат отражения, не просто сумма знаний. Она – именно сообщения, сведения, т.е. такое знание, которое потребно и у которого есть потребитель. Взаимодействуя с потребителем, знания приобретают характер сообщения, ведения, т.е. становятся информацией. Информацию составляет та часть знания, которая используется для ориентировки, для активного действия, для управления, т.е. в целях сохранений и развития системы. Эти знания находятся в постоянном обороте, движении. Информация – это действующая, “работающая” часть отражения, знания [6].

Информация в образовании личности носит системный и селективный характер. Обучение как функциональная система строится в соответствии с целью образования. Ее эффективность зависит не только от циркулирующей информации, но и управления процессом формирования профессиональной направленности личности.

Обучение это информационная структура. Активность является свойством функциональной системы, т.е. обучения. Следовательно, обучение характеризуется как функциональная система преемственности образования, а ее атрибутом является активность субъектов. Сама же активность зависит от уровня организации процессуальной системы [7, с. 133].

Процесс преемственности образования является целостным процессом, он выступает как управляемый процесс. Эффективность его зависит от производства и воспроизводства информации [8, с. 91].

Следовательно, информационные предпосылки заключаются в наличии информационно-образовательного поля, в возникновении потребности в информации, ее использовании для повышения эффективности процесса преемственности. Наряду с информационными предпосылками, современным исследователям необходимо принимать во внимание и саму тенденцию информатизации современной науки, когда постоянно расширяется и совершенствуется информационное и научное пространство, происходит их планомерное и прогнозируемое слияние, перспектива которого, как мне видится, в постепенном сращивании методологии научного исследования с информационным пространством [1; 8].

Однако следует учитывать, что сущностное содержание информационного подхода все – таки находится в некотором методологическом отдалении от процессов информатизации науки и образования. Позитивной стороной развития и реформирования системы образования является плавный переход к новым методологическим основаниям, наряду с совершенствованием традиционных, что сохраняет преемственность современной науки и образования.

Библиографический список

1. Легенчук, Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. – Курган, 2008.
2. Сагатовский, В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление // Системные исследования: ежегодник, 1980. – М., 1982.
3. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. – М., 1974.
4. Леонтьев, А. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
5. Сетров, М.И. Организация биосистем. – Л., 1971.
6. Афанасьев, В.Г. Социальная информация и управление обществом. – М., 1975.
7. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека. – М., 2002.
8. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.

Bibliography

1. Legenchuk, D.V. Teoriya i praktika razvitiya sistemih professionaljnogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti: monografiya. – Kurgan, 2008.
2. Sagatovskiyj, V.N. Sistemnaya deyateljnostj i ee filosofskoe osmihslenie // Sistemnihe issledovaniya: ezhegodnik, 1980. – M., 1982.
3. Sadovskiyj, V.N. Osnovaniya obtheyj teorii sistem. Logiko-metodologicheskiyj analiz. – M., 1974.
4. Leontjev, A. Deyateljnostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1975.
5. Setrov, M.I. Organizaciya biosistem. – L., 1971.
6. Afanasjev, V.G. Socialjnaya informaciya i upravlenie obthestvom. – M., 1975.
7. Serikov, G.N. Obrazovanie i razvitie cheloveka. – M., 2002.
8. Legenchuk, D.V. Preemstvennostj v sisteme mnogourovnevogo professionaljnogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 371.212:792.8+792.8

Lykova R.R. **THE MODEL OF DEVELOPMENT THE PROCESS OF JUNIOR SCHOOLCHILDRENS SOCIALIZATION IN THE CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC STUDIO.** The article presents a model of development the process of junior schoolchildrens socialization in the children's choreographic studio. The detailed content of each functional units of this model are disclosed. The pedagogical conditions successful functioning of the model is summarized and the results of its implementation in the activity of the choreographic studio are marked out.

Key words: **socialization, development model, component socialization, choreographic studio, principles of activity the choreographic studio.**

Р.Р. Лыкова, *аспират ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: sibrima@gmail.com*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ СТУДИИ

В статье приводится модель развития процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии. Раскрывается подробное содержание каждого функционального блока данной модели. Резюмируются педагогические условия успешного функционирования модели и выделяются результаты ее внедрения в деятельность хореографической студии.

Ключевые слова: **социализация, модель развития, компоненты социализации, хореографическая студия, принципы деятельности хореографической студии.**

Проблема социализации детей школьного возраста в связи с внедрением ФГОС широко обсуждается на всех уровнях российского общества. Анализ педагогических исследований показал, что данному вопросу посвящено большое количество работ, как научно-методологического, так и практического характера (Г.М. Андреева, Н.Ф. Голованова, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, И.В. Васильева, Е.Н. Домбровская, М.И. Кириллова, А.Н. Нестеров, Л.В. Лямина, Л.Г. Пак, Н.А. Разина, И.В. Собянина, И.Н. Щугарева и др.) [1-5]. Вместе с тем в них не рассматриваются социализация в системе хореографической деятельности, нет научно-обоснованных рекомендаций создания педагогического обеспечения процесса социализации в детской хореографической студии. Таким образом, основная идея нашего исследования заключается в том, чтобы, не отрицая сложившуюся систему дополнительного образования детей, создать модель, которая позволила бы эффективно способствовать социализации младших школьников в детской хореографической студии.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблемам социализации личности, с ориентацией на возрастные особенности детей младшего школьного возраста и с учетом специфики деятельности хореографической студии, позволили нам рассматривать социализацию, как совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определенную систему знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Социализация в данном случае характеризуется как процесс активного воспроизводства младшим школьником системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

Для эффективного обеспечения социализации детей в хореографическом коллективе, нами была разработана модель социализации младших школьников в детской хореографической студии. В основу ее разработки легли положения деятельностного, аксиологического, личностно-ориентированного, системного подходов. Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают внутреннюю организацию процесса социализации школьников во время осуществления творческой деятельности (цель, задачи, содержание идей, организационных форм, методов и средств) и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функциональные компоненты, обусловливая движение, развитие и совершенствование педагогической модели, представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов.

Выделение элементов структуры и функций модели позволило дать характеристику структурным и функциональным компонентам модели и объединить их в блоки: целевой, содержательно-процессуальный, функциональный, аналитико-результативный (Рис.1).

Целевой компонент складывается, с одной стороны, из государственного заказа и с другой стороны – из достаточного низкого показателя социализации, полученного в ходе диагностики младших школьников, проведенной в детской хореографической студии. В этой связи цель обучения детей в танцевальном коллективе формулируется как: приобщение младших школьников к существующим социо-культурным условиям и их самореализация. Целью модели является социализация младших школьников в детской хореографической студии. Достижение цели обеспечивается решением задач: формирование у обучающихся когнитивного, коммуникативного, мотивационного и поведенческого компонентов социализации в процессе хореографической деятельности.

Содержательно-процессуальный блок модели развития социализации младших школьников в детской хореографической студии представлен совокупностью компонентов социализации и опирается на принципы деятельности хореографической студии. Функцией данного блока выступает выделение видов деятельности младших школьников в хореографической студии, определение технологии социализации.

Одним из главных принципов организации хореографического коллектива Л.Д. Ивлева выделяет добровольность объединения [6]. Вместе с тем, хореографическая студия относится к системе культурно-досуговой деятельности. В своих работах Т.Г. Красильникова и Ю.Д. Киселев указывают на достаточно «широкий веер разнообразных принципиальных подходов к содержанию и организации социально-культурной деятельности» [7,

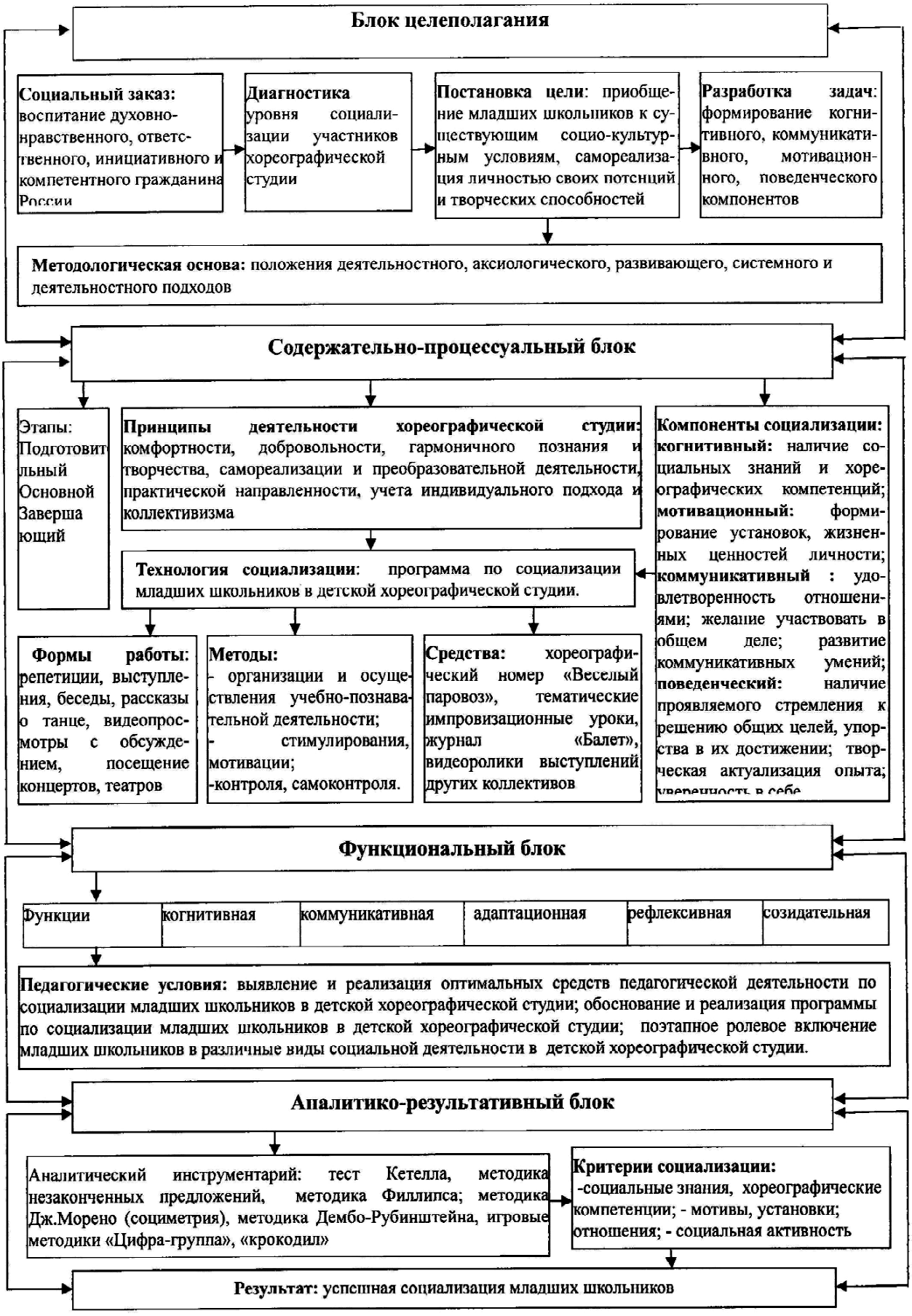


Рис. 1. Модель социализации младших школьников в детской хореографической студии

с. 107]. В контексте нашего исследования из всего многообразия принципов организации социально-культурной деятельности при организации деятельности хореографической студии ведущими мы определили принципы: комфортности; добровольности; гармоничного сочетания познания и творчества; практической направленности; учета индивидуального подхода и коллективизма; доступность, последовательность обучения; принцип ориентации на культурно-ценностные отношения; принцип самореализации и преобразовательной деятельности.

В качестве компонентов социализации младших школьников, основываясь на анализе работ Б.Г. Ананьева, Г.М. Адреевой, Н.Ф. Головановой, И.С. Кона, А. Маслоу, А.В. Мудрика, В.С. Мухиной, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина, М.И. Рожкова и других, а также с учетом специфики деятельности хореографической студии и рассматриваемой возрастной группы были выделены: когнитивный, мотивационный, коммуникативный и поведенческий компоненты социализации.

Опираясь на вышеизложенные компоненты, в качестве технологии внедрения модели на практике нами была разработана программа по социализации младших школьников в детской хореографической студии. Программа рассчитана на 3 года и реализуется на материале классического танца и современного танца модерн. Отличительной особенностью данной образовательной программы является ее направленность на приобщение ребенка к социально-культурным ценностям, формирование коммуникативных качеств ребенка, навыков рефлексии и самореализации через танцевальное искусство.

Реализация модели развития процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии проходила в три этапа. На подготовительном этапе была изучена психологическая и педагогическая литература по проблеме, определены методологические и теоретические предпосылки организации и осуществления социализации младших школьников в детской хореографической студии. Была составлена программа диагностики младших школьников и на основании полученных результатов, выявлены основные направления работы, сформирована цель программы, разработаны ее задачи. Основной этап характеризуется организацией деятельности в конкретной хореографической студии на основе разработанной программы. Третий этап реализации рассматриваемой модели – завершающий – характеризуется повторной диагностикой учащихся, подведением итогов, констатацией результатов.

Формами работы в хореографической студии выступили: обучающие уроки, репетиции, творческие и концертные выступления (художественно-продуктивная деятельность); беседа, рассказ, получение информации об искусстве, видеопросмотр выступлений ведущих мастеров танцевального искусства, прослушивание музыкальных записей, посещение концертов и спектаклей (художественно-образовательной работа); видеопросмотр собственных выступлений, критика результатов творчества через обсуждение.

К методам организации учебно-воспитательного и творческого процесса в детской хореографической студии, согласно классификации Ю.К. Бабанского [8], относятся: методы организации и осуществления учебно-познавательной и практической деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

В качестве средств социализации в детской хореографической студии были использованы: иллюстрированные статьи из журнала «Балет» и «Студия Антре», видеоролики выступлений детских коллективов «Апельсин», «Грация», видеофильм: «Мир балета», видео из произведений М. Бежара «Дом священника», И. Киллиана «Шесть танцев»; хореографические постановки: «Веселый паровоз», «Листопад»; тематические импровизационные уроки, направленные на сплочение коллектива, на развитие фантазии, воображения, детского творчества, на формирование коммуникативных умений и навыков. А также занятия, ориентированные на формирование у обучающихся социальных знаний и умений.

В функциональном блоке отражены основные функции модели:

– когнитивная (способствует пониманию структуры процесса социализации, выявлению способов ее успешного осуществления);

– коммуникативная (позволяет обучающимся устанавливать контакты с окружающими людьми, учит выражать собственное мнение, транслировать необходимые знания, убеждения, способствует осуществлению взаимодействия младших школьников с другими субъектами деятельности);

– адаптационная (помогает приспособиться к существующим социальным условиям, принять и усвоить правила поведения в обществе, моральные, нравственные установки и ценности);

– рефлексивная (в сознании обучающихся происходит формирование навыка оценки собственной деятельности, ее результатов и последствий);

– созидательная (заключается в создании танцевального номера, реализуется в процессе выполнения импровизационных упражнений и в самостоятельном творчестве младших школьников).

К педагогическим условиям, обеспечивающим успешное функционирование модели социализации младших школьников, мы отнесли: выявление и реализацию оптимальных средств педагогической деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии; обоснование и реализацию программы по социализации младших школьников в детской хореографической студии; поэтапное ролевое включение младших школьников в различные виды социальной деятельности.

Одним из важнейших в цепочке управления педагогическим процессом выступает аналитическая деятельность. Следующий блок модели – аналитико-результативный, включающий уровни, критерии, показатели и диагностические методы отслеживания результатов. Нами выделены 3 уровня социализации младших школьников: высокий, средний и низкий. Результаты и эффективность воспитания и социализации младших школьников в детской хореографической студии определяются не только тем, как они усваивают и воспроизводят культурные ценности и социальный опыт, но и тем насколько успешно развиты у них мотивы и навыки созидательной деятельности.

В анализе результативности процесса социализации, мы исходили из необходимости констатации состояния и его прогнозирования. При этом придерживаясь общепринятых в педагогике и психологии подходов к диагностированию уровня развития личности, ее мотивации, ценностных ориентаций, способов социального взаимодействия со средой (Л.И. Божович, В.И. Рожков, С.Л. Рубинштейн, Р. Немов, Р. Жиль, Д. Кетелл, Дж. Морено и др.).

Результатом реализации модели развития процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии должно стать:

1) активное вовлечение ребенка в учебно-воспитательный процесс, происходящий в хореографическом коллективе;

2) приобщение младших школьников к существующим социо-культурным знаниям, формирование и развитие мотивационной сферы личности;

3) сформированность навыков рефлексии собственной деятельности и оценки результатов труда коллектива;

4) самореализация личностью своих потенций и творческих способностей; наличие проявляемого стремления к решению социально значимых целей.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология.– М., 2002.
2. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб., 2004.
3. Мудрик, А.В. Социализация человека. – М., 2006.
4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2009.
5. Домбровская, Е.Н. Социализация детей младшего школьного возраста в условиях фольклорно-танцевальной среды: дис. … канд. пед. наук. – М., 2009.
6. Ивлева, Л.Д. Методика педагогического руководства любительским хореографическим коллективом. – Челябинск, 2003.
7. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М., 2004.
8. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 2008.

Bibliography
1. Andreeva, G.M. Socialjnaya psikhologiya.– M., 2002.
2. Golovanova, N.F. Socializaciya i vospitanie rebenka. – SPb., 2004.
3. Mudrik, A.V. Socializaciya cheloveka. – M., 2006.
4. Mukhina, V.S. Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. – M., 2009.
5. Dombrovskaya, E.N. Socializaciya deteyj mladshego shkoljnogo vozrasta v usloviyakh foljklorno-tancevaljnoyj sredih: dis. … kand. ped. nauk. – M., 2009.
6. Ivleva, L.D. Metodika pedagogicheskogo rukovodstva lyubiteljskim khoreograficheskim kollektivom. – Chelyabinsk, 2003.
7. Kiseleva, T.G. Socialjno-kuljturnaya deyateljnostj / T.G. Kiseleva, Yu.D. Krasiljnikov. – M., 2004.
8. Pedagogika / pod red. Yu.K. Babanskogo. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 37.04; 37.046.16

Masleshova J.I. STEPWISE FORMATION OF THE ENTREPRENEURIAL QUALITIES OF THE UNIVERSITY STUDENTS OF TOURISM IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION. The article reviews the experience of LEU VPO “East-Siberian Institute of Tourism – RIAT branch” on the formation of entrepreneurial qualities of students in further education based on three building blocks of the learning process: the elective courses and training, cycle training courses *and business practices.*

Key words: **entrepreneurial qualities, additional education, the stages of learning, psychological and pedagogical conditions of the professional interests of students, professional competence.**

***Ю.И. Маслешова**, преп. каф. экономики и менеджмента НОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт туризма – филиала РМАТ», г. Красноярск, E-mail: Juliamasl@yandex.ru*

ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается опыт НОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт туризма – филиала РМАТ» по формированию предпринимательских качеств студентов в условиях дополнительного образования на основе трех структурообразующих элементов процесса обучения: элективных курсов и тренингов, цикла учебных дисциплин и предпринимательской практики.

Ключевые слова: **предпринимательские качества, дополнительное образование, этапы обучения, психолого-педагогические условия развития профессиональных интересов учащихся, профессиональная компетентность**.

Говоря о формировании профессионально важных предпринимательских качеств студентов туристского вуза, мы имеем ввиду процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений. Формирование организационной культуры предпринимателя в процессе дополнительного обучения организовалось поэтапно с приоритетом решаемых вопросов (рис. 1).

На первом этапе – становление личностной культуры студента, самоанализ и управление собой с целью саморазвития. Оценивая свои эмоциональные, поведенческие особенности, ограничения, движущие силы развития и факторы, препятствующие развитию, студенты овладевали процессами саморегуляции (адаптацией) и саморазвития (самореализацией). Результатом первого этапа становится развитие у студентов рефлексии по поводу учебной деятельности, собственных возможностей и ограничений. На втором этапе – становление организационной (внутренней) культуры студентов. В процессе обучения, готовясь к практической деятельности, студенты усваивают структуру культурных ценностей предпринимательской организации. Студенты понимают, что ценность культуры для организации состоит в том, что обеспечивается сплоченность, согласованность в поведении сотрудников, а, следовательно, она является источником благосостояния и возможностью профессионального роста субъектов. На третьем этапе – становление внешнеорганизационной культуры предпринимателя. Он включает в себя ценностные ориентации на партнерское диалоговое общение, установление деловых отношений со средствами массовой информации, согласование интересов общества, группы, личности, владение технологий прогнозирующей деятельности, управленческо-экономическими умениями и др. Все задачи решаются в учебном процессе одновременно, однако на каждом этапе приоритет отдается одной из них. Отсюда формирование личностной, организационной, внешнеорганизационной культуры студента позволяет в процессе обучения решать задачи нравственного развития.

Опытно-экспериментальная работа, в ходе которой выявлялась эффективность поэтапного формирования предпринимательских качеств студентов туристского вуза, в течение трех лет проводилась нами на базе НОУ ВПО «Восточно-Сибирского института туризма – филиала РМАТ». В целях успешного формирования предпринимательских качеств студентов, нами были выбраны такие формы и методы интерактивного обучения, как дискуссия, интерактивные игры, бизнес-симуляции, тренинги, модерации, метод кейс-стади, методы психометрии, а также информационные технологии, которые успешно (активно) используются в современной педагогической практике обучения предпринимательству.

В опытно-экспериментальной работе мы исходили из того, что взаимодействие содержания и механизмов реализации дисциплин по предпринимательству в процессе дополнительного образования будет способствовать обогащению опыта студента в различных видах практико-ориентированной предпринимательской деятельности. Подготовка студентов в рамках дисциплин предпринимательской направленности осуществлялась на основе межпредметных связей, которые являются выражением интеграционных процессов, обеспечивающих комплексное видение решения социально-экономических проблем действительности.

Целостное междисциплинарное содержание курсов предпринимательской направленности и их комплексное учебно-методическое сопровождение позволяют устанавливать взаимосвязь всех структурных компонентов модели, которые взаимодействуют, взаимодополняют друг друга и на этой основе обладают способностью интеграции обучающих и воспитательных влияний, направленных на повышение уровня сформированности предпринимательских качеств студентов.

Основой эксперимента являются три структурообразующих элемента процесса интерактивного обучения:

- элективные курсы и тренинги,
- цикл учебных дисциплин и
- предпринимательскую практику.

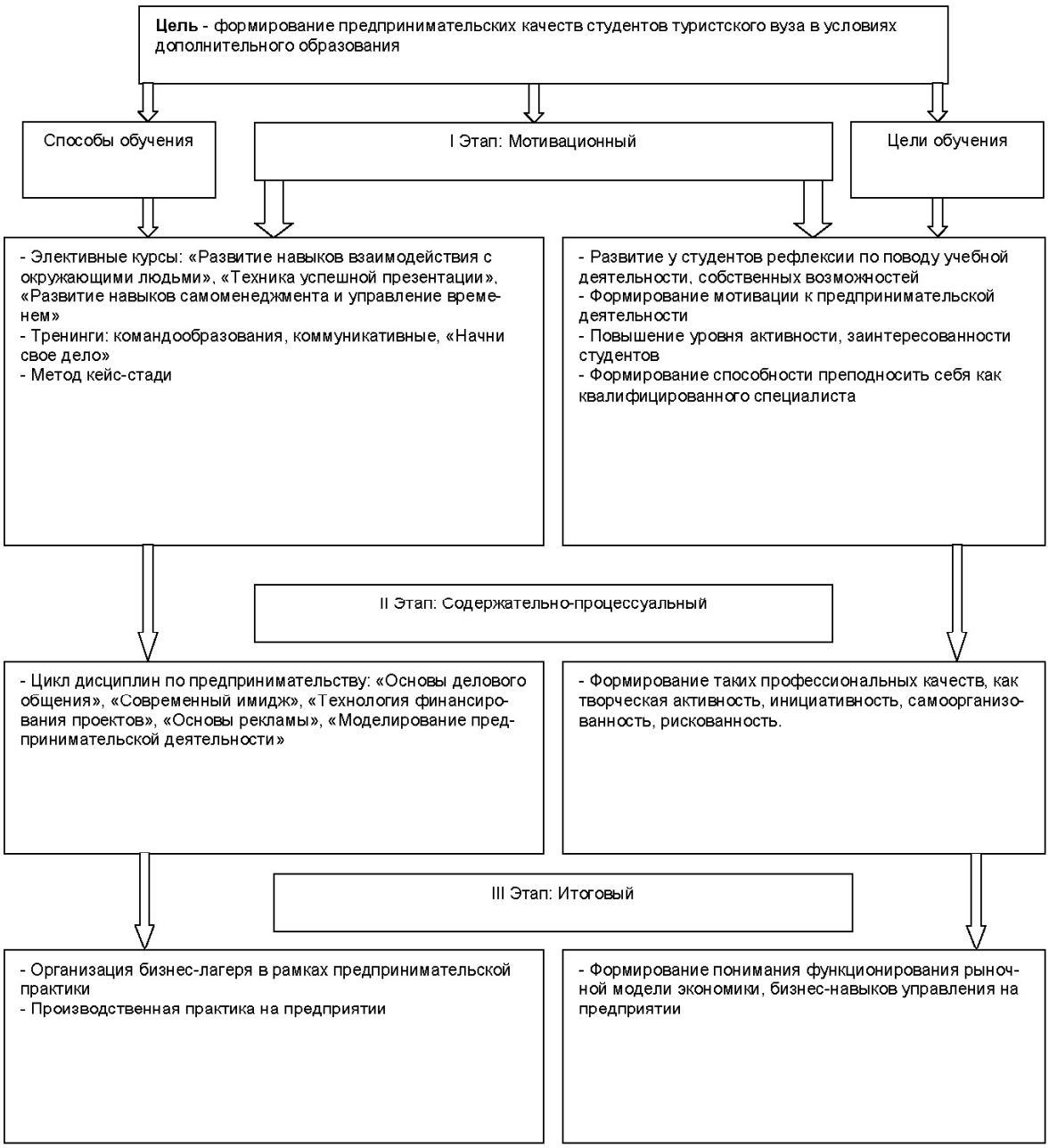


Рис. 1. Этапы формирования предпринимательских качеств студентов туристского вуза в условиях дополнительного образования

Сопутствующими компонентами являются проектная научно-исследовательская работа студентов и различные формы внеучебной деятельности. Каждый элемент состоит из блока обучающих программ и нацелен на достижение определенных результатов.

Первый этап формирования предпринимательских качеств студентов туристского вуза в условиях дополнительного образования включает:

– определение требований, предъявляемых к квалифицированному специалисту (в том числе со стороны работодателя): требования к содержанию знаний, умений и навыков, необходимые для компетентного выполнения профессиональной деятельности;

– определение структуры и состава компетенций и качеств;

– конструирование учебных планов и программ;

– определение технологий формирования компетенций, в данном случае на основе модульных технологий обучения;

– разработки мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых.

Здесь были предложены элективные курсы «Развитие навыков взаимодействия с окружающими людьми», «Техника успешной презентации», «Развитие навыков самоменеджмента и управление временем», включающие интерактивные упражнения, методы психометрии, метод кейс-стади, ролевые игры; проводились тренинги командообразования и коммуникативные тренинги. Основной целью являлось формирование мотивации студентов к предпринимательской деятельности, повышение уровня их активности, заинтересованности, самодостаточности, уверенности в себе, способностей преподносить себя как квалифицированного специалиста и выстраивать стратегию построения своей дальнейшей карьеры [1].

На втором этапе реализации модели в качестве основных дисциплин, способствующих формированию предпринимательских качеств, нами был выбран ряд курсов предпринимательского профиля, основанных на инновационных методах обучения: «Основы делового общения», «Современный имидж», «Технология финансирования проектов», «Основы рекламы», «Моделирование предпринимательской деятельности». Данные дисциплины ориентированы на организацию образовательного процесса в контексте междисциплинарной интеграции их содержания, обеспечения учебно-методического сопровождения предпринимательской направленности и нацелены на формирова-

ние таких профессиональных качеств, как творческая активность, инициативность, самоорганизованность, рискованность, презентабельность, дипломатичность, коллективизм и др. [2].

Третий этап реализации включал организацию бизнес-лагеря, который проводился в рамках предпринимательской практики студентов туристского вуза. Бизнес-лагерь является научной экспериментальной площадкой НОУ ВПО «Восточно-Сибирского института туризма – филиала РМАТ» по апробации и внедрению инновационных социально-педагогических технологий в условиях временного коллектива, представляя возможности по обучению предпринимательству будущих специалистов-менеджеров туризма в рамках дополнительного образования. Программа его деятельности позволяет в ограниченный период времени, в условиях замкнутого игрового пространства сформировать у участников понимание функционирования рыночной модели экономики, бизнес-навыков управления экономическими процессами на предприятии, партнерства и эффективной самореализации. Она состоит из двух взаимосвязанных ключевых учебных модулей – общей деловой игры и серии бизнес-тренингов, посвященных основам предпринимательской деятельности [3].

По-мнению Шершневой В. и Перехожевой Е., модель дополнительной профессиональной подготовки студентов туристского вуза на основе поэтапного формирования предпринимательских качеств студентов позволяет определить основные ориентиры организации процесса профессионального обучения:

- процесс учения предусматривает конкретную, практическую деятельность студентов;
- деятельность учитывает имеющийся у студентов опыт и соответствует мотивации;
- деятельность планируется, выполняется, корректируется и оценивается студентами по возможности самостоятельно;
- деятельность способствует максимально широкому восприятию действительности и содействует целостному восприятию трудового процесса; деятельность учения сопровождается социальным общением и сотрудничеством;
- результаты деятельности интегрируются в опыт студентов и соотносятся с возможностями их профессионального использования [4].

Таким образом, в НОУ ВПО «Восточно-Сибирском институте туризма – филиале РМАТ» решается проблема подготовки компетентных кадров, способных творчески организовывать профессиональную деятельность в конкретных социально-экономических условиях, умеющих быстро ориентироваться в информационном поле, самостоятельно совершенствоваться и развиваться. На первый план выступает не формальная принадлежность к профессии, а профессиональная компетентность, т.е. соответствие специалиста требованиям профессиональной деятельности. Отделения дополнительных образовательных услуг как структурные подразделения вуза создают возможные условия для качественной подготовки будущих специалистов. Это дает возможность сегодняшнему выпускнику строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-техническом уровне, принимать обоснованные профессиональные решения, самостоятельно добывать знания. Работа, проводимая педагогическим коллективом отделения НОУ ВПО «Восточно-Сибирском институте туризма – филиале РМАТ», способствует созданию психолого-педагогических условий развития профессиональных интересов учащейся молодежи, задает хорошие ориентиры профессиональному будущему обучающимся, живущим в этой среде.

Библиографический список

1. Полат, Е.С. Новые педагогические технологии. – М., 1997.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для педагогических университетов и институтов повышения квалификации. – М., 1998.
3. Шмелев, Н.П. Экономическая реформа и российское бизнес-образование / Н.П. Шмелев, С.П. Мясоедов // Бизнес-образование. – 1997. – № 2.
4. Шершнева В. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза / В. Шершнева, Е. Перехожева // Высшее образование в России. – 2008. – № 1.

Bibliography

1. Polat, E.S. Novihe pedagogicheskie tekhnologii. – M., 1997.
2. Selevko, G.K. Sovremennihe obrazovateljnihe tekhnologii: ucheb. posobie dlya pedagogicheskikh universitetov i institutov povihsheniya kvalifikacii. – M., 1998.
3. Shmelev, N.P. Ehkonomicheskaya reforma i rossiyjskoe biznes-obrazovanie / N.P. Shmelev, S.P. Myasoedov // Biznes-obrazovanie. – 1997. – № 2.
4. Shershneva V. Pedagogicheskaya modelj razvitiya kompetentnosti vihpusknika vuza / V. Shershneva, E. Perekhozheva // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 1.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 37.036.5

Matveevskaya N.S. F**ORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS BY A TECHNOLOGY OF THEATRICAL AND HISTORICAL IMMERSION.** The problem of the formation of creative abilities of secondary school students is investigated. The influence of culturological methods and technologies, in particular, a technology of theatrical and historical immersion in the creation of the creative environment in educational space of school is considered.

Key words: **technology of theatrical and historical immersion, a living museum, creativity, the layout of the product, culturological approach.**

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНО–ИСТОРИЧЕСКОГО ПОГРУЖЕНИЯ

Н.С. Матвеевская, *соискатель учёной степени Университета Российской академии образования,*
E-mail: n-obysova@yandex.ru

Исследована проблема формирования творческих способностей школьников. Рассмотрено влияние культурологических методов и технологий, в частности театрально-исторического погружения, на создание креативной среды в образовательном пространстве школы.

Ключевые слова: **технология театрально-исторического погружения, живой музей, креативность, макет-продукт, культурологический подход**.

Современная социокультурная ситуация в России и в мире характеризуется формированием в корпоративном сознании новых образов постижения и методов реорганизации действительности. Общим курсом в модификации системы образования является наметившееся смещение акцентов в ценностных смыслах и конструктивных образовательных целях от социально направленных к личностно-ориентированным, от педагогики репродукции к педагогике развития, от знаниевого образования к деятельностному образованию.

Провозглашение человека и его индивидуальности ключевой ценностью определяет обретение каждым особых личностных свойств, таких как самомотивация, самоконструирование, самореализация, самоопределение и самоидентификация в национальной и мировой истории. Данные качественные системообразующие элементы, построенные на основе культурного опыта старших поколений и осознании личной роли в развитии своей страны, позволят сформировать личность гражданина, способного мыслить и действовать на благо государства и общемирового прогресса. Основы креативной личности, сформированные ещё в школьном образовательном пространстве, дадут возможность в дальнейшем получить продуктивно мыслящих специалистов, готовых творчески решать поставленные задачи, разрабатывать и внедрять инновационные технологии, ответственно работать на результат [1, с. 2-4].

В связи с этим назрела необходимость превратить образовательное пространство из связки разрозненных креативных проектов в системное креативное сообщество, связанное выполнением единых целей и задач по продвижению продуктивного обучения и воспитания, наполнению методического банка новыми творческими методами и приёмами, переходом в режим развития всех участников школьного процесса: учителей, учеников и родителей, построив его на крепком культурно-ценностном фундаменте. Тенденции изменения системы образования в России связаны с обновлением его содержания, методов и технологий, отражающих прогресс мировой науки, культуры и общественного развития. Обновление современного российского образования сопровождается интенсивным поиском наиболее соответствующих обозначенным тенденциям парадигм. Социальный заказ на реформирование системы образования предопределяется его основной целью – подготовкой подрастающего поколения к реалиям современной жизни, активной творческой деятельности, способностью решать как личные, так и глобальные проблемы, стоящие перед человечеством в их целостном восприятии [2, с. 146-149].

Достижению этой цели в современных условиях может способствовать культурологическая парадигма образования, которая выступает как способ обретения демократических традиций, обеспечивающих осмысленное освоение детьми ценностей мировой культуры на основе свободного межличностного диалога [3, с. 38-41]. Как отмечает А.С. Запесоцкий, результативность образовательного пространства зависит от его соответствия культурной среде [4, с. 312].

В рамках заявленной парадигмы в школах сформирован социальный заказ на развитие креативности как основы развивающих программ. Возрастающий интерес к проблеме креативности обусловлен ее ролью в развитии личности, общества и государства. Потребность педагогической практики в программах развития творческих способностей требует целостного теоретического обоснования ее механизмов и принципов, т.к. научные представления о креативности многообразны и противоречивы. При всей значимости проблемы развития креативности, программы ее развития у школьников сегодня носят преимущественно локальный характер. Важность заявленной темы исследования обусловлена потребностью в исследовании механизмов формирования креативной личности; понимании общих закономерностей организации образовательного пространства в школе, соответствующего принципам культурологической парадигмы и направленного на развитие креативности и психологического здоровья школьников [5].

Создатель школы российской прикладной культурологии М.А. Ариарский определяет личность современного постиндустриального общества как ответственного человека с «исторически обусловленной степенью разумности», сущность которого обязательно креативна. Наследие образования в советской школе, где каждый был частью единого целого механизма, лишённый возможности самопрезентироваться и продвигать личные прогрессивные идеи в жизнь, до сих пор нависает над социумом. «Почему лишение воли так страшно? Потому что свобода – это основа творчества, именно свобода» – говорил основатель отечественной культурологии Д.С. Лихачёв [6, с. 298-301].

Имея хороший культурный и знаниевый потенциал, нынешняя школа низкоэффективна за счёт локальной социально-культурной деятельности и малой социальной активности её выпускников. «Формирование креативности нации» и взращивание творческого потенциала каждого россиянина должно начаться в общеобразовательном учреждении на основе взаимопроникновения педагогической и культурологической мыслей [7, с. 2-3].

Целью этой интеграции является вовлечение школьника в культурно-историческую деятельность, реконструкция национальной генеалогии, формирование и развитие креативных навыков и, как следствие, преобразование представлений о культурной картине своего государства и мира [8, с. 81-85].

В процессе системного исследования по теме «Педагогические условия формирования креативной личности подростка с позиции культурологического подхода», длившегося с 2004 по 2011 гг., нами были разработаны технологии культурно-исторического погружения и реконструкции исторической реальности прошлого, отработана система введения этих технологий в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы. В зависимости от выбора учительского, ученического и родительского коллективов в начале года погружение могло быть реальным, то есть театрально – историческим, и проведённым без костюмированного бала, то есть виртуально-историческим. В любом случае, в результате любого из видов исследования должен получиться макет-продукт (технология макетирования): самодельная книга с теоретическими и практическими выкладками по исследованию, а также фотографической и иллюстрационной базой.

Прогнозируемый результат замысливался как создание социокультурной ситуации в школе и основание в ней помимо музея исторических артефактов жизни в царской России – живого музея, глобальной национальной исторической реконструкции.

Задачи были отработаны согласно педагогической теории.

Обучающие: изучить характерные черты исторических эпох, творчество персоналий – представителей эпохи, стилевое проявление каждой избранной эпохи в современной российской жизни.

Развивающие: сформировать способность продуктивного мышления, эмпатию как способность сопереживания и умения поставить себя на место другого человека, креативность как созидательную рефлексию, аксиологическое отношение к реальному миру, умение подвергать анализу и сопоставлять эстетический материал, историческое восприятие времени, пространственное мышление (ощущение себя в культурологическом пространстве)

Воспитательные: воспитать чувство ответственности, трудолюбие, умение переносить опыт веков в современность, чувство коллективизма, умение работать в команде, становление интеллигентности сознания.

Методика разработки культурно-исторических погружений вводилась по отработанному опытным путём алгоритму проведения традиционного годового общешкольного культурологического проекта «Бал в русской усадьбе»:

– проведение мозгового штурма среди педагогов, использование методов критического мышления;

– отработка исследовательских направлений по всем научным дисциплинам, представленным в Базисном учебном плане и дополнительном образовании школы для качественного погружения в ту или иную эпоху:

Историческое направление: исследование эпохи год по различным линиям культуры и быта этого времени; разработка видеоряда и предметного наполнения школьного музея; подготовка и проведение дебатов по теме исследования; реконструкция традиций данного исторического периода и изучения его наследия в нашей повседневности.

Продукт: оформление стендов и витрин музея и иллюстрированных дидактических пособий по истории эпохи.

Лингвистическое направление (русский язык и литература) – изучение стиля письменной и устной речи данной эпохи: эпистолярный, публицистический, художественных прозаических текстов, разговорный; лексика и фонетика письменной и устной речи; поэзия эпохи: художественное чтение. Продукт: приглашение на бал в стиле эпохи, иллюстрированная книга цитат и описаний.

Лингвистическое направление (иностранный язык): перевод литературных произведений эпохи; изучение стилевых особенностей. Продукт: иллюстрированная книга переводов.

Музыкально-эстетическое направление: изучение биографий и музыки авторов эпохи; особенности музыкальных стилей эпохи; исполнение вокальной и инструментальной музыки эпохи. Продукт: работа музыкальной гостиной на балу.

Естественнонаучное направление: математика – работа по изготовлению макета одного из знаменитых архитектурных строений эпохи; физика, химия, география, биология: изучение истории научных открытий эпохи. Продукт: работа участников проекта естественнонаучного направления на научно-практической конференции.

Театральное направление: изучение драматического творчества авторов эпохи; изучение бальных игровых технологий. Продукт: постановка бальных игр, постановка спектакля по произведениям одного из авторов эпохи.

Художественно-изобразительное направление: изучение живописи и архитектуры эпохи. Продукт: оформление бального зала репродукциями художников эпохи, фотовыставка.

Хореографическое направление: изучение историко-бытового танца данной эпохи. Продукт: исполнение танцев на балу.

Декоративно-прикладное направление: изучение декоративно-прикладного искусства и костюма, изучение технологии изготовления изделий декоративно-прикладного творчества данного времени, графических шрифтов эпохи. Продукт: проведение бального благотворительного аукциона (все лоты исполнены учениками), дизайн бального пространства в стиле эпохи.

Организация культурологической работы с детьми проводилась в разновозрастных группах, составленных с учётом личной мотивации учеников школы. Деятельность коллективно-творческих групп была заранее спланирована, включена в общий план воспитательной работы школы и проводилась оп следующим этапам.

– назначение ответственных педагогов по профилю их педагогической линии или личной заинтересованности, выбор куратора культурно-исторического погружения на год;

– выход учителей школы с научно-исследовательскими предложениями к ученическому и родительскому коллективам школы;

– образование временных коллективно-творческих разновозрастных групп для продвижения исследования по отработанным ранее направлениям;

– отработка плана продвижения каждого направления методом мозгового штурма и назначение ответственных в группе за творческие задания по направлению;

– отработка культурологических маршрутов от данной исторической эпохи до современности;

– отработка формы результата, содержание и дизайн макет-продукта, который будет представлен на итоговом мероприятии, как результат деятельности группы по заданному направлению;

– продвижение исследований, отслеживание промежуточных результатов;

– итоговый контроль: проведение «Бала в русской усадьбе», как итогового мероприятия, на котором каждая коллективно-творческая группа представит свой результат деятельности;

– оформление рукотворного макет-продукта при помощи технологии макетирования;

– моделирование электронного продукта (презентации) по заданной теме.

Данный алгоритм был отработан в дополнительной образовательной программе «А вы поедете на бал?», утверждённой для пятилетней реализации в общеобразовательной школе. Занятия по программе включали теоретические и практические занятия:

– изучение концептуальных основ русских традиций проведения балов и бального этикета;

– отработка технологий практических знаний, умений, навыков светского жителя больших и малых городов российской империи.

В процессе разработки и подготовки проекта, а также внедрения технологии театрально-исторического погружения у учеников – участников появилось целостное восприятие картины мира, исторических логических раскладок, культурологических и культурных маршрутов.

Опираясь на многолетний опыт работы, можем констатировать, что в государственной школе осилить подобный проект крайне тяжело: не во всех образовательных учреждениях есть уроки мировой художественной культуры, музыки, изобразительного искусства, технологии, театра и хореографии плюс дополнительные занятия по этим дисциплинам, да и система работы школы полного дня помогает полноценной подготовке такого глобального мероприятия. Но всё же при большом желании осуществить идею проведения бала возможно и в более скромных условиях. Для этого потребуется колоссальная продолжительная подготовка всего коллектива по вышеописанной схеме.

Управленчески грамотно организовав руководящую группу проекта из знающих, опытных педагогов-лидеров, склонных к продвижению культурологических программ, можно и в государственной школе вдохнуть жизнь в историческую реконструкцию. Внедрить технологии театрально или виртуально, проведя бал в актовом зале школы или в исполнении кукол, одетых подобающе исторической эпохе, или на страницах макет-продукта и электронной презентации.

Методами экспертной оценки (метод комиссий) было выяснено, что в результате внедрения культурологических технологий прогнозируемая цель была достигнута. Повторное интервьюирование респондентов (256 учеников и 38 учителей) показало общее повышение уровня заинтересованности в коллективно-творческих общешкольных делах, готовности к включению в подготовку и проведение следующего культурологического погружения, интенсивности продуктивной рефлексии на этапах анализа законченного проекта.

Библиографический список

1. Медведев, Д.А. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010. – 04 февраля. – Пр-271.
2. Запесоцкий, А.С. Молодёжь в современном мире: проблемы индивидуализации и социально-культурной интеграции. – СПб., 1996.
3. Запесоцкий, А.С. Становление культурологической парадигмы. Дискуссионный клуб университета / А.С. Запесоцкий, А.П. Марков. – СПб., – 2007.
4. Запесоцкий, А.С. Образование. Философия. Культурология. Политика. – СПб., 2007.
5. Печерская, С.А. Культура, гуманизация образования и профессиональное сознание учителя. Человек культуры: статьи, тезисы сообщений по актуальным проблемам гуманитарных исследований. – Бийск, 2000.
6. Лихачёв, Д.С. Учитель и отечественная школа. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре // сост. Д.С. Бакун. – М., 2006.
7. Ариарский, М.А. Креативная личность как предмет педагогической культурологии: доклад на «Лихачёвских чтениях». – СПб., 2006.
8. Ариарский, М.А. Прикладная культурология: монография. – СПб., 2001.

Bibliography

1. Medvedev, D.A. Nacionaljnaya obrazovateljnaya iniciativa «Nasha novaya shkola», 2010. – 04 fevralya. – Pr-271.
2. Zapesockiyj, A.S. Molodyozhj v sovremennom mire: problemih individualizacii i socialjno-kuljturnoyj integracii. – SPb., 1996.
3. Zapesockiyj, A.S. Stanovlenie kuljturologicheskoyj paradigmih. Diskussionnihyj klub universiteta / A.S. Zapesockiyj, A.P. Markov. – SPb., – 2007.
4. Zapesockiyj, A.S. Obrazovanie. Filosofiya. Kuljturologiya. Politika. – SPb., 2007.
5. Pecherskaya, S.A. Kuljtura, gumanizaciya obrazovaniya i professionaljnoe soznanie uchitelya. Chelovek kuljturih: statji, tezisih soobtheniyj po aktualjnihm problemam gumanitarnihkh issledovaniyj. – Biyjsk, 2000.
6. Likhachyov, D.S. Uchitelj i otechestvennaya shkola. Izbrannoe: mihsli o zhizni, istorii, kuljture // sost. D.S. Bakun. – M., 2006.
7. Ariarskiyj, M.A. Kreativnaya lichnostj kak predmet pedagogicheskoyj kuljturologii: doklad na «Likhachyovskikh chteniyakh». – SPb., 2006.
8. Ariarskiyj, M.A. Prikladnaya kuljturologiya: monografiya. – SPb., 2001.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 378:371.134

Mitina G.V. **CONDITIONS AND FACTORS OF PREPARATION OF TEACHERS TO SUPPORT OF SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS.** In work conditions and the factors making conceptual bases of preparation of teachers to support of socialization of younger schoolboys and providing efficiency of given process are described.

Key words: **support, socialization of younger schoolboys, conceptual, substantial and organizationally-methodical conditions of preparation of teachers, objective, objectively-subjective and subjective factors of preparation of teachers.**

***Г.В. Митина**, ст. науч. сотрудник ДВГСГА, г. Биробиджан, E-mail: gvmitina@mail.ru*

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В работе описаны условия и факторы, составляющие концептуальные основы подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников и обеспечивающие эффективность данного процесса.

Ключевые слова: **сопровождение, социализация младших школьников, концептуальные, содержательные и организационно-методические условия подготовки педагогов, объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы подготовки педагогов.**

Современное общество требует от человека не только политехнизма знаний, высокого культурного уровня, глубокой специализации в отдельных областях науки и техники, сформированного умения учиться, но и умения жить, сосуществовать в обществе. В последнее время особое внимание исследователей стало уделяться изучению проблем социального воспитания и социализации личности. Характерной особенностью исследований проблемы социализации личности является рассмотрение ее с позиций различных наук.

В области философии рассматриваются вопросы о сущности процесса социального развития (В.Г. Белинский, Г. Гегель, К.А. Гельвеций, Д. Дидро, Н.А. Добролюбов, И. Кант, Д. Локк, Л. Фейербах и др.).

В социологическом аспекте решаются проблемы включения индивида в систему общественных отношений посредством наделения его общественными свойствами (А.И. Гилинский, Ч. Кули, В.П. Коломиец, Г. Мендра, Н. Смелзер, А.Г. Харчев, Я. Щепанский и др.).

С социально-психологической точки зрения рассматривается историко-этнографическое изучение социализации детей (Ф. Ариес, И.С. Кон, В.С. Кукушкин, М. Мид, Э. Эриксон, и др.); проводятся исследования детской и юношеской субкультуры (Л. - Виртанен, И.С. Кон, А. Опи, П. Опи, М.В. Осорина и др.); раскрываются механизмы социального взаимодействия и содержание процесса социализации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Е.С.- Кузьмин, Б.Д. Парыгин и др.); анализируются условия развития и функционирования личности в больших и малых группах (А.И. Донцов, Я.Л. Коломинский, А.Н. Лутошкин, Е.А. Панько, А.А. Реан и др.); исследуется возрастная специфика процесса социализации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.Р. Обухова, Е.Ф. Рыбалко, Д.Б. Эльконин и др.).

В психолого-педагогическом аспекте рассматриваются вопросы повышения эффективности механизмов социализации через воспитательно-образовательный процесс (Р. Берне, У. Бронфенбреннер, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.).

Взаимодействие взрослого мира и мира детства приобретает особую остроту и значимость на этапе социализации младшего школьника, когда он особенно нуждается в сообществе сверстников, детской субкультуре, которая является пространством для самореализации и испытания себя и своих возможностей. Значимость социализации в данном возрасте раскрывается в работах как отечественных специалистов (Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, Н.Ф. Голованова, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.И. Раев, Д. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), так и зарубежных (Р. Бернс, Л. Колберг, Дж. Мид, Г. Олпорт, К. Роджерс, М. Снайдер, Э. Эриксон и др.), отмечающих, что возрастной период 6-10 лет определяется началом систематического обучения и ведущей ролью учебно-воспитательной деятельности, формированием внутренней позиции школьника и появлением обобщенного отношения к миру взрослых и к себе как к личности.

Ведущая роль в процессе социализации младшего школьника отводится учителю как референтному взрослому, с которым ребенок взаимодействует большую часть времени. Педагог, организуя процесс социализации, решает сразу две взаимосвязанных задачи: подготовку младшего школьника к жизни и включение его в жизнь. От того, как будет организовано решение данных задач, какие механизмы социализации и каким способом будут актуализированы и активизированы для ребенка педагогом, зависит весь дальнейший ход развития личности ребенка. Но чтобы в педагогическом процессе образовательного учреждения ребенок смог освоить требования, нормы, легко включиться в деятельность по освоению социокультурного опыта, необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

В педагогической литературе проблема сопровождения рассматривается как система профессиональной деятельности психолога и педагога, направленная на создание психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития в ситуациях взаимодействия в процессе обучения (М.Р. Битянова. К.Ю. Грачев, В.С. Кагерман, Л.И. Коханович, В.А. Комаров, В.А. Караковский, Л.П. Лазарева, А.П. Тряпицина, О.Е. Шафранова и др.). Психолого-педагогическое сопровождение в образовательном учреждении носит комплексный характер: его субъектами являются не только учащиеся, их родители и классный руководитель, но и все специалисты этого учреждения (педагоги-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-организатор, педагог-логопед, педагог-дефектолог). Вместе с тем, ведущая, инициирующая роль в этом процессе отводится учителю начальных классов, он же классный руководитель, который организует сопровождение процесса социокультурного развития учащихся, подключая к нему других агентов социализации и субъектов сопровождения. Учитель начальных классов является для младшего школьника основным агентом социализации, тем «значимым другим», на основе привязанности к которому ребенок внутренне готов выполнять неприятные внешние требования или отказаться от желаемого, но запретного.

Складывающаяся ситуация требует специальной профессиональной подготовки педагогов начальной школы, которая должна быть направлена на осознание ими значимости психолого-педагогического сопровождения социализации младших школьников как новой ценности образования, формирование личностной готовности к его реализации и базовых компетенций, необходимых для осуществления данного процесса. Однако единой системы подготовки такого педагога в отечественном профессиональном образовании так и не сложилось: подготовка будущего специалиста направлена на овладение студентами общекультурными, общепрофессиональными и специальными компетенциями; повышение квалификации педагогов, чаще всего, ориентировано на освоение той или иной авторской технологии (учебно-методического комплекта).

Исходя из того, что сопровождение социокультурного развития учащихся в образовательном процессе требует от педагога соответствующего уровня квалификации и социальной зрелости, мы обратились к позиции А.А. Вербицкого [1], отмечающего, что в рамках базового профессионального образования, ориентированного в большей степени на «передачу» готовой

теоретико-технологической информации, студент не имеет реальной возможности освоить соответствующий уровень профессионального мастерства и социально-личностного развития. Это положение позволяет рассматривать подготовку педагогов к сопровождению социализации младших школьников в контексте непрерывного (последипломного) образования как постоянного профессионального развития.

Наиболее значимым для определение концептуальных основ подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников является выявление условий и факторов, соблюдение которых обеспечит эффективность данного процесса. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых мер, обстоятельств, предпосылок [2], способствующих решению поставленной задачи. Требуется очертить те обязательные и необходимые грани, деятельность в рамках которых обеспечит качество готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников. В качестве таких граней в настоящем исследовании выступают концептуальные, содержательные и организационно-методические условия организации данного процесса.

Отправной точкой в определении концептуальных условий является изучение феноменологии психолого-педагогического сопровождения учащихся в образовательном учреждении и сущности профессиональной подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников.

Подготовка педагогов в рамках повышения квалификации предполагает взаимодействие со специалистами, имеющими разный стаж и опыт работы с младшими школьниками, разное базовое образование, индивидуальные склонности и интересы, что требует особого построения их образовательной деятельности. Реализация функции сопровождения, ориентированного на зону ближайшего развития ребенка, требует от учителя, с одной стороны, высокого уровня психолого-педагогической и методической компетентности, а с другой – постоянного осмысления своей профессиональной деятельности и ее результатов. И вторая сторона в данном процессе играет даже первостепенное значение, ведь, как совершенно справедливо отмечает М.В. Захарченко, отсутствие или недостаточная сформированность педагогической рефлексии превращают учителя в функционера, исполнителя управленческих указаний, зависимого от внешних факторов – взаимоотношений с руководством, коллегами, родителями и т.п. [3]. Процесс гуманизации, пронизывающий деятельность современной школы, также требует повышенной рефлексии сознания в познании педагогом самого себя и повышенного чувства ответственности за другого человека.

Л.М. Ильязова и Л.Б. Соколова подчеркивают, что роль рефлексии в педагогической профессиональной деятельности состоит в целеполагании, установлении и регулировании педагогом адекватных требований к себе на основе соотнесения требований, предъявляемых обществом, возможностей своего «Я», своей деятельности с тем, чего требует избранная профессия. Сформированные рефлексивные умения педагога являются одним из показателей культуры его деятельности и культуры мышления, путь реализации гуманистической парадигмы образования [4].

В процессе подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников из разнообразия видов (типов) рефлексии (Н.И. Гуткина, С.В. Кондратьева, Б.П. Ковалев, Ю.М. Орлова, С.Ю.Степанов, И.Н. Семенов) актуализируется личностная и коммуникативная рефлексия педагога. Личностная рефлексия важна в плане переосмысления педагогом отношения к самому себе, к собственному «Я» и изменении отношения к своим знаниям, умениям [5]. Коммуникативная рефлексия позволяет учителю пересмотреть свои представления о том или другом учащемся на более адекватные для данной ситуации, они актуализируются при противоречии между представлениями о ребенке в ходе общения в педагогическом процессе и его вновь раскрывающимися индивидуальными характеристиками, полученными в результате диагностики.

Организуя процесс подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников, необходимо создать условия для возникновения у педагогов потребности в рефлексии. Условия для самоисследования и самокоррекции профессиональных ресурсов, как отмечают А.А. Бизяева [6] и Г.Г. Ермакова [7], могут возникать в рефлексивной образовательной среде, характеризующейся вариативностью и возможностью выбора для находящихся в ней субъектов.

Рефлексивная образовательная среда рассматривается как совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых происходит активное переосмысление педагогами профессиональных приоритетов и становление (закрепление) личностной профессиональной позиции, ориентированной на сопровождение социализации младшего школьника.

Главная цель рефлексивной образовательной среды в процессе подготовки педагогов к сопровождению социализации младшего школьника – погружение специалиста в многофакторный анализ собственной системы отношений, профессиональной деятельности, возможностей своего «Я», целенаправленное переосмысление соотнесенности требований современного общества, возможностей подрастающего поколения и роли учителя в этом процессе.

Ведущей задачей обучающего при повышении квалификации педагогов выступает не столько информирование о современных достижениях психолого-педагогической науки и новых методических решениях тех или иных вопросов образования, а создание условий для возникновения у слушателей потребности в получении нового знания, анализе собственных профессиональных ориентиров и путей их достижения. Возникающее рефлексивное образовательное пространство охватывает и обучающего и обучающегося, активизируя их деятельность по саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, первым концептуальным условием подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников в настоящем исследовании будет выступать *организация рефлексивной образовательной среды, способствующей осознанию педагогами собственной системы отношений; вызывающей у них потребность в переосмыслении, переоценке профессиональных ориентиров и установок с позиции решения задач социокультурного развития младших школьников.*

Определение субъект-субъектного взаимодействия всех участников педагогического процесса в качестве сущностной основы педагогического сопровождения социализации детей в образовательном учреждении, обусловливает первостепенную необходимость наличия субъектной позиции у самого педагога, а профессиональная рефлексия позволяет судить о степени ее проявления.

Качествами, характеризующими педагога как субъекта профессиональной деятельности, направленной на сопровождение социализации младших школьников, являются: ценностное отношение к своей профессиональной деятельности и учащимся как субъектам сопровождения; интерес к социокультурной ситуации развития каждого ребенка; избирательная направленность на создание условий для социокультурного развития младших школьников; инициативность в педагогическом обеспечении условий для социокультурного развития младших школьников; свобода выбора технологии сопровождения социализации младших школьников; самостоятельность, автономность, творчество в организации сопровождения социализации младших школьников.

Педагог, выступающий субъектом профессиональной деятельности, обладает особым личностным свойством – субъектностью, то есть способностью выстраивать свою жизнедеятельность в соответствии с собственными целями, ценностями, смыслом. Из многообразия характеристик данного свойства личности наиболее емкой нам представляется позиция В.А. Петровского [8], рассматривающего в качестве признака субъектности надситуативную активность. Структурными же компонентами субъектности, по его мнению, являются: способность к целеполаганию, саморазвитию, свободе выбора и ответственности за него, а также наличие другого, способствующего изменению. Ведя речь о субъектности педагога, мы основываемся на исследованиях С.Л. Рубинштейна [9], который указывает, что субъектность проявляется не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к другим людям, открытии Другого как личности. Именно отношение учителя к учащимся как к субъектам их собственной деятельности оказывает непосредственное влияние на развитие (в том числе и социальное) школьника.

Исходя из работ В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова [10], субъектная позиция может быть определена как сложная целостная система отношений личности, основанная на способности субъекта осваивать и творчески преобразовывать действительность, изменять внутренний мир, выстраивая стратегию и тактику собственной жизнедеятельности.

От педагога – субъекта профессиональной деятельности, реализующего технологию сопровождения, требуется не только способность отслеживать социокультурную ситуацию развития ребенка, изменяя в соответствии с ней внешние обстоятельства, и свою собственную личность, но и способность искать и осознавать проблемы и перспективы этой ситуации; осознанно, активно и конструктивно реагировать на них, выстраивать исследовательское отношение к миру, к другим, к самому себе.

Тандем субъект-исследователь – идеальное сочетание позиций педагога, готового сопровождать школьника в его освоении и преобразовании окружающего мира. Исследовательская позиция подразумевает рефлексию по отношению к деятельности, к контексту её разворачивания, а также и к себе как субъекту деятельности на каждом из ее этапов (перспективная, ситуативная, ретроспективная рефлексия). Причем эта рефлексия, при наличии реальной исследовательской позиции, возникает не только в ситуации неопределённости, но и постоянно сопровождает человека в его потребности попадать в такие ситуации, находить их, решать с использованием исследовательской деятельности.

Исследование, как универсальная способность личности, так или иначе, включено во все виды профессиональной деятельности педагога, выступая основой познания мира, других людей, а также и самопознания. Однако, как показывает практика, потребность в исследовательской деятельности у педагогических работников актуализируется в момент прохождения процедуры аттестации: учитель готовит работу по обобщению опыта, в которой представляет теоретический материал по самообразованию, какие-то диагностические данные, практические наработки.

Вместе с тем, в сфере образования, существуют благоприятные условия для реализации данной потребности. Педагог всегда в какой-то мере исследователь и по профессиональной обязанности, и по совести, и по познавательной потребности и интересам. Учитель, заинтересованный в высокой результативности педагогического процесса, изучает новинки психолого-педагогической литературы, постоянно наблюдает за динамикой физического, духовного, личностного развития своих учащихся — каждого в отдельности и всего класса как социальной единицы (группы, коллектива); следит за беспрерывно меняющимися условиями организуемого им процесса. Кроме того, учитель, заинтересованный в профессиональном самосовершенствовании, постоянно воспринимает из разных источников, сосредоточивает в себе, перерабатывает широкий круг новой информации по смежным наукам, искусству и культуре, технике, политике и даже хозяйственно-бытовым вопросам. Анализируя, систематизируя, обобщая, оценивая и перерабатывая этот материал под соответствующую аудиторию, он использует его в практической работе как компонент педагогической технологии. Если педагог ведет основательное и глубокое изучение учащихся своего класса, то речь уже идет о научно-педагогическом исследовании.

Так, реализуя сопровождения младших школьников в педагогическом процессе, педагоги: сталкиваются с проблемой, как создать условия для социокультурного развития ребенка; выдвигают идеи и гипотезы о возможных путях, формах, способах решения этой проблемы; выбирают и обосновывают методы собственной профессиональной деятельности; получают определенные результаты собственной профессиональной деятельности и обосновывают их в итоге реализации программы четырехлетнего обучения младших школьников.

Из данных компонентов и складывается исследовательская деятельность педагога, основы которой должны быть заложены в ходе получения профессионального образования. А совершенствование получено при повышении квалификации.

Истинная исследовательская деятельность присутствует в профессиональной деятельность педагога лишь в том случае, если у него сформирована мотивация к ней, он владеет исследовательскими умениями и приемами организации подобной деятельности. Для педагога, реализующего технологию сопровождения, исследование должно являться основным алгоритмом взаимодействия с миром, с другими людьми, с самим собой. Педагогу – субъекту профессиональной деятельности, Учителю, важно сохранить (а при необходимости развивать) в себе природное стремление к познанию мира, исследовательскую активность. Исследовательская позиция педагога выступает одним из условий реализации сопровождения социализации младших школьником. Ее наличие позволяет, с одной стороны, постоянно отслеживать зону ближайшего развития ребенка и его продвижение в этом направлении, с другой стороны, как позиция «значимого другого», задает младшему школьнику образец неутраченного стремления к свершению открытий, критического отношения к предъявляемым знаниям. Важно, чтобы социализируясь, осваивая социальные отношения и традиции, ребенок не утратил изначальное удивление миром.

Таким образом, педагогическое сопровождение невозможно без сформированной субъектно-исследовательской позиции учителя, поэтому вторым концептуальным условием, обеспечивающим эффективность подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников в настоящем исследовании будет выступать *совершенствование субъектно-исследовательской позиции педагогов как устойчивой, сложноструктурированной системы отношений учителя к самому себе как субъекту, к другим субъектам педагогического процесса и к собственной профессиональной деятельности.*

Необходимость выделения содержательных условий подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников вызвана особенностями социокультурного развития в младшем школьном возрасте, спецификой организации этого процесса на основе психолого-педагогического сопровождения. Осуществление сопровождения социализации младших школьников требует от педагога не только наличия соответствующей профессиональной позиции (о чем шла речь в предыдущих материалах исследования), но и освоения сущности и технологических моментов данного процесса: условий, этапов, направлений, функций, педагогических техник.

Обозначенные идеи позволяют сформулировать содержательное условие, обеспечивающее эффективность подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников: *двусторонняя направленность содержания подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников: на осмысление и принятие слушателями значимости социокультурного развития младшего школьника в его дальнейшей жизнедеятельности; на освоение технологии сопровождения данного процесса.*

Организационно-методические условия подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников обеспечивают формирование у специалистов базовых умений сопровождения ребенка в педагогическом процессе. Сопровождение, как воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку, требует субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе. Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществами молодости); ни один из них не должен стоять над другим. Механизмом подобного рода взаимодействия выступает технология сотрудничества.

При сопровождении процесса социокультурного развития младшего школьника важна не трансляция информации, а активизация, обеспечение и поддержка педагогом процессов осмысленного освоения учащимися социокультурного опыта, социальных связей и отношений и активного воспроизведения их в собственном опыте. В данном случае речь идет о фасилитирующей позиции педагога, проявление которой заключается не столько в изменении содержания и методов преподавания, сколько в становлении и укреплении основных личностных установок, постоянный личностный рост учителя-фасилитатора.

Высказанные идеи позволяют сформулировать первое организационно-методическое условие подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников – *направленность процесса подготовки на освоение педагогами фасилитирующей профессиональной позиции, составляющей основу технологии сотрудничества.*

Помимо вышеозначенных аспектов необходимо остановиться еще на одном моменте. Изучение сущности сопровождения как метода гуманизации образования показало, что в технологии сопровождения важное место отводится диагностической деятельности специалистов сопровождения (психолога, педагога). Реализация личностно ориентированного подхода, «природосообразного» воспитания, построение субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе требуют от педагога постоянного изучения и оценки динамичной ситуации педагогического процесса и его непрерывно развивающегося объекта

– социальной ситуации развития ребенка. Именно педагогическая диагностика позволяет педагогу получить исходные данные и ключ для практического решения конкретных педагогических задач. Следовательно, она есть предпосылка и условие для грамотной и успешной постановки и конструирования технологии сопровождения. Диагностика выступает одновременно и одним из начальных этапов реализации заявленной технологии, и направлением деятельности специалиста.

Тот факт, что в смысловом плане сопровождение несет в себе превентивный элемент, т.е. ориентировано на зону ближайшего развития ребенка, обусловливает усиление значимости диагностико-прогностических умений педагогов. Характеристика данных умений представлена в работах А.К. Марковой [11], Л.М. Митиной [12], В.А. Сластенина [13]. Вместе с тем, как показывает собственный профессиональный опыт автора в качестве учителя начальных классов, 16-летний опыт сотрудничества с педагогами начальной школы, в профессиональном применении учителями данных умений прослеживается ряд проблем. В их определении мы солидаризируемся с мнением О.Ю. Дедовой [14], которая обосновывает проблемы, связанные с пониманием учителями целей диагностики, владением формами ее организации и методами проведения, методами анализа, интерпретации и способами предъявления результатов, их использованием для целей дальнейшего развития ребенка.

Исходя из вышеизложенного, вторым организационно-методическим условием подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников выступает *направленность процесса подготовки на совершенствование диагностико-прогностических умений педагогов.*

Таким образом, подготовка педагогов к сопровождению социализации младших школьников представлена системой концептуальных, содержательных и организационно-методических условий.

Реализация данных условий невозможна без учета причин и движущих сил, то есть факторов, под влиянием которых изменяется уровень и динамика готовности педагогов к сопровождению социализации младших школьников.

Проблема подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников включает в себя множество различных тенденций, определяемых общественными *(объективными),* культурно-образовательными *(объективно-субъективными)* и личностными *(субъективными)* факторами (Е.Г. Жулина, Д.Ф. Ильясов, Н.В. Кузьмина). Из всего многообразия факторов мы выделяем те, которые, как показывает анализ существующих педагогических проблем и результатов исследований, в большей степени влияют на качество повышения квалификации специалиста.

Определение объективных факторов связано с анализом состояния и уровнем развития общего и педагогического образования на современном этапе, потребностью общества в подготовке педагогов к сопровождению социализации младших школьников.

Принятый в стране и вступивший в реализацию Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования кардинальным образом изменяет требования к организации педагогического процесса в начальной школе: переход к «стратегии социального проектирования и конструирования..», «ориентацию… на развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира», «учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [15; 6]. Речь идет о создании условий для максимальной социализации младшего школьника и сопровождении данного процесса со стороны квалифицированных специалистов.

Вышеизложенное позволяет сформулировать первый фактор подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников: потребность общества в наличие высококвалифицированных педагогических кадров, обеспечивающих взращивание из подрастающего поколения личностей – идеальных представителей гражданского общества.

Объективно-субъективные факторы определяются культурно-образовательной средой региона, уровнем развития общей и профессиональной культуры педагогов, организацией процесса повышения профессиональной квалификации.

Обращение к понятию «культурно-образовательная среда региона» не случайно. Его анализ дает возможность рассмотреть региональные особенности взаимодействия культуры и образования как взаимодополняющих областей социальной жизнедеятельности и их роль в профессиональном становлении педагога. С педагогической точки зрения культурно-образовательная среда региона представляет собой совокупность предметных условий (экология, архитектура, инфраструктура), социокультурных факторов (локальный социум, экономика, культура) и институтов социализации (школа, семья, церковь) [16].

Не ставя перед собой цели исследования культурно-образовательной среды региона как особого феномена, отметим, что территориальное расположение региона относительно центра страны (в данном случае, Дальневосточный регион), численность жителей в регионе и преобладающий вид поселений (городские, сельские), вид и уровень развития производства, национальный состав региона, количество и типы учебных заведений – все это накладывает отпечаток на характер профессиональной деятельности педагогов, их стремление к самообразованию и самосовершенствованию. Перечень региональных составляющих, представляющих интерес в рамках данного исследования, можно продолжать. Однако, для нас важным является утверждение о том, что культурно-образовательная среда региона выступает в качестве онтологического понятия, когда образ жизни в среде многое формирует и многим управляет в человеке, она обусловливает содержание и характер образования, создает определенные предпосылки для его функционирования и развития. Но, как подчеркивает Е.П. Белозерцев, «только осмысленные и востребованные предпосылки могут стать средством образования. Вот почему чрезвычайно важно изучать среду, в которой находится конкретное образовательное учреждение или система образовательных учреждений» [17].

Исходя их сказанного, вторым фактором подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников будет выступать учет региональных особенностей культурно-образовательной среды: удаленность от центра страны или приближенность к нему и, как следствие, отсутствие или наличие возможности повышения квалификации в ведущих образовательных центрах и получения информации «из первых рук», многонациональный состав участников педагогического процесса, ограниченное количество учебных и культурных заведений разных типов и уровней или их многообразие и т.п., которые определяют уровень развития общей и профессиональной культуры педагогов.

В указанной зависимости особое место отводится организации процесса повышения квалификации педагогов, основной задачей которого и выступает совершенствование общей и профессиональной культуры педагогов. Сложившаяся в нашей стране система подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров направлена, главным образом, на совершенствование теоретической и практической подготовки специалистов, получение педагогами и управленцами новой информации, нового знания и новых навыков для реализации актуальных задач образования. Тем не менее, на практике просматривается некоторая инерционность системы повышения квалификации относительно инноваций, происходящих в школе.

Основное внимание в области повышения квалификации педагогов уделяется знаниевому компоненту (прикладным, фундаментальным и методологическим знаниям), составляющему основу профессиональной и общей культуры педагогов, их ориентации в подходах к постановке и решению новых проблем и задач образования. При подготовке же педагогов к сопровождению социализации младших школьников на первый план выходит мотивационно-личностная готовность специалистов к реализации новой технологии взаимодействия участников педагогического процесса, четкая профессиональная позиция педагога в этом вопросе. В данном случае при повышении квалификации необходима организация рефлексивной деятельности педагогов, приводящей к появлению микро- и макро программ работы над саморазвитием, формирование их культурно-образовательной сферы.

Высказанные положения позволяют сформулировать третий фактор подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников: направленность системы повышения квалификации работников образования.

Субъективные факторы связаны с профессиональной компетентностью и опытом педагогов, их общей и профессиональной культурой, психологическими, демографическими и социально обусловленными особенностями человека (пол, возраст, образование, стаж работы, способности, наклонности, степень

осознания значимости своей трудовой деятельности, наличие субъектной позиции и др.). Подготовка педагогов к сопровождению социализации обучающихся, как отмечалось ранее, основана на соответствующем уровне квалификации и социальной зрелости специалистов, профессиональное совершенствование которых во многом определяется субъективными факторами. Сложившиеся определенные стереотипы в личности и деятельности, с одной стороны, угнетают процесс профессионального самопреобразования, ориентируя педагогов на традиционные подходы к определению содержания и методов организации педагогического процесса, роль начального общего образования в дальнейшем личностном становлении обучающегося. С другой стороны, эти же стереотипы могут стимулировать педагогов к разноплановому познанию своих воспитанников, организации их социокультурного развития, гуманизации педагогического процесса, включают механизмы профессионального самосовершенствования с целью поддержания в себе готовности растить молодое поколение, отвечающее требованиям общества.

Исходя из сказанного четвертым фактором подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников выступает личностная готовность педагогов к смене приоритетов профессиональной деятельности и технологии организации педагогического процесса.

Выделенные объективные, объективно-субъективные и субъективные факторы способны оказывать различное воздействие на ход и результат педагогов к сопровождению социализации младших школьников: содействовать данному процессу, активизировать или задерживать его. Также не следует исключать влияния случайных факторов, обусловленных конкретной ситуацией личностного развития педагога или особенностью его профессионального становления и совершенствования. Их влияние на результат исследования будет отражен в описании экспериментальной части работы по факту проявления.

Таким образом, обозначенные условия и факторы выступают в качестве концептуальных оснований научного поиска оптимальных путей и эффективных средств подготовки педагогов к сопровождению социализации младших школьников.

Библиографический список

1. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М., 2009.
2. Современный толковый словарь русского языка / под .ред. С.А. Кузнецова. – М., 2004.
3. Захарченко, М.В. Рефлексия в педагогике. – СПб., 2003.
4. Ильязова, Л.М. На пути к рефлексивной образовательной среде вуза // Credo new. Теоретический журнал / Л.М. Ильязова, Л.Б.Соколова. – 2005. № 1.
5. Шафранова, О.Е. Педагогическое сопровождение развития профессиональной рефлексии будущих педагогов в высшем педагогическом образовании // Проблемы высшего педагогического образования в современных социокультурных условиях: сб. научных статей международной конференции / под ред. Н.Л. Коршуновой, А.М. Кулинец. – Уссурийск, 2005.
6. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дисс… канд. психол. наук. – М., 1993.
7. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога: автореф. дисс…. канд. пед. наук. – Оренбург, 2001.
8. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996.
9. Рубинштейн, С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М., 1997.
10. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 2000.
11. Маркова, А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
12. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004.
13. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М., 1985.
14. Дедова, О.Ю. Диагностические умения как показатель психолого-педагогической компетентности педагога непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М., 2010.
16. Харламова, М.А. Педагогические возможности культурно-образовательной среды провинциального города России в духовно-нравственном воспитании учащихся: дис. … канд. пед. наук. – Воронеж, 2010.
17. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда – ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения, 14-16 ноября 2006 года. – Рязань, 2007.

Bibliography

1. Verbickiyj, A.A. Lichnostnihyj i kompetentnostnihyj podkhodih v obrazovanii: problemih integracii. – M., 2009.
2. Sovremennihyj tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / pod .red. S.A. Kuznecova. – M., 2004.
3. Zakharchenko, M.V. Refleksiya v pedagogike. – SPb., 2003.
4. Iljyazova, L.M. Na puti k refleksivnoyj obrazovateljnoyj srede vuza // Credo new. Teoreticheskiyj zhurnal / L.M. Iljyazova, L.B.Sokolova. – 2005. № 1.
5. Shafranova, O.E. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya professionaljnoyj refleksii buduthikh pedagogov v vihsshem pedagogicheskom obrazovanii // Problemih vihsshego pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennihkh sociokulturnihkh usloviyakh: sb. nauchnihkh stateyj mezhdunarodnoyj konferencii / pod red. N.L. Korshunovoyj, A.M. Kulinec. – Ussuriyjsk, 2005.
6. Bizyaeva, A.A. Refleksivnihe processih v soznanii i deyateljnosti uchitelya: avtoref. diss… kand. psikhol. nauk. – M., 1993.
7. Ermakova, G.G. Pedagogicheskie usloviya razvitiya professionaljnoyj refleksii pedagoga: avtoref. diss…. kand. ped. nauk. – Orenburg, 2001.
8. Petrovskiyj, V.A. Lichnostj v psikhologii: paradigma subjhektnosti. – Rostov-na-Donu, 1996.
9. Rubinshteyjn, S.L. Izbrannihe filosofsko-psikhologicheskie trudih: Osnovih ontologii, logiki i psikhologii. – M., 1997.
10. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh ucheb. zavedeniyj / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mithenko, E.N. Shiyanov. – M., 2000.
11. Markova, A. K. Psikhologiya truda uchitelya. – M., 1993.
12. Mitina, L.M. Psikhologiya truda i professionaljnogo razvitiya uchitelya. – M., 2004.
13. Slastenin, V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya v processe ego professionaljnoyj podgotovki. – M., 1985.
14. Dedova, O.Yu. Diagnosticheskie umeniya kak pokazatelj psikhologo-pedagogicheskoyj kompetentnosti pedagoga neprerihvnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 2.
15. Federaljnihyj gosudarstvennihyj obrazovateljnihyj standart nachaljnogo obthego obrazovaniya / Min-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii. – M., 2010.
16. Kharlamova, M.A. Pedagogicheskie vozmozhnosti kuljturno-obrazovateljnoyj sredih provincialjnogo goroda Rossii v dukhovno-nravstvennom vospitanii uchathikhsya: dis. … kand. ped. nauk. – Voronezh, 2010.
17. Belozercev, E.P. Kuljturno-obrazovateljnaya sreda – klyuchevoe ponyatie sovremennogo pedagogicheskogo issledovaniya, ili kakaya pedagogika nuzhna obrazovaniyu // Filosofsko-pedagogicheskie i religioznihe osnovaniya obrazovaniya v Rossii: istoriya i sovremennostj: Pyatihe Pokrovskie obrazovateljnihe chteniya, 14-16 noyabrya 2006 goda. – Ryazanj, 2007.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 70: 378

Petelin A.S., Mustafa Shahrazad M. **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATIVE-PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER OF THE FINE ARTS.** In article the short description of pedagogical conditions of creative-professional formation of the person of the student — the future teacher of the fine arts in is art-educational process of high school is presented. The author opens the maintenance of the allocated conditions, leaning against works of known scientists, characterizes features of their introduction in educational process.

Key words: **pedagogical conditions, creative-professional formation of the student, the fine arts.**

А.С. Петелин, *док. пед. наук, проф., зав. каф. Теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж;*
М. Шахразад Мустафа, *аспирант Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье представлено краткое описание педагогических условий творческо-профессионального становления личности студента — будущего учителя изобразительного искусства в художественно-образовательном процессе вуза. Автор раскрывает содержание выделенных условий, опираясь на работы известных ученых, характеризует особенности их внедрения в учебный процесс.

Ключевые слова: **педагогические условия, творческо-профессиональное становление студента, изобразительное искусство.**

Творческо-профессиональное становление и развитие личности студента в процессе художественного образования как качественное видоизменение, характеризующееся возникновением новообразований, новых процессов, структур, всегда обусловлено различными обстоятельствами, педагогическими условиями.

Условие — это целенаправленно созданное, существенное обстоятельство, от которого зависит достижение высокого результат в деятельности. Следовательно, педагогические условия важны для студента и преподавателя, так как они улучшают качественные показатели процесса обучения, способствуют осознанию своего стиля художественно-творческой деятельности, детерминируют изменение личности студента.

Наиболее важным педагогическим условием, определяющим творческо-профессиональное становление личности студента, является *создание развивающей культурно-образовательной среды* (Е.В. Белозерцев, Н.М. Борытко, Ю.С. Мануйлов и др.). Среда, составляющими которой являются духовное, культурное, социальное и материальное окружение, оставляет отпечаток на всех сторонах человеческой жизни и отражается в сознании человека. Культурно-образовательная среда — это среда духовного, познавательного и эстетического питания студента-художника. Искусство воспринимает среду в звуке, свете, слове, красках и тяготеет к духовному, творческому самовыражению художника. Согласно закону системного развития компонентами культурно-образовательной креативной среды могут стать Добро, Истина, Красота. Добро сопровождает Справедливость, которая не может быть без любви. Доброе субъект-субъектное отношение друг к другу позволяет в диалогическом взаимодействии искать Истину, проявляя при этом индивидуальность, тем самым совершенствуя качества среды. Классические законы красоты, гармонии, лада живут в окружающем нас мире: космосе, природе, человеческой личности, продуктах культуры и искусства.

В.А. Ясвин под образовательной средой понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [1, с.106]. Н.М. Борытко среду в профессиональном воспитании определяет как совокупность «вочеловеченного» *предметно-пространственного окружения, поведенческого окружения* (общего тона образа жизни), *событийного окружения* (совокупности воспринимаемых индивидом событий), *информационного окружения* [2].

Нам близка позиция Е.П. Белозерцева, который утверждает, что культурно-образовательная среда — это носитель богатой, разнообразной и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит обеспечивающей возможности его выхода на живое знание. «В таком понимании среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности» [3, с.76].

При создании и развитии культурно-образовательной среды наблюдается три тенденции. Первая — культурно-образовательная среда учебного заведения предназначена для свободного развития личности студента, поэтому она должна обладать большей насыщенностью, вариативностью, чем их будет использовано в процессе творческо-профессионального становления личности студента. Вторая — среда представляет собой широкое поле профессионально-познавательной и социально-культурной деятельности, образа жизни, обретения и усвоения опыта «быть личностью». Третье — среда актуализирует художественно-творческую деятельность, которая направлена на профессиональное воспитание учителя изобразительного искусства и реализацию эстетических потребностей в сфере искусства.

Многие исследователи (А. Аль-Салти, К. Салех, А. Хамир и др.) отмечают ряд факторов, существенно влияющих на творческо-профессиональное становление студента-художника: психологические (потребности, интересы, желания и др.); личностные (мотив, способности, опыт, воля и др.); культурологические (этнос, традиции, верования, быт и др.); окружающая среда (география, природа, климат и др.). Размышляя об изобразительном искусстве М. Шагал писал, что «имел счастье родиться в среде простого народа» и всегда «жаждал искусства из почвы, а не из головы» [4, с. 195], тем самым подчеркивая свою связь с народом, природой, окружающей средой.

Влияние данных факторов на культурно-образовательную среду — реальный факт, однако не всегда понимаемый педагогами. Такая ситуация может нарушить или изменить выбранный маршрут обучения. Поэтому педагог должен реально знать конкретную ситуацию творческо-профессионального становления личности студента. От потенциала педагога — культурного, интеллектуального, нравственного, креативного — зависит его возможность ставить реальные «близкие» и «дальние» цели, что влияет на качество художественно-педагогического образования, на творческо-профессиональное становление личности студента — будущего учителя изобразительного искусства.

Вторым условием, определяющим творческо-профессиональное становление личности студента, является *коэволюционная деятельность студента и педагога как взаимопродуктивное сотрудничество*.

Эволюция (лат. evolutio — развертывание) — в широком смысле философская и общенаучная теория, дающая обобщенное выражение совокупности концепций развития природы, общества и духа, а в узком смысле постепенное изменение и развитие [5]. Приставка ко (лат. со — вместе) означает в ряде языков совместность, согласованность. Коэволюция — это процесс

взаимообусловленных постепенных изменений элементов, составляющих развивающуюся целостную систему.

Педагога и студента можно рассматривать как две взаимосовместимые системы. Коэволюционное развитие подсистем «педагог» и «студент» осуществляется как объективный процесс в рамках целостной системы педагогического взаимодействия. Понятие «коэволюция» применяется для обозначения совместного развития культурно-образовательной среды и субъектов педагогического процесса (преподавателей и студентов) в ходе творческо-профессиональной деятельности.

Поэтому именно коэволюционнный переход системы «педагог — культурно-образовательная среда — студент» к состоянию динамично устойчивой целостности будет означать реальное превращение среды образования в ноосферу [6]. Педагог, обеспечивая творческо-профессиональное становление личности студента, должен изменить студента, приспосабливая его к своему пониманию, но, главное, педагог сам изменяется, приспосабливаясь к потребностям и интересам студента и требованиям времени.

Обеспечивая процесс творческо-профессионального становления студента, педагог рассматривает личность как уникальную духовную «самость», не как возможность, а как индивидуальную действительность и ставит задачу помощи студенту как субъекту свободного познания (самосознания), свободной деятельности (самодеятельности), свободного поведения (жизнедеятельности) [7].

Самосознание в педагогической деятельности учителя изобразительного искусства имеет важное значение, так как оно включает целостную систему положений-представлений о себе как профессионале: самооценку и саморефлексию своих личностных качеств; сформированной своей художественно-профессиональной «Я-концепции»; учет мнений окружающих о себе и собственной профессиональной деятельности; отношение к другим коллегам-профессионалам.

Самодеятельность как качество личности подразумевает комплекс психологических установок на самостоятельность в художественно-творческой деятельность и рассматривалась многими учеными (Е.Я. Голант, В.Я. Ляудис, С.Л. Рубинштейн и др.). У А.В. Петровского самостоятельность как личностное свойство заключается в умении составлять и осуществлять программу деятельности в отношении с объективными изменяющимися условиями, в относительной независимости от группового и индивидуального давления [8].

Самостоятельность рассматривается в связи с процессуальными аспектами художественно-творческой деятельности студента и определяется как умение видеть и ставить новые проблемы в процессе художественно-педагогического образования и находить пути и механизмы их решения собственными силами.

Свободная художественно-творческая деятельность детерминирует творческо-профессиональное развитие личности студента, предпосылкой которой является способность осуществлять деятельность в различных видах изобразительного искусства (рисунок, живопись, декоративно-прикладное искусство, скульптура, ваяние), которые ориентированы на обогащение и раскрытие творческого потенциала, развитие мыслительной деятельности, логической и эмоциональной памяти, творческого воображения, сопричастием с радостным переживанием и нахождением различных путей решения творческих задач [9].

Свободная художественно-творческая деятельность (самодеятельность) развивает художественно-педагогическую направленность личности, волевую целеустремленность, интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную, организационно-технологическую, социальную стороны личности студента-художника.

Жизнедеятельность (свободный выбор поведения) личности студента в культурно-образовательной среде вуза зависит от стремления расширить круг учебно-профессионального и художественно-творческого общения, положительной активно-деятельностной позиции в обучении, уверенности в своих способностях и будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное художественно-педагогическое образование — это процесс социально обусловленный, внешне детерминируемый необходимостью воспроизводства человека как субъекта социально-общественных отношений на основе накопленного культурного, в том числе художественного (материального и духовного) опыта и имеет свои отличительные особенности, связанные с художественным искусством.

Искусство — это всегда творческий поиск. Художник не повторяет окружающую действительность, а передает свой опыт, свое видение и отношение к миру. Он отображает жизнь, представленную сквозь призму национальной культуры. Художественное произведение, являясь продуктом национально-культурного опыта народа, несет в себе *личностно-индивидуальное* автора, специфическое *национальное,* обусловленное природными, историческими чертами этноса, *общечеловеческое,* которое сближает его с искусством других народов.

Художественная культура, являясь эстетической категорией сознания каждого народа, отличается неповторимым национально-этническим колоритом, содержащим общечеловеческий заряд, понятный и доступный для другого народа.

Обучение иностранных студентов в вузе всегда сопряжено с пониманием и принятием многообразия художественной культуры, которая приводит к переоценке и изменению ценностных ориентаций, требует воспитания и развития определенных личностных качеств, таких как толерантность, эмпатия, готовность к диалогу, рефлексии.

Совершенно очевидно, что коэволюционное взаимодействие студента и педагога в процессе воспитания профессионала-учителя, основывается на трех аспектах, на которые указал Н.М. Борытко: *социальный* (идентификация с социокультурным и профессиональным окружением: принятие его ценностей и смыслов); *индивидуальный* (выделение себя из среды: самоопределение, самостановление, самореализация и ...прочие «само», которые определяют самоценность человека в жизни и деятельности); *коммуникативный* (взаимодействие со средой: обмен влияниями, не только принятие ценностей среды, но и утверждение в ней своих взглядов, своего значения) [10].

Однако в воспитании учителя изобразительного искусства выделяется еще один весьма важный аспект — *художественно-творческий*. Данный аспект оказывает положительное влияние на организацию и поддержку художественно-образовательного процесса, который выражается в следующем:

- освоение художественной культуры и духовного потенциала, его ценностной составляющей на основе художественного наследия не только художников-классиков, народного творчества, но и современных художников с ярко выраженными особенностями с целью трансляции искусства подрастающему поколению;

- художественно-творческая деятельность как живое искусство, усвоение которого происходит на уровне знаний, опыта эмоционально-ценностного отношения, впечатлений, предполагающее открытые эмоции, диалоги с авторами и произведениями художественного творчества;

- субъект-субъектное взаимодействие развивающей личности студента с педагогом, направленно на понимание искусства с целью накопления опыта для формирования системы ценностных ориентаций и развития художественно-творческих и профессионально-педагогических способностей.

Третьим условием, определяющим эффективное творческо-профессиональное становление личности студента — художника, является *формирование готовности студента — будущего учителя изобразительного искусства к непрерывному саморазвитию*.

Готовность психологи рассматривают как состояние психики, установок (В.Н. Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.), как потребность (Л.Ф. Спирин), включенность (Б.Д. Парыгин), склонность (Л.Н. Уманский). В педагогике готовность понимают как «сложный синтез» «взаимосвязанных структурных компонентов» [11]. А готовность к профессиональной деятельности предстает как положительное отношение к деятельности, а также интересы, склонности, знания, умения и навыки, необходимые для успешной профессиональной работы.

Формирование готовности к непрерывному саморазвитию часто инициируется внешними воздействиями, которые, в тоже время, не являются определяющими, а главными становятся внутренние ресурсы личности студента. Внутренние ресурсы — это личностные структуры сознания, которые формируют личностный опыт, создают собственную картину мира, переосмысливают художественную культуру, знания, осуществляют автономный поиск своего пути художественно-творческой деятельности и которые способствуют формированию готовности студента к саморазвитию. Личностные функции — это те проявления человека, которые реализуют социальный заказ «быть личностью» [10]. Выделенные личностные функции рассматрива-

ются как комплекс основных ориентиров творческо-профессионального становления учителя изобразительного искусства, способствующие формированию готовности к непрерывному саморазвитию. В качестве таковых нами выделены следующие:

- *заинтересованность* — обеспечивающая художественно-познавательную потребность, направленность личности на осознание целей деятельности, более полное и глубокое художественно-образное отображение действительности. Интерес, вызванный художественным произведением, становится проводником получения новых знаний, расширения эстетического кругозора, самообразования;

- *самостоятельность* – подразумевает настрой студента на открытость всему новому, готовность выходить за нормативные стереотипные рамки, умение преодолевать внешние и внутренние препятствия, ставить проблему, находить решения, осуществлять самоконтроль и рефлексию;

- *критичность* — умение анализировать информацию с позиции логики, выносить обоснованные глубокие суждения в области изобразительного искусства, а также способность личности рассматривать каждую культуру в многообразии мировых культур и каждого человека как носителя определенных культурных ценностей;

- *осмысленность* — это определенный уровень интеллектуального развития педагога-художника, позволяющий оперировать в процессе постижения художественного произведения представлениями о композиции, колорите, интонации и др., осмысливать собственную художественно-творческую деятельность;

- *креативность* — это уровень художественно-эстетической одаренности, творческого отношения к художественным произведениям, что помогает не только приобретению новых знаний, но и является основой для художественного творчества;

- *самоуправление* — способность личности студента сознательно управлять своими отношениями с другими людьми, своим поведением, деятельностью. Оно способствует развитию гибкого, оригинального мышления, активности, брать ответственность за результаты художественно-творческой деятельности;

- *эмпатия* — рассматривается не только как понимание эмоционального состояния другого, проникновения в его внутренний духовный мир, но и способного студента эмоционально отзываться на художественные произведения другого, сопереживать достижения и неудачи, посредством развития сензитивности и эмоциональности;

- *рефлексивность* — умение понимать художественные явления при помощи изучения и сравнения собственных размышлений и сомнений, удержание образа своего «Я» в контексте переживаемого события как установку по отношению своих способностей, профессиональной значимости, самоуважения.

Формирование готовности будущего учителя изобразительного искусства к саморазвитию имеет фундаментальную отличительную особенность — оно происходит в контексте культуры. «Культура, пишет Л.С. Зорилова, объединяет науки, религии, искусства, имеет национальные особенности, тесно связана с культом предков, с их обычаями, обрядами, традициями, легендами, сказками и преданиями, которые направлены на передачу новым поколениям духовных сил народа, общечеловеческих идеалов» [12, с. 188]. Саморазвитие вписывается в рамки исследования художественной культуры, которую можно рассматривать в двух плоскостях: в форме духовно-художественного качества человека и его художественной деятельности по их определению, а также художественных ценностей, созданных человеком.

Таким образом, творческо-профессиональное становление личности студента — будущего учителя изобразительного искусства в художественно-образовательном процессе вуза будет эффективно при соблюдении следующих педагогических условий: создание культурно-образовательной среды; коэволюционная деятельность студента и педагога как взаимопродуктивное сотрудничество; формирование готовности студента — будущего учителя изобразительного искусства к непрерывному саморазвитию.

Библиографический список

1. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001.
2. Борытко, Н.М. Профессиональное воспитание студентов в вузе. – Волгоград, 2004.
3. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда: методологическая неизбежность современной теории и практики воспитания и обучения // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях. – Воронеж, 2008. – Ч. 1.
4. Шагал, М. Моя жизнь / пер. с франц. Н.С. Мавлевич. – М., 1994.
5. Краткий философский словарь / под ред. А.П. Алексеева. – М., 2001. 6. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущего педагога в образовательной среде вуза. – М.; Воронеж, 2007.
7. Газман, О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. – М., 1995. – Вып.2.
8. Петровский, А.В. Личностно-развивающее взаимодействие. – Ростов-н-Д, 1993.
9. Аль-Рикаби, А.М. Формирование творческого самовыражения студентов в процессе художественного образования в педагогическом вузе: дисс. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2010.
10. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград, 2001.
11. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию. – М., 2003. 12. Зорилова, Л.С. Духовный идеал личности: теория, история, современные проблемы формирования. – М., 1999.

Bibliografiy

1. Yasvin, V.A. Obrazovateljnaya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., 2001.
2. Borihtko, N.M. Professionaljnoe vospitanie studentov v vuze. – Volgograd, 2004.
3. Belozercev, E.P. Kuljturno-obrazovateljnaya sreda: metodologicheskaya neizbezhnostj sovremennoyj teorii i praktiki vospitaniya i obucheniya / / Filosofskie i psikhologo-pedagogicheskie problemih razvitiya obrazovateljnoyj sredih v sovremennihkh usloviyakh. – Voronezh, 2008. – Ch. 1.
4. Shagal, M. Moya zhiznj / per. s franc. N.S. Mavlevich. – M., 1994.
5. Kratkiyj filosofskiyj slovarj / pod red. A.P. Alekseeva. – M., 2001. 6. Dronova, T.A. Formirovanie integraljno-kreativnogo stilya mihshleniya budufhego pedagoga v obrazovateljnoyj srede vuza. – M.; Voronezh, 2007.
7. Gazman, O.S. Ot avtoritarnogo obrazovaniya k pedagogike svobodih // Novihe cennosti obrazovaniya. – M., 1995. – Vihp.2.
8. Petrovskiyj, A.V. Lichnostno-razvivayufhee vzaimodeyjstvie. – Rostov-n-D, 1993.
9. Alj-Rikabi, A.M. Formirovanie tvorcheskogo samovihrazheniya studentov v processe khudozhestvennogo obrazovaniya v pedagogicheskom vuze: diss. ... kand. ped. nauk. – Voronezh, 2010.
10. Borihtko, N.M. V prostranstve vospitateljnoyj deyateljnosti. – Volgograd, 2001.
11. Slastenin, V.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu. – M., 2003. 12. Zorilova, L.S. Dukhovnihyj ideal lichnosti: teoriya, istoriya, sovremennihe problemih formirovaniya. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 510 (075.5)

Napalkov S.V. **EDUCATIONAL SOFTWARE ON MATHEMATICS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR ENCOURAGING STUDYING IN RURAL SCHOOLS.** The article discuses one of the alternatives of the computerized educational resources with a remote access; educational software for mathematics is considered to be a tool for encouraging educational activity among rural students. The article introduces a schematic typology of electronic training simulators as well as their mathematical content; problem samples are also presented. Special consideration is given to the development of educational activity within rural areas with the help of computerized educational resources for mathematics with remote access.

Key words: **educational software, resources for increasing educational activity, teaching of mathematics to students within rural areas**.

***С.В. Напалков**, аспирант ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: NSV-52@mail.ru*

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРЕНАЖРЫ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предложен один из вариантов электронных образовательных ресурсов удалённого доступа – электронный образовательный тренажёр по математике, как средство активизации познавательной деятельности сельских школьников. Представлена типология электронных математических тренажёров в виде схемы, рассмотрено их математическое содержание: приведены примеры заданий. Особое внимание уделяется развитию познавательной активности сельских школьников в процессе использования электронных образовательных ресурсов удалённого доступа при обучении математике.

Ключевые слова: **электронный образовательный тренажёр, средства развития познавательной активности учащихся, математическая подготовка сельских школьников**.

Сегодня новые образовательные технологии открывают большие возможности для получения качественного образования независимо от местожительства проживания ученика. Благодаря Интернету, условия для равного информационного доступа участников образовательного процесса к учебным материалам и сервисам появились даже в самых удалённых сельских школах. Использование электронных образовательных ресурсов позволяет сельскому школьнику активно интегрироваться в сетевое образовательное пространство, получать доступ к необходимой информации и образовательным ресурсам (тренингам, тренажёрам, интерактивным тестам и т.п.), готовиться к поступлению в учебные заведения, участвовать в олимпиадах, конкурсах т.д.

В то же время, современная школа активно изыскивает новые ещё более эффективные способы взаимодействия *ученик-учитель*, *ученик-ученик*, *школа-вуз*. К одному из таких способов могут относиться *электронные образовательные ресурсы удаленного доступа* – комплекс элементарных учебных модулей (фрагменты текста, иллюстрации, аудио- и видеофрагменты, анимации, интерактивные модели, «виртуальные лаборатории»), которые можно по отдельности либо целыми наборами (тематическими «коллекциями») переписывать на свой компьютер, а затем применять в нужные моменты учебного процесса по той или иной теме.

Использование в предметной подготовке электронных образовательных ресурсов позволяет формировать у учащихся информационные компетенции, включающие в себя компетенции работы с информацией и компетенции пользования информационными технологиями, определяющие современное качество образования [1].

При изучении исследователями состава компетентностей (см. работы Г.Б. Голуб, Т.В. Ивановой, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, В.И. Третьякова, А.И. Тряпицыной, А.В. Хуторского и др.) приоритет отводится компетентности познавательной деятельности, наличие которой у учащегося обеспечивает возможность развития познавательной активности к самостоятельной работе по математике.

В работах Л.П. Аристовой, А.Н. Ивлевой, В.И. Лозовой, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др. нашли отражение вопросы раскрытия сущности познавательной активности, описания её структуры, воздействия на личность, педагогической поддержки и различных путей процесса формирования познавательной активности; характеристика средств формирования познавательной активности: дидактических игр, учебно-познавательных задач, дидактических компьютерных сред. Однако, изменения, происходящие в современном обществе, модернизация всего школьного образования вызывают настоятельную потребность уточнения сущностных характеристик, как самой познавательной активности, так и разработки методического обеспечения её процесса формирования (нетрадиционных средств формирования: дидактические компьютерные среды, программно-методические средства, дистанционные образовательные средства и др.); в выявлении потенциала содержания математики для формирования познавательной активности [2].

К дистанционным образовательным средствам относятся, как известно, и электронные образовательные ресурсы удаленного доступа: виртуальные лабораторные практикумы; компьютерные демонстрации; всевозможные системы тестирования знаний; учебные программные средства с различной степенью задействования мультимедиа объектов и элементов интерактивности; виртуальные тренажёры, тренинги, репетиторы, консультанты и т.п. Такого рода ресурсы предоставляют возможность сельским ученикам получать дополнительную математическую подготовку в форме: интернет тестирования, on-line и off-line консультаций, виртуальных лабораторных работ и др.

Перечисленные информационные образовательные ресурсы являются полезными для ученика, находящегося в сельском социуме, в подготовке к контрольным и самостоятельным работам, при изучении и повторении теоретического и практического материала (в частности по математике). Они расширяют возможность получения квалифицированной педагогической помощи (более высокого уровня, чем обычно) учеником в процессе изучения или самостоятельного исследования математических фактов, проблем. Вместе с тем, применение комплекса электронных образовательных ресурсов удаленного доступа способствует формированию познавательной активности у учащихся сельских школ.

Одним из наиболее востребованных, на сегодняшний день, средством педагогической поддержки в математическом образовании сельских школьников является *электронный образовательный тренажёр*. В настоящее время в педагогике существует следующий подход к определению термина «тренажёр»: *Тренажёр* – образовательное средство подготовки человека, обеспечивающее постоянный контроль качества деятельности обучаемого и предназначенное для формирования и совершенствования у него учебных умений и навыков [3].

Электронный тренажёр, как особый вид электронных образовательных ресурсов удаленного доступа, может выступать интерактивным средством повышения интереса к математике у сельских школьников, предназначенным для формирования и развития творческой и познавательной инициативы в условиях сельского социума, совершенствования их математических умений и навыков. Однако для реализации указанных функций его содержание должно быть определённым образом хорошо структурировано с учётом возрастных особенностей обучаемых и степени их заинтересованности в расширении сферы знаний в области математического образования. Этим во многом объясняется востребованность электронных тренажёров в процессе обучения математике сельских школьников, которые выступают в качестве средства развития познавательной активности учащихся.

В существующей практике задействуются различные виды тренажеров по математике (Ю.А. Глазков [4], Б.Н. Бигельдинова [5], Т.Г. Королева [6] и др.). Их можно объединить в группы. Например, так:

1. *По объёму охватываемых действий* электронные тренажёры могут быть разделены на *простые* позволяющие совершенствовать отдельные элементы практических умений и навыков, и *сложные* обеспечивающие совершенствование всего комплекса практических умений и навыков);

2. *По назначению* тренажёры можно разделить на *обучающие* или дидактические (направлены на совершенствование математических умений и навыков сельских школьников) и *развивающие* (ориентированы на развитие их интеллектуальных способностей) (см. рис. 1).

Обучающие тренажёры обеспечивают достижение дидактической цели: усвоения учебного вопроса (темы, курса и т.п.), совершенствования математических умений и навыков посредством предоставления дополнительного теоретического (или практического) материала по математике, для тех школьников,

Рис. 1. Типология электронных математических тренажёров

которым содержание параграфа (темы, главы и т.п.) окажется не полным в процессе подготовки к теоретическому зачёту, контрольным срезам, итоговой аттестации и т.п.

Содержание такого типа тренажёров может состоять из следующих заданий [7].

Тема: сложение натуральных чисел.

Задание 1. Закончите предложение:

1) «Сложение натуральных чисел выполняется поразрядно _____»;

2) «При сложении столбиком натуральные числа располагаются таким образом, чтобы _____».

Задание 2. Запишите с помощью символов:

1) правила сложения с нулём _____;

2) сумму чисел 2*a* и 2*b* _____.

Задание 3. Запишите формулировку:

1) сочетательного закона сложения _____;

2) переместительного закона сложения _____.

Задание 4. Запишите с помощью букв и знаков:

1) переместительный закон сложения _____;

2) сочетательный закон сложения _____.

Задание 5. Запишите словами, как можно прочитать выражение:

1) 107 + 19 _____;

2) 26 + 305 _____.

Задание 6. Придумайте и запишите:

1) однозначное число и трёхзначное число, сумма которых четырёхзначна _____;

2) два трёхзначных числа, одно из которых в 2 раза меньше другого, дающих в сумме трёхзначное число _____.

Развивающие тренажёры обеспечивают развитие интеллектуальных математических способностей тех сельских школьников, для которых приёмы решения задач, предлагаемые учителем или имеющиеся в учебном пособии, для усвоения учебного вопроса (темы курса и т.п.), не дают возможности охватить большинства типов заданий, которые в дальнейшем им необходимо будет решать: при выполнении конкурсных, олимпиадных заданий, экзаменационных, итоговых, исследовательских работ и т.п.

Рассмотрим примеры заданий, которые можно использовать в развивающих тренажёрах [7].

Задание 1. Дорисуйте линию (см. рис. 2), обозначающую забор (вид сверху), до замкнутой так, чтобы: а) Кошка *(К)* не смогла съесть мышку *(М)*; б) кролик *(К)* смог съесть морковку *(М)*.

При выполнении задания учтите, что забор не должен пересекаться сам с собой или касаться себя. В какой области изображенной фигуры должен находиться кролик, чтобы съесть морковку?

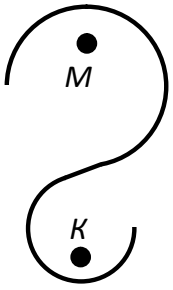


Рис. 2.

Задание 2. Вас попросили помочь подготовить план детской площадки. Один из её участков прямоугольной формы решено было разделить на две части, символизирующие луг и пашню. Для этого прямой линией соединили две противоположные вершины прямоугольника. Одну часть (пашню) вам необходимо закрасить коричневой краской, другую (луг) – зелёной. Какой краски вам потребуется больше?

Задание 3. Два колёсика плотно прижаты друг к другу. Если мы левое колёсико будем вращать против часовой стрелки, то как будет вращаться правое (рис. 3)?

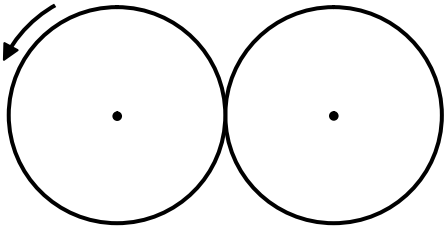


Рис. 3.

Задание 4. Хозяйка, приведя козу на пастбище, вбила два колышка на расстоянии 10 *м* один от другого, натянула между колышками верёвку с кольцом, а к кольцу привязала верёвку длиной 5 *м* с козой. Нарисуйте образовавшееся пастбище.

Задание 5. Расположите три спички на столе так, чтобы их головки не касались ни стола, ни друг друга.

Представленную типологию электронных математических тренажёров не следует рассматривать в качестве единственной, её можно и нужно дополнять.

В обучении математике сельских школьников могут быть задействованы различные виды электронных тренажеров, в том числе обучающие и развивающие. Только тогда можно будет говорить о более полной реализации функций рассматриваемых электронных ресурсов удалённого доступа и их образовательного потенциала в развитии познавательной активности сельского школьника. Повышение познавательной активности будет способствовать совершенствованию качества математической подготовки, что позволит успешно адаптироваться выпускникам к современным условиям и изменениям, происходящим в сфере образования.

Библиографический список

1. Справочник учителя математики / авт.-сост. Н.А. Ким. – Волгоград, 2011.
2. Паскевич, Н.В. Формирование и развитие познавательной активности учащихся старшего подросткового возраста в процессе дифференцированного обучения (на примере обучения математике): автореф. дис. … канд. пед. наук. – Пенза, 2009.
3. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. – Е.С. Рапацевич. – Мн., 2005.
4. Глазков, Ю.А. Программа-тренажер «Призмы» // Математика в школе. – 1993. – № 5.
5. Бигельдинова, Б.Н. Взаимотренаж на уроках математики // Математика в школе. – 1995. – № 2.
6. Королева, Т.Г. Математический тренажер по алгебре для VII-IX классов // Математика в школе. – 2001. – № 8.
7. Зайкин, М.И. Рабочие тетради по математике: учеб. пособие для 5-6 классов общеобразоват. учреждений / М.И. Зайкин, З.П. Матушкина, Н.С. Подходова / под. ред. М.И. Зайкина. – М., 1996.
8. Зайкин, М.И. Виртуальный класс в дополнительном образовании сельских школьников: учебно-методическое пособие / М.И. Зайкин, С.В. Арюткина, С.В. Менькова, А.А. Статуев, М.И. Фокеев. – Арзамас, 2008.
9. Фокеев, М.И. Организационные и методические основы занятий по подготовке сельских школьников к единому государственному экзамену по математике на базе виртуального класса: автореф. дис. … канд. пед. наук. – Саранск, 2009.

Bibliography

1. Spravochnik uchitelya matematiki / avt.-sost. N.A. Kim. – Volgograd, 2011.
2. Paskevich, N.V. Formirovanie i razvitie poznavateljnoyj aktivnosti uchathikhsya starshego podrostkovogo vozrasta v processe differencirovannogo obucheniya (na primere obucheniya matematike): avtoref. dis. … kand. ped. nauk. – Penza, 2009.
3. Pedagogika: boljshaya sovremennaya ehnciklopediya / sost. – E.S. Rapacevich. – Mn., 2005.
4. Glazkov, Yu.A. Programma-trenazher «Prizmih» // Matematika v shkole. – 1993. – № 5.
5. Bigeljdinova, B.N. Vzaimotrenazh na urokakh matematiki // Matematika v shkole. – 1995. – № 2.
6. Koroleva, T.G. Matematicheskiyj trenazher po algebre dlya VII-IX klassov // Matematika v shkole. – 2001. – № 8.
7. Zayjkin, M.I. Rabochie tetradi po matematike: ucheb. posobie dlya 5-6 klassov obtheobrazovat. uchrezhdeniyj / M.I. Zayjkin, Z.P. Matushkina, N.S. Podkhodova / pod. red. M.I. Zayjkina. – M., 1996.
8. Zayjkin, M.I. Virtualjnihyj klass v dopolniteljnom obrazovanii seljskikh shkoljnikov: uchebno-metodicheskoe posobie / M.I. Zayjkin, S.V. Aryutkina, S.V. Menjkova, A.A. Statuev, M.I. Fokeev. – Arzamas, 2008.
9. Fokeev, M.I. Organizacionnihe i metodicheskie osnovih zanyatiyj po podgotovke seljskikh shkoljnikov k edinomu gosudarstvennomu ehkzamenu po matematike na baze virtualjnogo klassa: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. – Saransk, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 371.01: 373

Pavlova L.N. **CONCEPTUAL MODEL OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF FUNCTIONING AND DEVELOPMENT OF STUDENT'S COLLECTIVE**. In article the conceptual model of pedagogical management is described by functioning and development of student's collective: principles of pedagogical management are designated, its purpose, proceeding from the state educational standards is defined, conditions of effective realization of pedagogical management are allocated, mechanisms of pedagogical management are presented, their characteristic is given.

Key words: **principles of pedagogical management, pedagogical management, student's collective, conditions of efficiency of pedagogical management mechanisms of pedagogical management.**

Л.Н. Павлова, *канд. пед. наук, доц., Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: pavlovawe@gmail.com*

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В статье описана концептуальная модель педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива: обозначены принципы педагогического управления, определена его цель, исходя из государственных образовательных стандартов, выделены условия эффективной реализации педагогического управления, представлены механизмы педагогического управления, дана их характеристика.

Ключевые слова: **принципы педагогического управления, педагогическое управление**, **ученический коллектив, условия эффективности педагогического управления механизмы педагогического управления.**

Целью статьи является разработка концептуальной модели педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива. Предлагаемая концептуальная модель синтезирует принципы, цель, задачи, механизмы педагогического управления и критерии, характеризующие его управленческую эффективность (рис.1).

В основу разработки концептуальной модели педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектив положены ряд принципов.

1. Комплексность педагогического управления, под которым нужно понимать его многоаспектность. Реальное вопрощение этого принципа находит свое отражение в сложном комплексе управления в виде иерархии управления, видов и форм (административное, педагогическое управление, самоуправление педагогов и обучающихся) на протяжении всех этапов цикла управления образовательным учреждением.

Практика управления образовательными учреждениями, для которых ориентация на формирование компетентности обучающихся стала «философией» их деятельности, показывает необходимость использования принципа комплексности. Сегодня проблема организации и согласования процессов управления в рамках функционирования структурных элементов системы управления образовательным учреждением, определение «активных зон» каждого вида управления и формы управления с целью эффективности их использования, должны быть отнесены к важнейшим задачам управления.

2. Целостность управления, которая указывает на иерархичность внутренних связей взаимодействующих механизмов педагогического управления, направленных на выполнение конкретных задач. В этой связи структура механизмов педагогического управления должна быть адекватной по сложности, динамичности, полноте охвата всех процессов и проблем достижения единой цели управления образовательным учреждением на протяжении всех этапов жизненного цикла. Отсюда привычный функциональный подход к разработке структуры механизмов уже устарел и необходим переход к проблемно-целевому подходу, суть которого заключается в целенаправленном выявлении проблем, слежении за процессом их развития и упреждающем их разрешения.

3. Административность педагогического управления, которая обеспечивает целенаправленное изменение параметров данного процесса в соответствии с измененим внешней сре-

ды. Указанный принцип обусловлен тем, что динамика и разнообразие факторов внешней и внутренней среды, а так же требований предъявляемых к педагогическому управлению на каждом этапе цикла управления вызывает необходимость своевременного внесения корректив в систему управления.

4. Синергичность педагогического управления как необходимое условие получения положительного педагогического результата, путем интеграции организационных и инновационных резурсов управления данным процессом.

Такое интегрирование позволяет снизить общий уровень управленческих затрат, обеспечить координацию действий механизмов педагогического управления развитием ученического коллектива, повысить комплексность и эффективность контроля за развитием коллектива, а также получить преимущества по реализации педагогического управления.

5. Динамичность педагогического управления указывает на то, что последовательная реализация механизмов педагогического управления развитием ученического коллектива, не только сохраняется при воздействии динамичных факторов внешней и внутренней среды, но и может характеризоваться степенью непрерывности, так как дискретные оценки не дают возможности заменить скачкообразные отклонения, возникающие под воздействием указанных факторов.

Своевременное обнаружение недопустимых отклонений позволяет управляющей подсистеме предпринимать необходимые действия и отрегулировать течение процесса педагогического управления. Поэтому представляется необходимой оорганизация мониторинга педагогического управления как системы, который позволил бы не только решать оперативно возникающие проблемы, но и задачи стратегической направленности (развитие ученического коллектива до возможного уровня самоуправления в нем).

6. Информативность педагогического управления, которая заключается в необходимости разработки информационного обеспечивания данного процесса. Процессы получения, обработки и передачи информации необходимо представить системы тесно взаимодействующей с общим управлением образовательного учреждения.

Реализация современных информационных технологий делает возможным получение преимуществ за счет своевременной обработки и анализа информации. Что предопределяет необходимость использования данного принципа при разработке стратегии управления образовательным учреждением в целом и педагогического управления, в частности.

Целевое начало педагогического управления определено объединением всех структурных элементов данного управления, преследующих определенные цели. Если миссия педагогического управления задает общие ориентиры, направления их функционирования, выражающие смысл их существования, то конкретные конечные состояния, к которым стремится педагогическое управление, фиксируются в виде их целей.

Исходя из вышесказанного, целью разработки педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива является определение его значимости при формировании ключевых компетенций обучающихся на основе самоуправления коллектива и личности.

Для достижения поставленной цели необходимо постоянное повышение уровня организационной и интеграционной устойчивости на каждом этапе педагогического управления. Результативность выбранной стратегии педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива обеспечивается реализацией следующих механизмов:

- механизм педагогического управления, обеспечивающий требуемые свойства ученического коллектива;
- механизм педагогического управления, обеспечивающий престижность ученического коллектива;
- механизам педагогического управления, обеспечиввающий режим самоуправления ученического коллектива.

Оценки, диагностики и мониторинг педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива должны соответствовать механизму педагогического коллектива (например, оценка механизма педагогического управления, обеспечивающий престижность ученического коллектива; диагностика механизма педагогического управления, обеспечивающий престижность ученического коллектива; мониторинг механизма педагогического управления, обеспечивающий престижность ученического коллектива).

В комплексе механизм педагогического управления может быть представлен в разработке структуры управления и в координации действий субъектов образовательного процесса. В области решений механизм педагогического управления реализуется через разработки, согласования, введение новшеств, правил и пр. С нашей точки зрения, механизм педагогического управления можно рассматривать как средство, обеспечивающее (или не обеспечивающее) реальную возможность управления.

Механизм педагогического управления осуществляется на основе методов, критериев и системы оценок; на информационной системе управления; на основе интегрирования всякой деятельности. Механизм управления является характеристикой системы и процесса управления, а педагогическое управление – объектом качественного совершенствования управления на основе частных и специализированных управленческих механизмов.

Механизм педагогического управления – это система внутренних и внешних связей и отношений образовательного учреждения.

Механизмы педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива представляется в виде выполнения ряда конкретных операций с периодичным повторением каждый раз на более высоком уровне исполнения. Механизмы ступеней педагогического управления различаются по содержанию их элементов. На первой ступени механизм обеспечивает процесс педагогического управления, следовательно, это механизм функционирования, который обеспечивает качество управления. На второй и третьей ступени педагогического управления мы можем говорить о механизме развития, т.к. речь идёт о деятельности и механизмы педагогического управления предназначены для осуществления развития ученического коллектива.

Г.Н. Сериков рассматривает управление с точки зрения системного подхода и предлагает «предписать специальный термин «системное управление образованием». Рассматривая системное управление как деятельность субъектов образования, автор считает, что имеет смысл выделять административную деятельность (распорядительно-исполнительную) и самоуправленческую (привлечение к выполнению функций). В этой связи можно рассматривать педагогическое самоуправление, самоуправление учащихся и внешнее управление образовательным процессом. Взаимодействие этих элементов является признаком системного управления. Г.Н. Сериков в работе «Элементы теории системного управления образования» характеризует управленческую деятельность на основе внутреннего плана и внешнего плана. К внутреннему плану относит потребность человека, действующего на себя для достижения цели. Это аспект индивидуального самоуправления. Внешний план управленческой деятельности учёный предлагает рассматривать как реализацию общегрупповых целей, Это коллективное самоуправление, при котором существует разделение управленческих функций между всеми участниками. При этом речь идёт как о детском коллективе и личности ребёнка, так и о педагогическом коллективе и личности педагога. «Индивидуальное самоуправление как внутриличностная управленческая деятельность неустранима в принципе», – замечает Г.Н. Сериков. «Самоуправление целесообразно относить к важному аспекту управленческого взаимодействия участников образования» [1, с. 56-57]. Внутренний уровень управления образовательного учреждения выстраивается следующим образом: административное управление, педагогическое самоуправление, ученическое самоуправление.

В.Н. Бурков и В.А. Ириков предлагают процесс управления разбить на функции управления по классам. Первый класс – функции управления, обеспечивающие в определённом смысле устойчивое, стабильное функционирование организационной системы (не развивается). Второй класс – функции управления по изменению механизма управления (возможно структуры системы управления). Этот класс называют механизмом развития. «Механизм развития – это совокупность процедур, методов, информационных технологий, позволяющих создавать (проектировать) новые механизмы управления с требуемыми свойствами» [2, с. 4].

Р.Х. Шакуров подразделяет функции управления на группы: целевые (социальная и производственная), социально-психологические (организация, сплочение, активизация, совершенствование, развитие самоуправления), операционные функции (планирование, инструктирование и контроль) [3, с. 56].

Управление рассматривается как постоянный, с различными видами управленческого воздействия, уровень участия коллектива школы в соответствии с требованиями программных задач, ситуаций, условий и т.п. Различные уровни участия составляют своеобразную иерархию. На первом уровне прилагаются усилия для улучшения общения и межличностных отношений сотрудников. На втором уровне – сформировано активное участие коллектива школы в повышении качества образования. На третьем уровне – члены коллектива рассматриваются как партнеры в управлении образовательным учреждением [2, с. 34].

Анализ периодической печати подтверждает, что проблема управления образовательным учреждением обсуждается адресно с представителями административных органов управления. Об этом свидетельствуют публикации в журналах «Директор школы», « Стандарты и мониторинг в образовании», «Народное образование», «Образование в современной школе», «Практикум административной работы» и др.

Для нашего исследования имеет существенное значение позиция выделения понятия «педагогическое управление» из общетеоретического понятия «управление».

Функциональное предназначение педагогического управления – это подсистема управления образовательным учреждением, деятельность которого направлена на интеграцию отдельных элементов для достижения целей.

Содержательно интеграция педагогического управления в режиме функционирования и развития представляется как единство компонентов организационной структуры, стратегии управления и механизма функционирования.

Под понятием «педагогическое управление» мы рассматриваем педагогическую деятельность с целью создания условий для формирования и развития самоуправления ученического коллектива и развития личности обучающихся.

Исходя из целостного представления об управлении образовательным учреждением, самоуправление ученического коллектива является подсистемой управления, т.е. реализует определённые, присуще только данному этапу развития и предоставленных полномочий управленческие функции. Следовательно, самоуправление ученического коллектива может быть представлено как механизм педагогического управления.

Эффективное функционирование любого процесса связано с условиями. Условия характеризуются обстоятельствами и предпосылками, способствующих чему-либо. Для педагогической деятельности, как правило, условиями являются совокупность мер образовательного процесса. Комплекс педагогических условий нами выявлен на основе анализа научной литературы по педагогическому управлению.

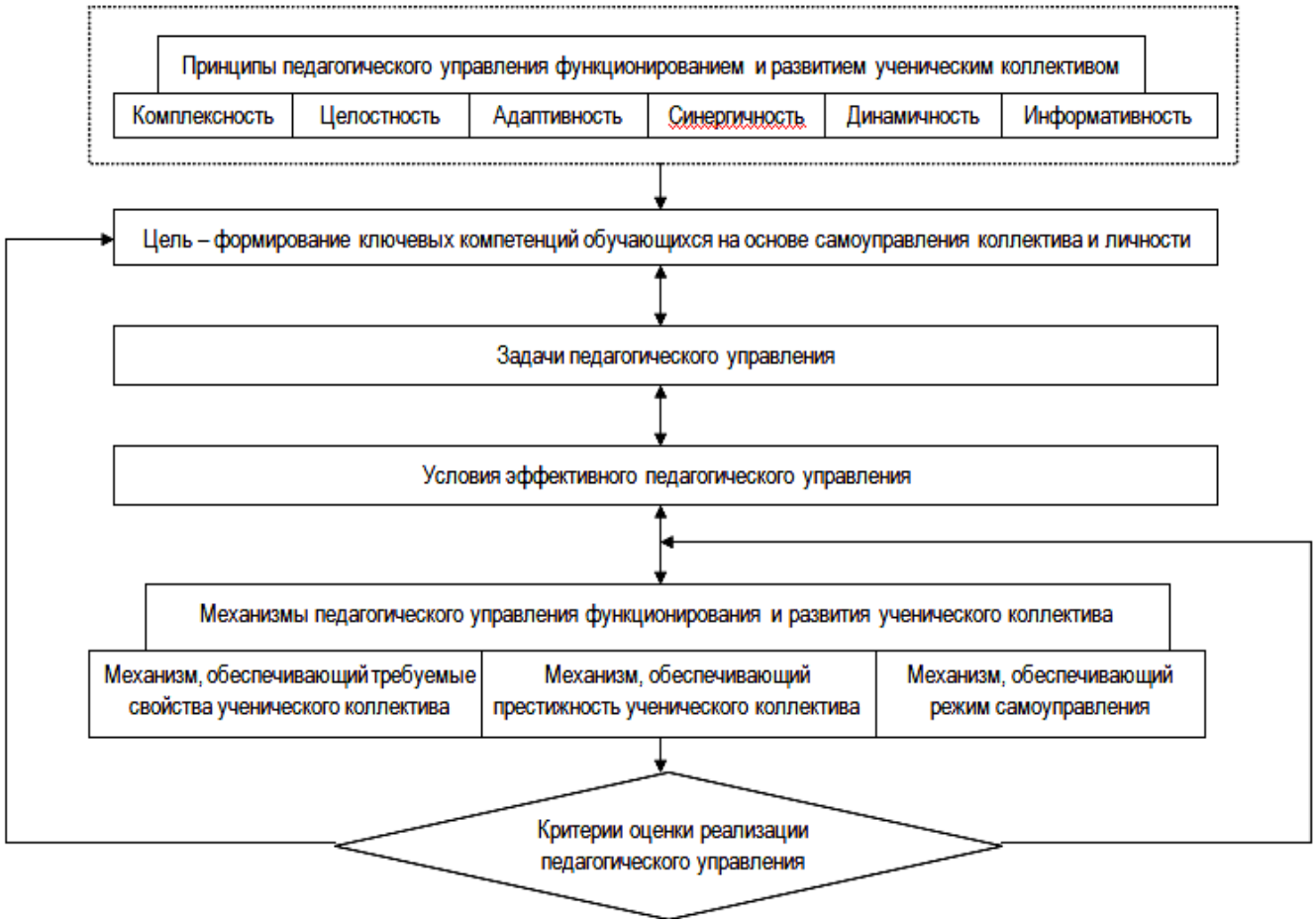


Рис. 1. Концептуальная модель педагогического управления функционированием и развитием ученического коллектива

Условиями эффективности педагогического управления ученического коллективом мы называем следующие:

– интеграция воспитательных воздействий на школьный детский коллектив при консолидации коллектива воспитателей, в ходе которой происходит упрочнение связей между данными субъектами образовательного процесса;

– расширение сферы ученического самоуправления через компоненты, составляющие систему образовательного процесса в общеобразовательном учреждении (интеллектуальная, мотивационная, волевая, саморегуляция, предметно-практическая, экзистенциональная);

– подготовка педагогов к управленческой деятельности как направленное воздействие, имеющее целью повышение профессиональной компетентности педагогов, способствующей развитию мотивации к дальнейшему самосовершенствованию.

Интеграция воспитательных воздействий – это сторона процесса развития, связанная с расширением образовательного пространства учреждения, характеризуется ростом объёма и интенсивностью взаимосвязей и взаимодействия между субъектами образовательного процесса и социальными партнёрами образовательного учреждения, их упорядочиванием и самоорганизацией в некое целостное образование с появлением

качественно новых свойств. Целостное образование представляется в виде системы и содержания образовательных программ разных предметов и предметных областей, целевых и интегративных программ в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса с социальными партнёрами.

Расширение сферы ученического самоуправления реализуется через компоненты, составляющие систему образовательного процесса с целью удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся, направленных прежде всего на защиту их гражданских прав и интересов; повышению социальной компетенции, развитию социальных навыков поведения и установки на самостоятельное принятия решений в проблемных социальных ситуациях.

Подготовка педагогов к управленческой деятельности связана с субъективными и объективными требованиями и предпосылками, реализуя которые педагог добивается достижения цели в своей работе при наиболее рациональном использовании сил и средств. Главным объективным требованием к педагогической деятельности является достижение успеха в формировании у обучающихся потребности и способности самоопределения и самореализации.

Реализация объективных требований к деятельности педагогов проявляется в успешном решении самых разнообразных педагогических задач, в рациональном использовании средств, способов для достижения целей образовательного процесса. Субъективными предпосылками эффективности деятельности педагогов являются его компетентность, обеспечивающая выполнение педагогических задач. К предпосылкам относятся также профессионально важные качества педагогов, педагогические способности, особенности психических процессов. Субъективные предпосылки можно сгруппировать и выделить среди них базовые (личностные) и процессуальные (ситуативные). К базовым предпосылкам относятся: знания, умения, навыки; положительные черты направленности личности педагогов; проявление темперамента, адекватного требованиям педагогической деятельности; организаторские способности. К ситуативным предпосылкам относятся: ясное понимание педагогов текущих задач своей деятельности и деятельности учащихся; достаточно сильные ситуативные мотивы, побуждающие к достижению стоящих целей и др. В числе условий эффективной деятельности педагогов есть ориентация на развитие личности учащихся, его диалогическое общение и стремление к установлению с ними необходимых отношений.

Педагогическое управление развитием ученического коллектива будет решаться более эффективно при реализации специально созданного механизма, рассматриваемого в виде выполнения ряда процедур с периодичным повторением, которые каждый раз осуществляются на более высоком уровне.

Предложенные нами механизмы, которые обеспечивают педагогическое управление как процесс развития самоуправления ученического коллектива, характеризуется определённым порядком деятельности педагога. На первой ступени – это совокупность процедур, обеспечивающих развитие коллектива во времени, проектирование пространства развития ученического коллектива, использование актива и органа самоуправления ученического коллектива как инструмента управления и метода организации деятельности ученического коллектива. На второй ступени – это программирование и реализация деятельности ученического коллектива, использование явления лидерства и самоуправления в коллективе как способа его деятельности и метода развития коллектива. На третьей ступени – это создание условий для самоопределения и самореализации ученического коллектива, использование личного опыта обучающегося, предвнесение положительного социального опыта ученика в коллектив, передача части управленческих действий: определение структуры взаимосвязи педагога и учеников, планирование и организация деятельности, оценочная деятельность ученического коллектива.

На основании проделанной работы нами выделено три уровня развития ученического коллектива на основании определения ступеней педагогического управления и соотвтственно им механизма развития ученического коллектива. Данный механизм представляется в виде выполнения ряда конкретных одинаковых процедур с периодичным повторением каждый раз на более высоком уровне исполнения. Механизмы ступеней педагогического управления различаются по содержанию их элементов. На первой ступени механизм обеспечивает процесс педагогического управления, следовательно, это механизм функционирования, который обеспечивает качество управления. На второй и третьей ступени педагогического управления мы можем говорить о механизме развития, т.к. речь идёт о деятельности и механизмы предназначены для осуществления развития школьного детского коллектива.

Библиографический список

1. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием. Основные понятия и задачи. – Челябинск, 1995. – Ч. 2.
2. Бурков, В.И. Модели и методы управления организационными системами / В.И. Бурков, В.А. Ириков. – М., 1994.
3. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические основы управления. – М., 1990.

Bibliography

1. Serikov, G.N. Ehlementih teorii sistemnogo upravleniya obrazovaniem. Osnovnihe ponyatiya i zadachi. – Chelyabinsk, 1995. – Ch. 2.
2. Burkov, V.I. Modeli i metodih upravleniya organizacionnihmi sistemami / V.I. Burkov, V.A. Irikov. – M., 1994.
3. Shakurov, R.Kh. Socialjno-psikhologicheskie osnovih upravleniya. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 70

Plahotnikov A.G. **PROGNOSTIC MODEL OF MODERNIZATION OF THE PROGRAM OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN PREPARATION OF THE TEACHER OF THE FINE ARTS AND DESIGN IN ELEMENTARY GRADES.** It is presented by the purpose of increase of qualitative potential in effective creative thinking in sphere of training graphic, it is decorative – applied art, to design and art designing. And also revealing of socially-pedagogical conditions in interests of self-development of the creative person of students of an average is art-vocational training. Problems systems of development of average vocational training of the person of the master-artist defining the basic direction consist in formation: active thinking, skills of independent creative work, realization of own is art-creative activity, development the subject – of subject relations.

Key words: **active thinking, creativity, subject relations, self-development, the person, the teacher, the artist, a trade.**

А.Г. Плахотников, *канд. пед. наук, доц. каф. изобразительного искусства, Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: plahotnikov@mail.ru*

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В МЛАДШИХ КЛАССАХ

В статье представлены возможности повышения качественного потенциала эффективности развития творческого мышления в сфере обучения изобразительному, декоративно – прикладному искусству, дизайну и художественному проектированию. Предпринята попытка выявления социально-педагогических условий в интересах саморазвития творческой личности студентов среднего художественно-профессионального образования. Названы задачи, определяющие основное направление системы развития среднего профессионального образования личности учителя-художника состоят в формировании: деятельного мышления, навыков самостоятельной творческой работы, реализации собственной художественно-творческой деятельности, развития субъект- субъектных отношений.

Ключевые слова: **деятельное мышление, творчество, субъектные отношения, саморазвитие, личность, учитель, художник, профессия**.

Целью исследования среднего профессионального образования «подготовки учителя изобразительного искусства и дизайна» является:

? определение и выявление социально-педагогических условий в интересах творческой личности студентов СПО по повышению их качественного потенциала в эффективном развитии обучения: народно-художественным ремеслам, декоративно-прикладному и изобразительному искусству, дизайну и художественному проектированию.

Задачи, определяющие основное направление системы развития среднего профессионального образования личности мастера, художника, состоят:

- в формировании деятельного мышления, в способности аргументировать свою точку зрения по отношению к различным произведениям в сфере применения методов развивающего обучения будущего учителя изобразительного искусства и дизайна;
- в формировании навыков самостоятельной творческой работы при эффективном усвоении графики, живописи, цветоведения и колористики, композиции, компьютерной графики, художественного проектирования;
- в реализации творческого потенциала в собственной художественно-творческой деятельности, в осуществлении самоопределения и самореализации личности на эстетическо-художественном уровне;
- в развитии субъект – субъектных отношений учащихся и преподавателя в создании условий для диалога, рисующего студента в форме «художника», на уроках мастер-класса.

Методологическими основами исследования среднего профессионального образования (СПО) являются научные положения о технологическом преобразовании действительности (П.Р. Атутов), теория развивающего обучения (В.В. Давыдов), концепции и принципы непрерывного профессионального образования, теории развития личности художника, мастера изобразительного искусства и дизайна [1, с. 2].

Для решения поставленных задач развивающего обучения 2-го уровня среднего профессионального образования в обучении изобразительному искусству и дизайну студентов СПО использовались следующие методы: аналитический для анализа научно-методической литературы по проблеме исследования; содержательно-исследовательский, направленный на изучение сущности развития творческой личности художника; моделирование для построения методом развивающего обучения студентов СПО; наблюдение, изучение опыта и анкетирование.

Необходимость перехода системы СПО на реализацию модели развивающего обучения в основе которого лежит идея развития личности, развитие самой системы СПО и ее влияния на основные общественные процессы. Опережающее образование в отличие от традиционного ориентирования в подготовке специалистов не столько на конкретную профессиональную деятельность, сколько на формирование готовности к освоению новых знаний, умений и навыков.

В соответствии с изменением требований к среднему профессиональному образованию определяются следующие исходные *принципы* его развития:

1-й принцип вариативности образования предполагает гибкое реагирование СПО на изменения внешней среды и как следствие диверсификацию профессиональных образовательных программ, видов и организационно-правовых форм средних специальных учебных заведений, а также форм государственно-общественного управления и социального партнерства.

2-й принцип непрерывности образования предполагает преемственность среднего профессионального образования с другими образовательными уровнями с учетом сложившихся традиций формирования структуры и содержания образования. Исходным моментом в развитии взаимодействия среднего профессионального образования с начальным профессиональным и высшим профессиональным образованием является общность совместно принятых концептуальных подходов и их реализация в подготовке кадров, удовлетворении потребностей личности в непрерывном образовании. При реализации программ дополнительного профессионального образования средняя профессиональная школа должна формировать гибкие системы повышения квалификации и переподготовки кадров с ориентацией на удовлетворение индивидуальных профессионально-образовательных потребностей.

3-й принцип регионализации образования предполагает последовательную ориентацию деятельности учебных заведений на комплексное социально-экономическое развитие региона, местные рынки труда и запросы населения, гибкое сочетание федерального, отраслевого и регионального управления средними специальными учебными заведениями с участием государственно-общественных структур.

4-й принцип автономности средних специальных учебных заведений предполагает развитие их академической и хозяйственной самостоятельности, совершенствование механизма самоуправления, формирование программ экономического развития образовательных учреждений.

5-й принцип эффективности социального взаимодействия отражает необходимость согласования действий всех субъектов образовательного пространства и направлен на формирование и проведение единой образовательной политики в целях развития среднего профессионального образования [2, с. 9].

В связи с выше перечисленными принципами профессионального образования специфика современных социально-экономических условий требует повышения статуса выпускника средне-профессионального учебного заведения – специалиста среднего звена.

Происходящие в жизни российского общества изменения, появление в хозяйственной жизни страны различных форм малого и среднего бизнеса вносят серьезные коррективы в стратегию образования. Сегодня в начале XXI века особенно важно совершенствовать качество подготовки студентов в средне профессиональных учебных заведениях художественного профиля, так как именно выпускники данных учебных заведений являются основными активными субъектами культурного общества страны. Сложность решения проблемы, профессионализации обучения учащихся учебных заведений художественного профиля во многом определяет и нормативный срок освоения специальности художественного образования.

Одним из направлений решения этой проблемы может стать ранняя профессионализация обучения будущих специалистов в общеобразовательной школе. Именно на этом этапе, по нашему мнению, должно происходить первичное знакомство учащихся с основами профессиональных знаний, умений, навыков и видов различной художественной деятельности мышления будущего художника-педагога-дизайнера. При такой постройке вопроса решается и еще одна важная педагогическая задача ? задача обеспечения преемственности в обучении.

Проблема профессионализации обучения учащихся в условиях преемственности «школа – среднепрофессиональное учебное заведение и высшее художественное образование» как будущего художника-педагога-дизайнера, к настоящему времени мало исследована. Вопросы формирования основ профессионального мастерства будущего художника, педагога, дизайнера остались вне поля зрения исследования.

Таким образом, важность и актуальность проблемы формирования у будущих учителей изобразительного искусства и дизайна их профессиональной устойчивости в среднепрофессиональных учебных заведениях, ее недостаточность для современного образования научно-теоретическая и практическая разработанность и послужили ее исследования в рамках настоящей работы.

В этой связи мы предлагаем разработанную нами концептуальную модель личностного подхода в обучении среднепрофессионанальной обеспеченности специальности «Учитель изобразительного искусства и дизайна» в начальных классах.

Таблица 6

Разработка «Прогностической модели» 2-го уровня, 3-й ступени среднего профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна начальных классов

Индекс	Наименование дисциплин и их основные разделы СПО	максимальная нагрузка	обязательных часов
	Обязательная часть циклов ОПОП:	3365	2243
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл	678	452
ОГСЭ.01	*Основы философии*		48
ЕН.02	Анатомия, физиология и гигиена		150
ЕН.03	Начертательная геометрия		251
П.00	*Профессиональный цикл*	2429	1619
ОП.00	*Профессиональные дисциплины*	672	448
ОП.01	*Педагогика*		89
ОП.02.	*Психология*		89
ОП.03	*Безопасность жизнедеятельности*		89
ОП.04	История изобразительного искусства		34
ОП.05	Композиция		147
ПМ.00	*Профессиональные модули*	1757	1171
ПМ.01	МДК 01.01. *Основы теории и методики преподавания изобразительного искусства.*		136
ПМ.02	*Основы теории и методики преподавания черчения и художественное проектирование.*		200
ПМ.03	МДК 03.01. *Основы выполнения графических работ.*		200
	МДК 03.02. *Основы выполнения живописных работ.*		192
	МДК 03.03. *Основы выполнения объемно-пластических и дизайнерских работ.*		136
	МКД 03.04. *Основы выполнения работ по декоративно-прикладному оформительскому искусству, художественно-дизайнерской обработке материалов и народных ремесел.*		205
ПМ.04	МКД 01.01. *Теоретические основы и методика организации внеурочной деятельности в сфере изобразительного искусства и дизайна.*		34
ПМ.05	МДК 05.01. *Теоретические и практические аспекты методической работы учителя изобразительного искусства и дизайна.*		68

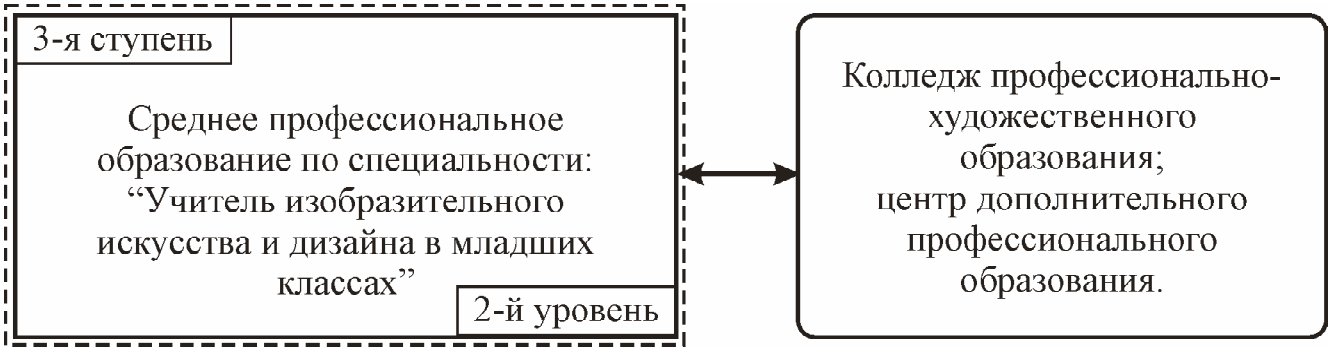


Рис. 1. Модернизация программы среднего профессионального образования в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна в младших классах

Таким образом, изучение научной и методической литературы по теории преподавания изобразительного искусства, дизайна и диссертационных исследований, анализ способов и средств организации непрерывного профессионального образования в новых интегративных образовательных моделях, определение ведущих организационных и педагогических условий, которые могут составить основу для реализации идеи непрерывности в конкретной концепции и образовательной модели среднего профессионального образования (СПО) в системе многоуровневого обучения выпускников СПО изобразительному искусству и дизайну, которые должны:

знать: основные нормативные документы о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям (конвенция о правах ребенка; международная конвенция о правах и основных свободах человека, конституции Российской Федерации; Федеральный закон «Об образовании»); цель, задачи, содержание, принципы, формы, методы и средства обучения, и воспитания школьников; основы психологии человека и психологические особенности детей школьного возраста; методику преподавания ИЗО и дизайна; особенности анатомии и физиологии школьника и требования к обеспечению санитарно-гигиенических условий в школе; требования и способы обеспечения безопасности жизнедеятельности детей; основы организации деятельности образовательного учреждения и управления им.

Библиографический список

1. Метологические проблемы развития педагогической науки. – М., 1985.
2. О программе развития среднего профессионального образования России на 2000-2005 годы. Приказ Минобразования России от 01.02.2000 №305. С изменениями в соответствии с приказом Минобразования России от 10.05.2001№2015 и от 09.09.2002 № 3242.

Bibliography

1. Metologicheskie problemih razvitiya pedagogicheskoyj nauki. – M., 1985.
2. O programme razvitiya srednego professionaljnogo obrazovaniya Rossii na 2000-2005 godih. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 01.02.2000 №305. S izmeneniyami v sootvetstvii s prikazom Minobrazovaniya Rossii ot 10.05.2001№2015 i ot 09.09.2002 № 3242.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 37.015.32; 159.922

Suvorova O.V. **KEY LINES OF FORMATION СУБЪЕКТНОСТИ IN BASE DOMESTIC PERIODIZATIONS OF DEVELOPMENT OF THE PERSON.** In article the analysis of approaches to understanding of key lines of development субъектности in онтогенезе in base periodizations of development of the person contains. The methodological bases of allocation of the central spheres of development субъектности as personal formation are considered. The author believes that research субъектности as complete personal formation is possible in the conditions of integration of classical approaches to its understanding.

Key words: **an individualization, socialization, the subject, субъектность, субъектогенез, key lines субъектогенеза.**

О.В. Суворова, *канд. психол. наук, доц., докторант Нижегородского Государственного педагогического университета (НГПУ), E-mail: olgavenn@yandex.ru*

КЛЮЧЕВЫЕ ЛИНИИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В БАЗОВЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕРИОДИЗАЦИЯХ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье содержится анализ подходов к пониманию ключевых линий развития субъектности в онтогенезе в базовых периодизациях развития личности. Рассматриваются методологические основания выделения центральных сфер развития субъектности как личностного образования. Автор полагает, что исследование субъектности как целостного личностного образования возможно в условиях интеграции классических подходов к ее пониманию.

Ключевые слова: **индивидуализация, социализация, субъект, субъектность, субъектогенез, ключевые линии субъектогенеза.**

Проблема становления личности является центральной в психологии развития, возрастной и педагогической психологии (Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн).

В отечественной психологии личность понимается как системное качество индивида, определяемое его включенностью в общественные отношения, формирующееся в совместной деятельности и общении (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В.З апорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн).

Присвоение и усвоение социокультурного опыта в онтогенезе связывается, прежде всего, с *социализацией* личности, то есть с процессом и результатом активного присвоения и воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности.

Однако, подлинный смысл социального развития состоит в становлении самобытной личности, *индивидуальности* человека. Гармония личности как индивидуальности проявляется в целостной, интегрированной системе индивидных, субъектных и личностных свойств человека. Развитие индивидуальности, в том числе ее субъектной составляющей соотносится исследователями с процессом *индивидуализации* личности (Л.С. Выготский, 1982; Д.И. Фельдштейн, 1985).

В процессе становления личности как социализированного индивида и как индивидуальности заложены и драма, и механизм человеческого развития. Перманентный конфликт процессов социализации (социально-личностного развития) и индивидуализации (индивидуального и субъектного, социокультурного развития) личности прочитывается в дуализме человеческой души, в противоречии между потребностью в укоренении и потребностью быть самим собой (Э. Фромм), в рассогласовании между социальным интересом и чувством превосходства как механизмом самоизменения (А. Адлер), персоной и самостью (К.Г. Юнг), Эго, СуперЭго и Оно (З. Фрейд), в историческом конфликте между личностью и обществом.

В поиске гармонизации линий индивидуального и социально-личностного развития человека, социализации и индивидуализации психология все чаще обращается к проблеме субъектного ресурса социальной личности, измеряя ценность индивидуальности ее социальной включенностью и полезностью [1]. Отсюда, социальная ценность как критерий субъектности свя-

зана со способностью личности творить, согласовывая свою индивидуальную активность с общественными нормами, стандартами и формами деятельности (В.В. Знаков, Е.А. Павлюченко, 2001).

Неслучайно высшим проявлением и критерием духовности, в том числе, в религиозно-нравственном аспекте, являются социализированные чувства и действия человека – сострадание, смирение, любовь и служение.

В.Э. Чудновский обращает внимание на противоречивое понимание активности субъекта: с одной стороны, подчеркивается внутренняя детерминация деятельности субъекта, а с другой — к субъекту относятся как к результату интериоризации общественного опыта, т.е. как продукту обучения и воспитания.

Ответ на данное противоречие содержится в работах Д.И. Фельдштейна, где процесс присвоения ребенком социальных норм представляет собой единство и противоречие процессов социализации и индивидуализации. «…Здесь социализация выступает как присвоение ребенком норм человеческого общежития, а индивидуализация как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта» [1, с. 185]. Становление субъекта, Д.И. Фельдштейн связывает с активной социализацией, а становление личности – прежде всего с ее субъектностью в социальных отношениях. «…Главным критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности…», то есть критерием социализированности личности, ее социальной зрелости выступает ее субъектность [1].

Подчеркивая взаимопроникновение и взаимосвязь двух линий развития личности ребенка – индивидуализации и социализации, Д.И. Фельдштейн определяет индивидуализацию как высшую форму социализации [1].

По Б.Г. Ананьеву, объективация субъектных свойств человека является «вершиной личности», в то время как в индивидуальности проявляется «глубина личности», то есть потенциал его неактуализированных способностей и возможностей. В этом смысле именно субъект задает вертикаль саморазвития в процессах социализации и индивидуализации. Иными словами, и социализация, и индивидуализация личности опираются на социальное творчество, и, соответственно, на процессы самодвижения и саморазвития, то есть на субъектное начало человека.

Преобразующая функция личности как субъекта проявляется в субъектности как ее свойстве и способности *осознанного отношения* к себе как к *деятелю* (Е.Н. Волкова, 1997, 2003). Именно поэтому субъектность выступает в роли механизма развития и саморазвития личности в гармонии социального, социокультурного и индивидуального опыта человека. Это и есть механизм уравновешивания данного противоречия в его развитии.

Вопрос о логике развития субъектной организации личности, ее структуре и динамике в раннем онтогенезе остается недостаточно раскрытым, что в свою очередь, затрудняет диагностику и управление субъектогенезом в образовательной, педагогической и психолого-педагогической практике [2; 3].

Как складывается субъектность в процессе развития личности? Какие этапы, условия и механизмы участвуют в этом процессе? Как складываются функциональные системы субъектности и каким образом они интегрируются в личностные образования, позволяющие растущему человеку творить свою жизнь в социальном и социокультурном измерении? И какова широта возможностей субъектного творчества в заданных ему условиях как системе природного, социального и культурного пространств?

Эти вопросы не являются до конца отрефлексированными в психологической науке, однако, векторы развития субъектности и объектности личности (О.П. Елисеев, 2000), субъектных и объектных свойств индивидуальности (И.В. Дерманова, 2008) присутствуют в той или иной мере во всех периодизациях развития.

Стадии становления субъекта в онтогенезе, выделяемые исследователями, опираются на классические периодизации развития личности. Они связаны со специфическими представлениями авторов о критериальных свойствах, системообразующих качествах и структуре субъектности, а так же об общей логике, этапах, механизмах и факторах субъектогенеза (Л.И. Божович, Н.Я. Большунова, Ю.А. Варенова, В.И. Слободчиков, А.Ш. Тхостов, И.В. Журавлев, Е.А. Сергиенко, В.В. Селиванов, Ю.В. Слюсарев, В.А. Татенко, Н.Н. Толстых, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн).

В деятельностной периодизации Д.Б. Эльконина развитие личности ребенка рассматривается через становление его как ***субъекта деятельности***. Закон чередования ведущих детских деятельностей в зависимости от социальной ситуации отражает логику движения задач развития от освоения способов действий и познания к смысловой, а значит, самостоятельной ориентировке в деятельности, создавая пространство для реализации творческого начала личности как субъекта. В содержании кризисов развития также отражается закон периодичности: кризисы отношений (3 года, 12 лет) предшествуют ориентации в мире человеческих отношений, кризисы, способов познания открывают ориентацию в мире вещей (1 год и 7 лет).

Самосознание является центральным новообразованием дошкольного детства по Д.Б. Эльконину. Ребенок на протяжении дошкольного детства проходит путь от позиционирования себя как субъекта действия, *отделяющего* себя от взрослого («Я сам») «к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней деятельностью» [4, с. 42].

Л.И. Божович описывает цикл становления субъектности через центральное системное новообразование – новый уровень самосознания в каждом из возрастов, которое имеет выраженную субъектную природу (Л.И. Божович, 2008).

Отдельные самостоятельные линии развития: мотивация, способность управлять собой, волевая саморегуляция, самосознание, социальная ситуация и специфические задачи развития ребенка в том или ином возраста «стягиваются» к центральному субъектно-личностному конструкту, «системе – Я», «позиции школьника», «позиции члена общества», «позиции взрослого человека». И проявляются в новой *внутренней* позиции, деятеля, школьника, члена общества и, наконец, взрослого человека. Позиция, в свою очередь, задает направление самореализации: особую мотивацию самореализации, новые мотивы и способы самоорганизации в деятельности и отношениях, проявление и осознание новых аспектов Я. На основе субъектного ядра формируются сознание и мировоззрение ребенка и подростка.

Развертывание субъектных возможностей личности, ее активности Л.И. Божович рассматривает в последовательности: мотивация – волевая саморегуляция, направленная на преодоление препятствий к реализации возможностей, сопротивление среде, – осознание себя как субъекта собственных действий, носителя личностных качеств, способностей, социального статуса, оформление «системы Я» – социальная ***позиция.***

В концепции Л.И. Божович описываются субъектные основания социализирующейся личности, особый вес придается внутренним факторам, мотивации, волевой саморегуляции, самосознанию в развитии субъекта как его самости, самореализации в социальном мире, то есть ***ядру субъектности, субъектной активности личности.***

Становление личности как ***субъекта социальных отношений*** представлено в исследованиях Д.И. Фельдштейна (Д.И. Фельдштейн, 1985, 1989, 1994, 1999). В периодизации взросления Д.И. Фельдштейна подчеркивается интенция растущей личности социализироваться и занять позицию субъекта социальных отношений, вписаться в общество, быть социально адаптированным и ценным для других, обретая и проявляя в нем «силы своего действия и выраженности» [1, с. 241].

В периодизации развития Д.И. Фельдштейна раскрывается логика становления растущего человека как субъекта социальных отношений через чередование циклов отделения, индивидуализации, утверждения, и циклов соотнесения, согласования, идентификации себя нового в обществе взрослых и сверстников.

Воплощенная в периодизации В.И. Слободчикова логика взаимодействия линий субъектности как ***авторства собственной жизни*** и субъективности как индивидуального развития в процессе взаимодействия в со-бытийных общностях, постепенное, ступенчатое освоение само-бытия является оригинальной и принципиально важной для психологии развития [5].

Со-бытийная общность как пространство развития субъектности ребенка строится на со-развитии членов общности как субъектов социокультурного действия, то есть на принципе полисубъектности.

Идея зарождения, существования и вырастания субъектности из со-бытийной общности реализует континуально-гене-

тический принцип развития субъектности как методологически, так и практически. Концепция развития человеческой субъективности В.И. Слободчикова носит системно-синергетический характер, последовательно раскрывает процесс развития человека в русле со-развития участников со-бытийных общностей, взаимно усиливающих друг друга.

Таким образом, базовые отечественные периодизации развития содержат линию становления субъектности личности в онтогенезе, позволяют увидеть развертывание ее деятельного начала: развитие субъектно-деятельностного основания личности (Д.Б. Эльконин), становление ядра субъектности, процесса самодвижения личности как построения ее субъектной активности и позиционирования Я (Л.И. Божович), кристаллизацию в растущем человеке субъекта социальных отношений (Д.И. Фельдштейн), возникновение авторства собственной жизни через активное вхождение, взаимодействие и со-развитие ребенка в со-бытийных общностях (В.И. Слободчиков).

Библиографический список

1. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. – М., 1999.
2. Суворова, О.В. К проблеме критериев и структуры субъектности // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2011. – № 2 (5). – Серия «Социальные науки». – Т. 13.
3. Суворова, О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе // Известия Самарского научного центра РАН. Самара, 2011. – № 2 (6). – Серия «Социальные науки». – Т.13.
4. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.; Воронеж, 1995.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: уч. пособие для вузов. // В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев Е.И. – М., 2000.

Bibliography

1. Feljdshteyjn, D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhateljnihe kharakteristiki processa razvitiya lichnosti: izbrannihe trudih. – M., 1999.
2. Suvorova, O.V. K probleme kriteriev i strukturih subjhektnosti // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. – Samara, 2011. – № 2 (5). – Seriya «Socialjnihe nauki». – T. 13.
3. Suvorova, O.V. Struktura subjhektnosti v rannem ontogeneze // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. Samara, 2011. – № 2 (6). – Seriya «Socialjnihe nauki». – T.13.
4. Ehljkonin, D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. – M.; Voronezh, 1995.
5. Slobodchikov, V.I. Osnovih psikhologicheskoyj antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka. Razvitie subjhektivnoyj realjnosti v ontogeneze: uch. posobie dlya vuzov. // V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev E.I. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 370

Terenia J.J. ***MAGAZINES FOR CHILDREN AS A MEANS OF NATIONAL UPBRINGING OF THE RUSSIAN DIASPORA 1920-1940.*** The article discusses the importance of children's magazines and magazines for children of the Russian Diaspora 1920-1920 in the development of national upbringing and education of emigration. Detailed study school handwritten journals of the junior and senior classes, are considered cadet's books, are discussed magazines for children, family and youth.

Key words: **children's magazines, magazines for children, Russian Diaspora, emigration, national upbringing.**

Ю.Ю. Тереня, *соискатель по каф. теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: bygakovay@mail.ru*

ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ 1920-1940-Х ГГ.

В статье рассматривается значение детских журналов и журналов для детей русского зарубежья 1920-1920-х гг. в развитии национального воспитания и образования эмиграции. Подробно исследуются гимназические рукописные журналы младших и старших классов, рассматриваются кадетские сборники, обсуждаются журналы для детей, семьи и юношества.

Ключевые слова: **детские журналы, журналы для детей, русское зарубежье, эмиграция, национальное воспитание.**

Тема детских журналов русского зарубежья 1920-1940-х гг. является одной из малоизученных среди проблем педагогической теории и образовательной практики эмиграции, вместе с тем она актуальна в настоящее время. Детская периодика значима как историко-педагогический источник по развитию национального воспитания и образования, интересен опыт ее деятельности с точки зрения преемственности традиций в современной педагогической журналистики.

В первой половине XX века за пределами России в эмиграции оказались тысячи русских детей. Забота о судьбах подрастающего поколения, нуждавшегося в социальной защите и образовании, борьба с денационализацией детей и юношества, возрождение национального чувства, культурных и религиозных традиций, родного языка стали, по словам И.А. Бунина, «миссией русской эмиграции».

Огромная роль в решении педагогических проблем принадлежала детским журналам и журналам для детей русского зарубежья 1920-1940-х гг., которые обеспечивали индивидуальный подход к каждому ребенку, давали детям возможность реализовать свои интересы, раскрыть художественные, организаторские способности, создавали условия для сплочения коллектива и выработки положительных качеств личности. В условиях эмиграции создание детских журналов посредством обращения к лучшим образцам русского литературного, музыкального, изобразительного искусства способствовало решению проблемы денационализации подрастающего поколения.

Детские журналы издавались в русских лагерях, колониях, школах, гимназиях, кадетских корпусах и др. учебных заведениях русского зарубежья: в Первой Константинопольской, затем Моравско-Тржебовской гимназии выходили детские журналы «Свисток», «Сигнал», «Богатырь», «В пути», «Пробуждение» и др.; в кадетском лагере в Египте издавался ежемесячный рукописный журнал «Донец на чужбине»; в стенах Первой Русско-сербской гимназии – журналы «Досуги», «На чужбине», «Маяк»,

«Родник», «Юная Русь», «Колосья»; в Николаевском Кавалерийском училище в Галлиполи – еженедельный литературно-юмористический журнал юнкеров «Репейник», «Школьная заря»; в Парижской средней школе выпускался журнал «Молодые побеги»; в Первой русско-сербской девичьей гимназии в Королевстве СХС – журнал «Черные перелинки» и др. Большинство изданий были рукописными, печатались на ротаторе или гектографе, выходили чаще всего в одном экземпляре, носили индивидуальный характер. В виду большой популярности и ограниченности таких сборников часть материалов оказывалась утраченной с момента издания.

Гимназические рукописные журналы разделялись на две составные части: творчество детей младшего школьного возраста и работы учеников старших классов. Журналы учеников 1-4 классов – тетради большого формата, разрисованные цветными карандашами, красками, акварельными рисунками на отдельных листах. В редакционный состав входили: главный редактор, редакторы прозы, стихов, главный заведующий, секретари и два-три сотрудника, выполняющих функции помощников вышестоящих органов. Названия журналов преимущественно воинственны: «Свисток», «Сигнал», «Богатырь» и т.п.

Возникновение каждого нового журнала диктовалось условиями эмигрантского существования: «Третьему классу необходимо бороться со скукой. В мирное время этого бы не случилось: были бы книги, игры, развлечения, теперь придется развлекать себя самим», – говорилось в редакционной статье гимназического журнала Моравско-Тржебовской гимназии «Сигнал». «Русские дети оторваны от родных. Тут каждый класс задается целью развить себя телесно и морально, а мы задаем себе одну цель – организовать журнал», – такова причина возникновения журнала «Богатырь» [цит. по: 1, с. 10-12].

Периодичность выхода гимназических журналов была различной и зависела от желания самих учеников, а также одобрения их творчества со стороны одноклассников и учителей. Так в одном журнале подчеркивалось, что он «будет расцветать два раза в месяц, но необходимо, чтобы девочки не отказались», в другом говорилось, что «теперь остается только один вопрос, дозволит ли журнал наша Классная Наставница, если нет, то редакция с гордостью может заявить, что наш журнал никогда подпольным не будет» [цит. по: 1, с. 10-11]. Обычно деятельность журналов прекращалась на 2-3ем номере, с началом нового учебного года выпуск рукописных работ возобновлялся.

Содержание детских журналов младших классов включало в себя литературные произведения и рисунки, темы которых весьма разнообразны. Однако, основным лейтмотивом, пронизывающим все детское рукописное творчество, была тема Родины. Много рассказов и очерков посвящено эвакуации, описаниям родной природы, моря, встречаются страницы из дневников, рассказы о путешествиях, лирические размышления о прошлой жизни. Особенностью литературного творчества учеников 1-4 классов являлись стихотворения, подписанные несколькими авторами, в которых прослеживается взрослость, обдуманность, осознанный взгляд на будущее.

Особое место в гимназических рукописных журналах занимали детские рисунки. Среди работ юных художников чаще всего встречались изображения русской деревни, масленицы, березы и русского поля – то, что наиболее сильно фиксировалось в их переживании. Во многих работах прослеживалась тоска по родным образам. Часто в картинах детей заметны неизгладимые впечатления от гражданской войны: на рисунках встречаются группы деревьев с брошенными пушками, черепами; Московский Кремль с пробоинами; картины пожаров, сражений, маневров. Многие художники рисовали корабли, прибрежные скалы, башни и морское побережье, что позволяло детям слиться с окружающим незнакомым миром, быть участником всего живого.

Журналы учащихся старших классов – общешкольные журналы, литературно-художественные альбомы, органы ученических кружков, а также групп по интересам, объединяющих учеников разных классов [2]. У каждого рукописного журнала был свой постоянный состав сотрудников, заранее выработанная программа, определенная вкусы и направление работы. Названия сборников серьезны и обдуманны: «На чужбине», «В пути», «Пробуждение», «Гимназист Галлиполиец» и др.

Внешний вид значительно отличался от журналов младших классов. Первые номера – роскошные альбомы с массой рисунков, где каждая буква текста вырисована тушью, золотом, серебром, красками. Так, например, № 1 журнала «В пути» Моравско-Тржебовской гимназии выдержан в старорусском стиле, на отдельных листах показаны иллюстрации к былинам, фрагменты русских памятников XII-XIV веков. Один из номеров журнала «Пробуждение» оформлен в стиле художника И. Билибина.

В редакционных статьях проявляются взгляды учащихся на свою роль в настоящем и ближайшем будущем, дается оценка переживаемого времени: «Мы вступили на путь изгнания и лишений только потому, что не захотели отказаться от своего святая-святых. Кровью и муками пришлось расплачиваться за это решение. Случайно услышали мы призывный колокол нашей школы. Перед нами задача: собрать все, что уцелело в душе, принять все лучшее, что может дать новая жизнь и новое общество… Мы должны дать выход всем своим творческим силам, мы широко предоставляем поэтому страницы нашего альманаха всем, кто хочет работать и учиться владеть словом и кистью. Первый номер посвящаем дорогой Родине нашей и ее святой старине» [цит. по: 1, с. 11].

Содержание рукописных журналов учеников старших классов разнообразно, особенно в номерах, приуроченных к праздникам, годовщинам кружков, выпуску учащихся из учебного заведения. Все журналы перегружены стихами, статей мало, критические отзывы, отчеты и хронические заметки появляются изредка. Среди статей работы о религиозных исканиях молодежи, труды по теории музыки, очерки деятельности выдающихся людей.

Особняком стоит группа произведений, посвященных России, ее историческому прошлому, в которых встречаются оценки настоящего, рассуждения о современной молодежи и ее роли для родной страны: «Святая Русь», «Седой Кремль», «Могучий русский богатырь», «О, Родина, о, мать!», «Куликово поле», «Ермак» и т.д. Все написанное о России выдержано в лирических, часто приподнятых тонах, наполнено описанием родной природы, картинами русского быта. Есть произведения – подражания старинным народным песням, былинам, сказкам, что показывает работу над языком, раскрывает стремление овладеть особенностями речи, глубину познания исторических фактов. Обращаясь к прошлому родной страны, молодые авторы стремились найти объяснение постигшей Россию катастрофы, отыскать в прошлом кусочек пережитого горя. Многие исторические темы рассматриваются как необходимое разъяснение личного опыта. Яркими красочными образами прошлого ученики пытались обезвредить, вытеснить из сознания ужасы переживаемого времени.

В отдельную группу можно выделить кадетские рукописные журналы, издававшиеся в корпусах и лагерях, эвакуированных из России, редактором которых являлись кадеты-старшеклассники. Среди названий сборников самые распространенные «На чужбине» и «Кадет» с различными вариантами: «Донец на чужбине», «Кадетский журнал» и др. Учащиеся выпускали и юбилейные выпуски журналов, а также сборники-хроники кадетской жизни, куда входили история существования корпуса, списки персонала и выпускников, наставления будущим кадетам, стихи и проза о кадетской жизни и др.

Содержание журналов включало литературное и художественное творчество воспитанников кадетских корпусов. Рассказы и стихи сопровождались рисунками и воспоминаниями о России, изображениями окрестностей лагерей, миниатюрами на военную тематику, которые дополнялись обращениями к читателям, воспоминаниями кадетов об эвакуации, о пребывании в другой стране. Тоска по родине отчётливо звучит в высказываниях учащихся: «Заветная мечта моя попасть в Африку сбылась, но что доволен был этим или нет, вы увидите... Мы, люди, жившие в умеренном поясе и попавшие в тропический пояс, сперва были довольны теплотой, которая достигала до 40 градусов, и тропической зеленью. Но однообразная жизнь и та же жара, и песчаная пустыня опротивели и заставили искренне вспомнить свою Родину с её обширными полями, степями и лугами, с её богатством и предприимчивым населением, что здесь совершенно отсутствовало. Болея душой, я на каждом шагу представлял себе пение птичек в нашем саду... Человек, живший на свободе и среди степей и полей и попавший в пустыню, конечно, скучал, страдал и вспоминал своё прошлое» [3, с. 39-41].

Значительное место в детских журналах занимал отдел любительской фотографии. В некоторых учебных заведениях существовал специально созданный фотоальбом, куда помещались фотографии школы, учеников, учителей, окрестной местности, фотоэтюды. В кадетских корпусах фотоальбомы являлись неотъемлемой составляющей школьной жизни.

Важная роль в решении проблемы денационализации подрастающего поколения в эмиграции отводилась журналам для детей. Несмотря на большие финансовые сложности и отсутствие постоянной издательской базы, в русском зарубежье неоднократно предпринимались попытки издания подобной периодики, в числе которой:

– иллюстрированные журналы «Зеленая палочка» (Париж, 1920-1921), «Русь» (Париж, 1936);

– детские приложения к журналам: «Детский уголок» – приложение к журналу «Перезвоны» (Рига, 1925-1929), «Юный читатель «Рубежа» (Харбин, 1929-1931), «Детство и юность во Христе» – приложение к журналу «Православная Русь» (Ладомирово, 1929-1941);

– журналы для детей младшего возраста «Огоньки» (Париж, 1932-1933), «Ванька-Встанька» (Берлин, 1924-1927), «Ласточка» (Харбин, 1926-1945);

– журналы для семьи и юношества «Юный читатель» (Рига, 1925-1926), «Юность» (Харбин, 1925-1927) и др.

Решая задачу сохранения и развития национальной культуры и образования, надеясь на скорое возвращение на родину, авторы журналов опирались на русский язык, традиции, православие, обращались к лучшим произведениям литературного, музыкального, изобразительного творчества, создавали возвышенный образ великой родины. «Дайте же русским детям хоть какую-нибудь реализацию утешительного мифа. Дайте им чувствовать, что Россия, пусть и далекая, и незримая, и неведомая им, все-таки всегда с ними. Что Она, в лице вашем, матерински их любит, и печется о них, и, хотя в нищете живет, делает все, что умеет и может, для детей, в Нее верующих, Ее любящих», – писал А. Амфитеатров в обращении к читателям «Колоса» [4, с. 16]. Журнал «Огоньки» ярко выражает стремление в решении проблемы национального воспитания в эмиграции своим лозунгом: «Все на детском фронте по борьбе с денационализацией». Именно поэтому в содержании периодики для детей встречаются не только стихи, рассказы, повести известных своими трудами в России и за рубежом русских писателей и поэтов С. Черного, И. Бунина, К.Бальмонта, Тэффи, А. Куприна, А. Амфитеатрова, М. Алданова и др., но и отрывки детских песен, колыбельных, задорных маршей и походных песен, веселые зарисовки к представленным литературным произведениям и завораживающие пейзажи родной земли С. Судейкина, Н.В. Ремизова, К. Кузнецовой и др. Основной темой большинства журналов для детей и юношества в эмиграции являлась Россия, ее великое прошлое и гипотетическое будущее, что позволяет рассматривать детские периодические издания русского зарубежья как пособия по истории родного края, культуре, литературе, географии.

Журналы для детей содержали разделы научно-популярного, справочного, спортивного и развлекательного характера, отделы взаимодействия с читателями; размещали материалы о деятельности детских и юношеских организаций, обществ, кружков, хронику детского движения «Скаутов», «Соколов», «Витязей».

Таким образом, детские журналы и журналы для детей русского зарубежья 1920-1940-х гг., посредством обращение к лучшим образцам литературного, музыкального и художественного искусства являлись очагом русской культуры, выполняли задачи национального воспитания и образования подрастающего поколения в условиях эмиграции, показывают неугасаемое живое творчество детской души, ее стремление к родному краю.

Библиографический список

1. Левитский, В. Гимназические рукописные журналы // Бюллетень педагогического бюро. – Прага, 1925. – № 8.
2.Павлов, А. Русская гимназия Земгора в Праге // Русская школа за рубежом. – Прага, 1924. – № 9.
3.Беляков, В. И снятся нам сны про Россию родную! // Родина. – 2009. – № 4.
4. Амфитеатров, А. К русскому юношеству // Колос. Русские писатели русскому юношеству. – Шавиль, 1928.

Bibliography

1. Levitskiyj, V. Gimnazicheskie rukopisnihe zhurnalih // Byulletenj pedagogicheskogo byuro. – Praga, 1925. – № 8.
2.Pavlov, A. Russkaya gimnaziya Zemgora v Prage // Russkaya shkola za rubezhom. – Praga, 1924. – № 9.
3.Belyakov, V. I snyatsya nam snih pro Rossiyu rodnuyu! // Rodina. – 2009. – № 4.
4. Amfiteatrov, A. K russkomu yunoshestvu // Kolos. Russkie pisateli russkomu yunoshestvu. – Shavilj, 1928.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК: 373.1

Toropova Z.V. **THE BASIC APPROACHES TO UNDERSTANDING OF ESSENCE OF CONCEPTS «EDUCATIONAL PROJECT», «EDUCATIONAL DESIGNING», «DESIGN ACTIVITY OF SCHOOLBOYS».** In article some approaches to phenomenon definition «the educational project» are analyzed, the parity of concepts «educational designing», «design activity of schoolboys» is established and possibility of use of designing in training for the decision of actual problems of education.

Key words: **the educational project, educational designing, design activity of schoolboys.**

З.В. Торопова, *аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: zoya_toropova@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ «УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ», «УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ», «ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ»

В статье анализируются некоторые подходы к определению феномена «учебный проект», устанавливается соотношение понятий «учебное проектирование», «проектная деятельность школьников» и раскрывается возможность использования проектирования в обучении для решения актуальных задач образования.

Ключевые слова: **учебный проект, учебное проектирование, проектная деятельность школьников.**

Современный этап развития науки и производства тесно связан с проектированием (И.А. Зимняя, А.М. Новиков, И.И. Ляхов, В.Ф. Сидоренко). Создание проектов становится «определяющей чертой современного мышления, один из важнейших типологических признаков современной культуры едва ли не во всех основных её аспектах, связанных с творческой деятельностью человека» [1, с. 4]. Проектным становится отношение человека к миру, к социальной и предметной среде, проекты присутствуют в формах познания и творчестве.

Проникновение проектирования в разные сферы деятельности повлияло на то, что возникли различные направления, как в понимании сущности самого проектирования, так и направления в изучении этого явления в различных отраслях научного знания. В философском контексте проблема создания проектов и осуществления проектирования рассматриваются при изучении процессов познания и форм проявления творческой активности человеческого сознания, посредством которых происходит действительное изменение наличного материального бы-

тия; в психологических исследованиях – изучение психологической основы проектной деятельности и формирование проектных умений; в педагогике – изучение особенностей обучения проектированию учащихся.

В зависимости от цели создания проекта и области, в которой он выполняется, исследователями выделяется та или иная «грань» проектирования, акцентируется тот или иной его аспект. Следствием этого стало то, сами понятия «проект» и «проектирование» получили множество трактовок. В этой статье попытаемся уточнить содержание этих понятий.

Приведем наиболее распространенные определения понятия «проект».

Проект (в буквальном переводе с латинского – «брошенный вперед»), 1) *предварительный образ* предполагаемого или возможного объекта, состояния (замысел, план) (Большой Энциклопедический Словарь) [2]; 2) *разработанный план* сооружения, какого-нибудь механизма, устройства; *предварительный текст* какого-нибудь документа; замысел, план (Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова) [3]; 3) совокупность конструкторских документов, содержащих *принципиальное* (эскизный проект) или *окончательное* (технический проект) *решение*, дающее необходимое представление об устройстве *создаваемого сооружения* и исходные данные для *последующей разработки* рабочей документации [4]; 4) замысел, идея, образ, *воплощенные в форму описания*, обоснования, расчетов, чертежей, раскрывающих сущность замыла и возможность его практической реализации (С.М. Вишнякова) [5].

Таким образом, в самом общем плане *проект* – это детализированный замысел о желаемом будущем (возможный объект, способ деятельности и т.п.), воплощенный в форму описания, обоснования, раскрывающую сущность замысла, содержащий в себе рациональное обоснование и возможность практической реализации в конкретном продукте.

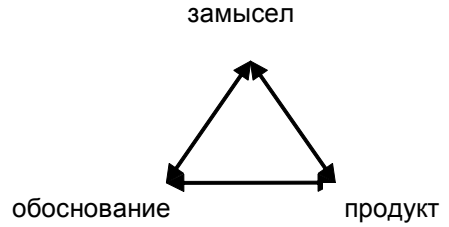


Рис. 1

Сущность понятия проект можно представить как триединство следующих компонентов: замысел ↔ обоснование ↔ продукт (см. Рис. 1). Под замыслом понимается отражение в проекте задуманного, т.е. идеал последующего действия (то, что проектируем). Замысел определяет и окончательный результат (продукт), и то, как такого результата достичь (обоснование). Продукт – это воплощение найденного автором оптимального способа решения проблемы проекта, а обоснование означает, что проект характеризуется не просто описанием деталей предстоящей деятельности по достижению цели проекта, но и обоснованием, что именно эта последовательность действий приводит к намеченной цели. При этом, на каждом этапе создания проекта могут возникнуть обстоятельства (появиться условия, которые необходимо учесть), требующие внесения корректив в соответствии с замыслом, как в разработанный план, так и в конечный продукт.

Проекты чаще всего используются в тех сферах, где «проект становится способом управления, способом ритмизации процессов, происходящих в реальной практике» [6, с.23]. Однако современная тенденция использования проектов связана с теми сферами, в которых осуществляется процесс создания «идеальных интеллектуальных» объектов (моделей). Теперь «проектирование подчинено не только преобразовательному, но и *познавательному значению*» [7, с. 17]. В результате, актуализировалась линия рассмотрения проектной деятельности в контексте получения новых знаний, что обусловило распространение термина «проект» в образовании.

Применительно к образовательной практике проекты называются учебными или образовательными. В педагогической литературе можно встретить различные определения учебного проекта, но в любом случае учебный проект характеризуется следующими особенностями:

√ развитии познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно искать информацию, развитии критического мышления;

√ самостоятельной деятельности учащихся: индивидуальной, парной, групповой, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени;

√ решении какой-то значимой для учащихся проблемы, моделирующем деятельность специалистов какой-либо предметной области;

√ представлении итогов выполненных проектов в «осязаемом» виде (в виде отчета, доклада, стенгазеты или журнала и т.д.), причем в форме конкретных результатов, готовых к внедрению;

√ сотрудничестве учащихся между собой и учителем («педагогика сотрудничества») [8, с. 19].

Выделенные характеристики учебного проекта позволяют сделать вывод о специфическом (отличном от общенаучного значения) использовании термина «проект» в образовании. При определении учебного проекта акцент делается не на проектируемый объект (продукт), а на деятельность по его созданию. Учебный проект рассматривается как «совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта» (М.Ю. Бухаркина [9]). Тем самым была положена идея, согласно которой проект был наделен образовательными функциями (для ученика), а его использование учителем в учебном процессе – функциями метода обучения (получивший название «метод проектов»).

Таким образом, можно выделить, как минимум, три направления в понимании учебного проекта: 1) проект как метод обучения (проект – организация проектной деятельности, М.Ю. Бухаркина, К.Н. Поливанова, Н.В. Матяш, М.В. Хохлова); 2) проект – средство обучения (проект как проектная задача, цель проектной деятельности, Н.Ю. Пахомова, Е.Ю. Баркова); 3) проект – результат обучения (результат проектной деятельности, Е.С. Полат, Е.С. Булычева, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, В.Е. Радионов). Целесообразность употребления термина «учебный проект» может быть различной, определяемая контекстом его использования. Так, *учебный проект для учителя* – это специально организованное задание для учеников, предполагающее осуществление ими учебного проектирования. В свою очередь, *учебный проект для ученика* – образовательный результат – всевозможная интеллектуальная продукция, представляющая собой форму описания, обоснования решения определенной учебной задачи (проблемы) от идеи до её полной реализации. Такой результат обладает субъективной или объективной новизной, обладает практической значимостью или ценностью для учащегося и/или других людей, носит материальный или нематериальный характер.

Процесс создания проекта называется *проектированием.* Дж.К. Джонс приводит более десятка определений процесса проектирования, главное из которых, наиболее полно отражающее *сущность проектирования, есть следующее* – «проектирование есть деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде». В широком смысле проектирование – это «идеальное промысливание и практическое воплощение того, что возможно, и того, что должно быть» (Н.Г. Алексеев).

Для проектирования, осуществление которого происходит в образовательном процессе, принято употреблять термин учебное проектирование. В соответствии с принятым определением проектирования *под учебным проектированием будем понимать процесс создания учебного проекта.* Это деятельность, представляющая собой комплекс интеллектуальных и/или практических действий, определяющий будущий процесс и результат решения определенной учебной проблемы, в результате выполнения которых создается учебный проект.

Возможность и целесообразность «проецирования» деятельности проектирования, осуществляемой в профессиональной сфере, на деятельность учащихся для решения актуальных задач образования, обусловливается рядом исследователей (В. Гаспарский, И.А. Зимняя, Г.Л. Ильин, А.М. Новиков, И.В Матяш, Е.С. Полат, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкий и др.), которые связывают с проектированием развитие образовательной практики, раскрывают особенности учебного проектирования как деятельности учащихся по созданию учебных проектов, рассмат-

ривают проектирование как вид учебно-познавательной деятельности учащихся и источник их развития.

Раскрывая сущность деятельности проектирования, которая состоит как в познании отображаемых элементов действительности, так и в создании новых ее элементов (Н.Н. Нечаев, [10]), можно заключить, что школьники, осуществляя проектирование, участвуют в познавательной деятельности, где продукт и результат познания – *новые понятия и концепции* (В.С. Кузнецов) [11]. Причем, приобретаемые в этой деятельности школьниками знания характеризуются субъективной и/или объективной новизной, внешним выражением знаний в какой-либо форме в виде некоторого продукта, а также их отличает высокая степень детализированности (проявляющаяся как в глубине проникновения учащихся в сущность поставленной проблемы проектирования, так и в осознанности, осмысленности полученного результата).

Получение учащимися при выполнении учебного проекта новых знаний и приобретение функционального умения проектирования позволяет утверждать о наличии различий в целях учебного и научного проектирования. В науке главной целью проектирования является «преобразование исходной ситуации в более приемлемую» [12, с. 70], получение новых теоретических и практических приращений, направленных на изменение и развитие объекта проектирования. Тогда как в образовательном процессе при организации учебного проектирования к этой цели добавляется педагогическая цель – развитие личности ученика. Это позволяет говорить о существовании особенностей именно учебного проектирования как вида учебно-познавательной деятельности: продуцирование учащимися каждый раз нового (субъективно нового) знания в виде проекта; регулируемость со стороны учителя – содержание проекта (уровень сложности) и его осуществление (степень самостоятельности); развитие личности ученика.

Разработка учащимися учебного проекта позволяет приобрести им инструмент познания в виде универсального учебного действия – умения проектировать – *«универсального умения решать самые разные проблемы, в том числе и образовательные»* [13, с. 9]. Эта цель достижима посредством специально организованного обучения. Такое обучение предполагает как включение в образовательный процесс полномасштабной проектной деятельности, так и её элементов.

Под *проектной деятельностью школьников (ПДШ)* понимают форму учебно-познавательной активности школьников, заключающуюся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческих проектов, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности субъекта учения (Н.В. Матяш). Опираясь на данное определение проектной деятельности, можно заключить, что формирование у учащихся умения проектировать не означает формирование всей деятельности. По сути, формирование умения проектировать следует рассматривать как реализацию элементов проектной деятельности. Формированию же проектной деятельности должна сопутствовать «целостная система, последовательно выстроенная серия ситуаций, вовлекающих ученика в освоение приемов и действий, из которых складывается проектирование» [14, с. 10], должна быть предусмотрена система обучающих воздействий, позволяющих сформировать все составляющие проектной деятельности школьников (мотивационную, когнитивную, операциональную и рефлексивно-оценочную).

Схема № 1. Соотношение между понятиями «учебное проектирование» и «проектная деятельность школьников».

Если обратиться к сопоставлению содержания понятий «проектная деятельность школьников» и «учебное проектирование», то можно выделить следующее соотношение: эти понятия не тождественны друг другу, хотя объем одного частично включает объем другого. Эта информация отражена на схеме №1. Справедливость выделенного соотношения подтверждается Н.В. Матяш [15], в работе которой указано, что учебное проектирование, в отличие от проектной деятельности, не содержит этапов, касающихся изготовления, контроля и испытания изделия или услуги.

В заключении отметим, что проектирование в образовании как тип деятельности теряет свою исключительную принадлежность к научной области. Происходит изменение в представлении о самом процессе проектирования. В нем уменьшается доля профессиональных знаний, факторов научной и практической значимости продукта проектирования и возрастает доля содержания, связанного с пониманием этой деятельности как инструмента повышения качества образования. При этом достижение нового качества образования становится возможным при организации специального обучения, направленного, в частности, на обучение этому виду деятельности школьников.

Библиографический список

1. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества: автореф. дис. … д-ра искусствоведения. – М., 1990.
2. Большая Советская Энциклопедия / под ред. А.М. Прохорова. – М., 1972.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1999.
4. Политехнический словарь. – М., 1998.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999.
6. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. – М., 2008.
7. Максюкова, Н.А. Теория и практика проектной деятельности в системе повышения квалификации работников образования: автореф. … д-ра пед. наук. – М., 2001.
8. Шилова, О.Н. Как разработать эффективный учебно-методический пакет средствами информационных технологий: методическая лаборатория программы Intel® «Обучение для будущего» / О.Н. Шилова, М. Б. Лебедева; под ред. Е.Н. Ястребцева. – М., 2006.
9. Бухаркина, М.Ю. Разработка учебного проекта. – М., 2003.
10. Нечаев, Н.Н. Проектное моделирование как творческая деятельность. – М., 1987. – Т. 1.
11. Кузнецов, В.С. Исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества в вузе: автореф. дис…кан. пед.наук. – М., 1996.
12. Саймон, Г. Науки об искусственном. – М., 1972.
13. Учебное проектирование: методическое пособие и CD-диск с Базой данных учебных проектов / Н.Ю. Пахомова, Н.В. Дмитриева, И.В. Денисова [и др.]. – М., 2010.
14. Матяш, Н.В. Проектная деятельность школьников // Психология развития (Лаборатория психологии проектной деятельности): зарегистрированная база данных [Э/р]. – Р/д: http://www.psystudy.ru/nauchnaya-deyatelnost-2/pproektnaya-deyatelnost/

Bibliography

1. Sidorenko, V.F. Genezis proektnoyj kuljturih i ehstetika dizayjnerskogo tvorchestva: avtoref. dis. … d-ra iskusstvovedeniya. – M., 1990.
2. Boljshaya Sovetskaya Ehnciklopediya / pod red. A.M. Prokhorova. – M., 1972.
3. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka. – M., 1999.
4. Politekhnicheskiyj slovarj. – M., 1998.
5. Vishnyakova, S.M. Professionaljnoe obrazovanie. Slovarj: klyuchevihe ponyatiya, terminih, aktualjnaya leksika. – M., 1999.
6. Polivanova, K.N. Proektnaya deyateljnostj shkoljnikov: posobie dlya uchitelya. – M., 2008.
7. Maksyukova, N.A. Teoriya i praktika proektnoyj deyateljnosti v sisteme povihsheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya: avtoref. … d-ra ped. nauk. – M., 2001.
8. Shilova, O.N. Kak razrabotatj ehffektivnihyj uchebno-metodicheskiyj paket sredstvami informacionnihkh tekhnologiyj: metodicheskaya laboratoriya programmih Intel® «Obuchenie dlya buduthego» / O.N. Shilova, M. B. Lebedeva; pod red. E.N. Yastrebceva. – M., 2006.
9. Bukharkina, M.Yu. Razrabotka uchebnogo proekta. – M., 2003.
10. Nechaev, N.N. Proektnoe modelirovanie kak tvorcheskaya deyateljnostj. – M., 1987. – T. 1.
11. Kuznecov, V.S. Issledovateljsko-proektnaya deyateljnostj kak forma uchebnogo sotrudnichestva v vuze: avtoref. dis…kan. ped.nauk. – M., 1996.
12. Sayjmon, G. Nauki ob iskusstvennom. – M., 1972.
13. Uchebnoe proektirovanie: metodicheskoe posobie i SD-disk s Bazoyj dannihkh uchebnihkh proektov / N.Yu. Pakhomova, N.V. Dmitrieva, I.V. Denisova [i dr.]. – M., 2010.
14. Matyash, N.V. Proektnaya deyateljnostj shkoljnikov // Psikhologiya razvitiya (Laboratoriya psikhologii proektnoyj deyateljnosti): zaregistrirovannaya baza dannihkh [Eh/r]. – R/d: http://www.psystudy.ru/nauchnaya-deyatelnost-2/pproektnaya-deyatelnost/

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 159.923

Tsisnetsky A.K., Poveshchenko A.F., Razumnikova O.M. **CHARACTER OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN MILITARY MEN WITH DIFFERENT MOTOR ASYMMETRY.** Have been studied especially aggressive behavior, depending on the individual profile of motor asymmetry in conscripts. Found that soldiers with left-sided lateralization was significantly higher than the component of aggression as an insult and, respectively, higher than in right profile, the index of hostility.

Key words: **aggressive behavior, motor asymmetry, military men, adaptation.**

***А.К. Циснецкий**, аспирант кафедры специальной психологии ИФМИП НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: kesson08@ya.ru; **А.Ф. Повещенко**, д-р. мед. наук., проф., зав. каф. специальной психологии ИФМИП ФБГОУ ВПО НГПУ, г. Новосибирск; **О.М. Разумникова**, д-р. биол. наук, проф. каф. специальной психологии ИФМИП НГПУ, г. Новосибирск.*

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗЛИЧНОЙ МОТОРНОЙ АСИММЕТРИЕЙ

Изучены особенности агрессивного поведения в зависимости от индивидуального профиля моторной асимметрии у военнослужащих по призыву. Обнаружено, что у военнослужащих с левосторонней латерализацией значимо выше такой компонент агрессии как обида и, соответственно, выше, чем при правостороннем профиле, индекс враждебности.

Ключевые слова: **агрессивное поведение, моторная асимметрия, военнослужащие, адаптация.**

Анализ литературы по проблеме взаимосвязи агрессивности и функциональной межполушарной асимметрии показал, что этот вопрос пока изучен недостаточно и несколько отстает от интереса к нему в области социологии, криминологии и других общественных наук, обусловленного выяснением причин антисоциального поведения. Личностные особенности нарушителя социальных норм, в том числе агрессивности, традиционно исследуется на основе социологических подходов и методов и, соответственно, выводы носят в основном социологический характер. Мало исследований, в которых содержались бы научные концепции психологических причин и мотивов агрессивного поведения и агрессивности как свойства личности, хотя эта проблема, несомненно, актуальна для возрастной, педагогической, социальной психологии и психофизиологии.

Взаимосвязь полушарных особенностей активности коры головного мозга и агрессивности традиционно рассматривается с двух позиций: изучение таких особенностей при психических патологиях или асимметрии эмоциональных состояний, чаще всего страха. Эту форму агрессии связывают с доминированием активности в левой части лобной коры, что характерно для праворуких, но эффект может изменяться в зависимости от мотивационной направленности [1]. Например, в случае преобладания стратегии избегания следует ожидать более правополушарной активации коры при агрессивном поведении. В качестве еще одного фактора, который может повлиять на взаимосвязь агрессии и полушарной асимметрии – особенности регуляции тестостерона у лево- или праворуких мужчин [2]. Эти особенности рассматриваются как возможная причина парадоксального доминирования леворуких при сравнении боевого духа в соревновательном поведении мужчин. Отмеченные различия при определении значения полушарной асимметрии для выраженности агрессии позволяют предположить, что она будет зависима от индивидуального профиля латерализации моторных и психических функций, однако работ по освещению этой проблемы нам неизвестно.

Изучение механизмов проявления агрессии и факторов, влияющих на нее, актуально не только для понимания природы агрессии, но и для разработки психолого-педагогических программ коррекции взаимоотношения людей. Понимание механизмов агрессии особо значимо при работе психолога в силовых структурах, в том числе с военнослужащими [3]. Необходимость и актуальность таких исследований очевидна. Это определяется, во-первых, тем, что военная служба по призыву, как своеобразный образец силового поведения стимулирует присущие каждому компоненты агрессии. Во-вторых, новая среда обитания и необходимость деятельности в соответствии с уставными нормами, вызывает состояние фрустрации и эмоционального стресса. Эффекты незавершенной адаптация и невозможности удовлетворения привычных потребностей могут проявляться разными формами агрессии как интра-, так и экстрапунитивной и в конечном счете влиять на эффективность военной подготовки и психическое состояние солдат.

В практике военного психолога межполушарная асимметрия мозга практически не учитывается при работе с военнослужащими по призыву. Хотя известны методики, на основе которых можно делать выводы об особенностях латерализации сенсорных или моторных и в соответствии с этим формировать прогноз возможных отклонений в поведении или скорости адапта-

ции военнослужащих. Однако вследствие разнообразия методов, применяемых для оценки латеральных признаков [4], необходимо выбрать те, которые наиболее информативны для анализа индивидуальных особенностей агрессивного поведения.

Таким образом, целью нашего исследования стало определение профиля разных составляющих агрессивного поведения у военнослужащих по призыву с зависимости от выраженности их моторной асимметрии.

Базой исследования стали воинские подразделения Министерства обороны Российской Федерации, которые дислоцируются в Новосибирском гарнизоне. Выборку составили 104 военнослужащих из 4 воинских частей. Все военнослужащие были одного призыва, первого года службы, возраст 18-22 лет. В диагностический комплекс, составленный для исследования агрессивного поведения вошли опросник определения форм агрессивности А. Басса и А. Дарки [5] и методика определения интегральных форм коммуникативной агрессии В.В. Бойко [5].

Методика А. Басса и А. Дарки позволяет дифференцировать следующие формы проявления агрессивности: физическая, косвенная, вербальная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины [5]. Методика В. Бойко предназначена для определения коммуникативной агрессии, т.е. выяснения установки адресанта на антидиалог в широком смысле слова. Нарушение речевого паритета может проявляться, во-первых, как намеренный захват вербальной инициативы, во-вторых, как пренебрежительное отношение к содержательной стороне высказываний речевого партнера [5].

Для определения индивидуального профиля моторной асимметрии был использован метод, разделяющий военнослужащих по параметрам «ведущая рука и ведущая нога». Асимметрия рук и ног определялась по преобладанию правых или левых значений проб в каждом случае с последующим вычислением коэффициента латерального предпочтения ($К_{пр}$) [6]:

$$К_{пр} = ((П_{общ.} – Л_{общ.}) / (П_{общ.} + Л_{общ.} + С_{общ})) \times 100\%,$$

где $П_{общ.}$ – общее количество проб, выполненных с использованием правой стороны; $Л_{общ.}$ - общее количество проб, выполненных с использованием левой стороны; $С_{общ}$ – общее количество проб, выполненных одинаково эффективно каждой рукой. При этом использование только правой руки (ноги) в соответствующей пробе оценивалось 2 баллами, при ответе «иногда» – 1 балл, симметричное – 0. В случае левостороннего доминирования оценка операций производилась, соответственно, со знаком «минус» 2 и «минус» 1. В конечном итоге, если военнослужащий выполнял пробы с преимуществом правой стороны, он получал максимальный бал со знаком (+) и соотносился к группе с правосторонней латерализацией (доминантность левого полушария), если левой, результаты были со знаком (-) и соответственно военнослужащие были отнесены к группе с левосторонней латерализацией (доминантность правого полушария). Смешанные варианты получали промежуточные значения и оценивались как симметричные (амбидекстры) [6].

После определении коэффициента латерального предпочтения все испытуемые были разделены на две группы: 82 военнослужащих составили группу с правосторонней моторной латерализацией (Кпр у них был в диапазоне 66-100) и 22 – с левосторонней (Кпр= -66 до -100). Смешанная группа из дальнейшего анализа была исключена.

Все компоненты агрессивности в группах, отличающихся моторной асимметрией, были сравнены с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни. Было установлено, что достоверные межгрупповые различия характерны только для компонента «обида»: при левостороннем доминировании его значения были выше, чем при правостороннем (табл. 1). Распределение значений по шкале «обида» для двух рассмотренных групп показано на рис. 1.

Таблица 1

Профиль компонентов агрессивности в группах с право – и левосторонней моторной асимметрией

Группа	Агрессия								
	физич	вербал	косвен	обида	подозр	раздраж	Негат-м	Вина	коммун.
Леволатеральные	63,5	55,6	59	**56,7***	53,5	45,4	47,2	59,5	20.5
Праволатеральные	66,4	59,2	54,2	**38,5**	45	41,1	49,2	59,2	18.2

Примечание. Жирным шрифтом выделены достоверные различия между группами, * – $p<0.01$

Из него следует, что большие значения в случае леволатерального профиля моторной асимметрии обусловлены присутствием в этой группе отдельной субгруппы, которые представляют индивиды с повышенными значениями «обиды». По-видимому, именно на этих военнослужащих необходимо обратить особое внимание в психолого-педагогической работе.

В соответствии с методикой А. Басса и А. Дарки был вычислен индекс враждебности, как среднее значение по шкалам «подозрительность» и «обида», и индекс агрессивности (шкалы физической, вербальной и косвенной агрессии). Оказалось, что индекс враждебности в группе с левосторонней моторной асимметрии был выше, чем с правосторонней ($p=0.014$).

Таким образом, согласно полученным результатам можно заключить, что в случае доминирования леволатерального профиля у военнослужащих следует ожидать более выраженной интрапунитивной агрессии, особенно такого ее компонента как обида. Понятие «обида» может трактоваться как чувство недовольства, зависти или даже скрываемой ненависти к окружающим, обусловленные неудовлетворенностью от взаимодействия с внешней средой и переживанием либо действительных, либо мнимых, но актуализированных страданий. Повышенные значения индекса враждебности в группе с левосторонней моторной асимметрией указывают на скрытое психическое напряжение и наличие эмоционального стресса, что, в конечном счете, учитывая особое значение активности лобных отделов правого полушария в развитии агрессии и других форм аномального поведения, может приводить к развитию психической и психосоматической патологии.

У военнослужащих в процессе адаптации к воинской деятельности наблюдается специфическое состояние, которое можно назвать «состоянием неопределенности выбора». Характерными признаками такого состояния является потеря контроля над своими эмоциями. Высокий уровень агрессии у военнослужащих первого периода службы может вызываться объективно непреодолимыми (или субъективно понимаемыми) трудностями адаптации к воинской службе. На начальном этапе выбор действий у молодых воинов ограничен представленными возможностями. Воинский коллектив уже самим фактом своего существования предопределяет, программирует систему действий, отношений каждого из своих воинов. Определяя личности конкретную роль, коллектив указывает реальные примеры необходимого поведения, нарушение которых наказывается. И молодому воину приходится действовать по предписанию, заданному в данном коллективе. Его действия связанны с потребностью в приспособлении и часто требуют максимального психического напряжения, которое может перерастать в агрессивное поведение [7].

Таким образом, обнаруженные нами высокие показатели параметра «обида» и выраженности «враждебности» у военнослужащих с левосторонней латерализацией могут оказывать негативное влияние не только на ход адаптации в воинском коллективе, но и на особенности мышления, что в свою очередь приводит к сужению сознания, и как следствие, чаще всего проявляется в агрессии аффективного характера. Решения в таком состоянии принимаются импульсивно, выбранная мера воздействия не соответствует психологической ситуации, бывает нео-

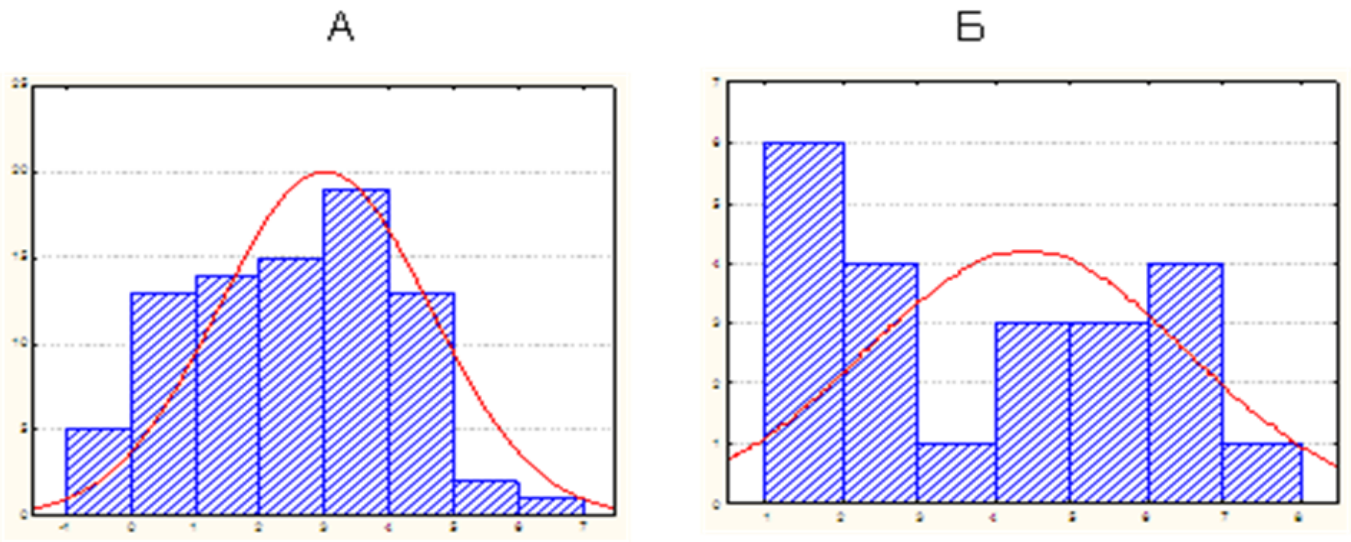


Рис. 1 Распределение показателя «обида» у праволатеральных (А) и леволатеральных (Б) военнослужащих

боснованной. Поведение при этом определяется внешней ситуацией без предварительного планирования и заранее обдуманного намерения, без осознания и выбора способов действий, без учета существующих норм, возможных последствий совершенного.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у военнослужащих – с левосторонней моторной асимметрией такая агрессивная реакция как «обида» имеет более выраженное проявление, по сравнению с военнослужащими с правосторонней латерализацией. Обнаруженные взаимосвязи моторной асимметрии и особенностей агрессивного поведения имеют как теоретическое, так и практическое значение. Результаты теоретического анализа причин агрессивного поведения, форм его проявления и тенденций протекания в подразделениях были использованы для совершенствования взаимоотношений в частях и подразделениях и легли в основу практических рекомендаций по предупреждению и коррекции агрессивного поведения.

Библиографический список

1. Rohlfs, P. Aggression and brain asymmetries: a theoretical review / P. Rohlfs, J.M. Ramнrez. – Aggression and Violent Behavior, 2006. – 1(3).
2. Faurie, C. Left-handedness and male-male competition: Insights from fighting and hormonal data / C. Faurie, V. Llaurens, A. Alvergne, M. Goldberg, M. Zins, M. Raymond // Evolutionary Psychology. – 2011. – 9(3).
3. Петров, В.Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его Коррекции: дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1999.
4. Безруких, М.М. К вопросу о функциональной межполушарной асимметрии и латерализации моторных функций. Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии / под ред. В.Ф. Фокина. – М., 2003.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский [и др.]; под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1998.
6. Леутин В.П., Николаева Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. – СПб., 2005.
7. Дохолян, С.Б. Предупреждение агрессивного поведения военнослужащих по призыву в повседневной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. – Москва, 1997.

Bibliography

1. Rohlfs, P. Aggression and brain asymmetries: a theoretical review / P. Rohlfs, J.M. Ramirez. – Aggression and Violent Behavior, 2006. – 1(3).
2. Faurie, C. Left-handedness and male-male competition: Insights from fighting and hormonal data / C. Faurie, V. Llaurens, A. Alvergne, M. Goldberg, M. Zins, M. Raymond // Evolutionary Psychology. – 2011. – 9(3).
3. Petrov, V.G. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya i puti ego Korrekcii: diss. ... kand. psikhol. nauk. – Irkutsk, 1999.
4. Bezrukikh, M.M. K voprosu o funkcionaljnoyj mezhpolusharnoyj asimmetrii i lateralizacii motornihkh funkciyj. Aktualjnihe voprosih funkcionaljnoyj mezhpolusharnoyj asimmetrii / pod red. V.F. Fokina. – M., 2003.
5. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih: ucheb. posobie / D.Ya. Rayjgorodskiyj [i dr.]; pod red. D.Ya. Rayjgorodskogo. – Samara, 1998.
6. Leutin V.P., Nikolaeva E.I. Funkcionaljnaya asimmetriya mozga: mifih i deyjstviteljnostj / V.P. Leutin, E.I. Nikolaeva. – SPb., 2005.
7. Dokholyan, S.B. Preduprezhdenie agressivnogo povedeniya voennosluzhathikh po prizihvu v povsednevnoyj deyateljnosti: diss. ... kand. psikhol. nauk. – Moskva, 1997.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 378.046.4

Tsygankova T.V. **DISTRIBUTED AUTOMATED QUALITY CONTROL SYSTEM OF ADAPTIVE ADDITIONAL TRAINING.** The article discusses some aspects of the distributed automated quality control system of adaptive technology further professional education environment as a means of providing the composition, structure, forms of educational activity. In the diagnostic system successful formation of additional professional competencies for adaptive curriculum laid down not only monitoring the level of knowledge and skills, and check understanding, application, analysis steps, synthesis, evaluation.

Key words: **module, adaptive learning, levels of achievement of competencies.**

***Т.В. Цыганкова**, канд. пед. наук, проректор по учеб. работе НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, E-mail: 120651@mail.ru*

РАСПРЕДЕЛЕННАЯ АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ АДАПТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты распределенной автоматической системы управления качеством адаптивных технологий дополнительного профессионального образования среды как средства, обеспечивающие состав, структуру, формы ведения образовательной деятельности. При этом в систему диагностики успешности формирования дополнительных профессиональных компетенций по адаптивному учебному плану заложен не просто контроль уровня знаний, умений и навыков, а проверяется понимание, применение, аналитические действия, обобщение, оценивание.

Ключевые слова: **модуль, адаптивное обучение, уровни достижения компетенций.**

Диагностика успешности формирования дополнительных профессиональных компетенций по адаптивному учебному плану объединена в единую структуру контроля, внедренную в образовательную деятельности Новосибирского филиала ГАСИС, как по основным образовательным программам, так и в адаптивном дополнительном профессиональном образовании. Данная система при реализации использует следующие методы и алгоритмы.

1. Установления связи социальных и экономических категорий, определяющих качество дополнительной профессиональной подготовки специалистов.

2. Исследования роли субъективного фактора в оценках уровня компетенций обучаемых.

3. Количественного измерения уровня знаний, умений, навыков, опыта профессиональной и творческой деятельности обучаемых современными техническими системами.

4. Описания качественных показателей оценки дополнительных профессиональных компетенций обучаемых (профуспех, профпригодность, степень включенности в деятельность, практическое применение и пр.) количественными критериями превосходства, пригодности, оптимальности.

5. Управления образовательной системой по критерию уровня компетенций обучаемых.

6. Оперативного управления качеством подготовки обучаемых по результатам объективного контроля в обоснованных точках реализации адаптивного учебного плана и индивидуализированной коррекции адаптивного дополнительного профессионального образования по результатам этого контроля.

7. Оценки уровня овладения дополнительными профессиональными компетенциями, включающей текущий контроль, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую аттестацию выпускников. Для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям адаптивного учебного плана создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств максимально приближают программы текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся к условиям их профессиональной деятельности – для чего, кроме преподавателей в качестве внешних экспертов привлекаются работодатели, представители управленческих кадров и так далее.

Применение вышеназванных методов и алгоритмов дало нам возможность разработать и внедрить в адаптивное дополнительное профессиональное образование распределенную автоматизированную систему управления качеством обучения.

В распределенную автоматизированную систему управления качеством обучения [1] внесена иерархическая структура контроля уровней дополнительных профессиональных компетенций, которая представляет из себя многоуровневую систему контроля за обучением, выполнением индивидуальных и творческих работ, самостоятельной работой и другими видами учебной и внеучебной деятельности обучаемых в адаптивном дополнительном профессиональном образовании.

Распределенная автоматизированная система управления качеством обучения – это часть общей информационной системы учреждения дополнительного профессионального образования (ДПО). Общая информационная система учреждения дополнительного образования предназначена для сбора информации о подготовке и переподготовке обучаемого начиная с момента поступления и заканчивая выдачей диплома или сертификата. В общей информационной системе учреждения дополнительного образования содержится кадровая информация, набор всех учебных, методических продуктов, электронная библиотека, совокупность учебных предметов, курсов, модулей и др. для обеспечения ДПО.

Распределенная автоматизированная система управления качеством обучения систематизирует и обобщает сведения по всем составляющим адаптивного учебного плана дополнительного профессионального обучения по каждому обучаемому, каждому учебному плану, группам обучаемых и др. необходимые педагогам-проектировщикам и педагогам-технологам для контроля за процессом обучения, внесения своевременных корректив в методическое, дидактическое, материальное и материализованное обеспечение процесса адаптивного дополнительного профессионального образования.

В распределенной автоматизированной системе управления результаты содержатся результаты прохождения модулей (выполнение домашних заданий, глоссарное обучение, аудио, видео и слайд – лекций, индивидуальный компьютерный тренинг, коллективный тренинг, телеэссе, тест-тренинги и т.д.) текущей и промежуточной аттестации и т.д. В досье применяются методы, исключающие ввод оценок вручную, для этого разрабатываются программы, тестирования, также используются специальные формы для сканирования и автоматического распознавания ответов. В соответствии с адаптивным учебным планом ДПО вся иерархическая структура контроля за качеством адаптивного ДПО построена в точном соответствии с иерархической структурой адаптивного учебного плана: обучение по вводной части; обучение в общей части; обучение в специализированной части, обучение в дополнительной части учебного цикла адаптивного учебного плана, а также систематизация по обучению в рамках всего адаптивного учебного плана. При этом во всех частях адаптивного учебного плана предусмотрен контроль в рамках дисциплин федерального, регионального, вузовского компонента, а также дисциплин компонента, выбранного обучаемым, и включенного педагогами- проектировщиками в адаптивный учебный план. Каждая из дисциплин разделена на учебные модули, а внутри модуля еще и на структурные составляющие модуля (домашних заданий, глоссарное обучение, аудио, видео, теле и слайд-лекций, лекции преподавателей – специалистов и др., индивидуальный компьютерный тренинг, ролевые, деловые игры, профессиональные программы, коллоквиумы, семинары, коллективный тренинг, телеэссе, творческие работы, тест-тренинги и др.).

В распределенной автоматизированной системе управления качеством обучения предусмотрен контроль (текущий внутримодульный) отдельных элементов модуля учебных дисциплин, завершающий контроль (текущий по итогам отдельного модуля) учебного модуля каждой учебной дисциплины, контроль завершения учебного цикла по конкретному модулю (положительная итоговая оценка модуля), выявление несоответствия результатов контроля требованиям дополнительных профессиональных компетенций в адаптивном дополнительном профессиональном образовании (отрицательная итоговая оценка модуля), коррекция и формирование дополнительного адаптивного обучения (после введения коррекции по каждому модулю, каждой учебной дисциплины при неудовлетворительном результате предшествующего контроля, дополнительный контроль каждого этапа дополнительного обучения как внутри модуля (для его отдельных элементов), так и после завершения модуля, завершающий контроль учебной дисциплины (как правило, зачет, экзамен, кур-

совая работа, курсовой проект и т.д.); повторное изучение каждого модуля учебной дисциплины (отрицательная итоговая оценка), повторный итоговый контроль учебной дисциплины и др. для обеспечения достижения требуемых дополнительных профессиональных компетенций.

На основе этой системы нами внедрен в адаптивное дополнительное профессиональное образование поэтапный текущий и промежуточный контроль, позволяющий не только отслеживать уровни достижения дополнительных профессиональных компетенций, но и своевременно корректировать процесс обучения, помогая обучаемому устранять пробелы в овладении компетенциями. Модель, методика и алгоритмы статистической обработки оценок уровня достижения компетенций обучаемых, формируемых по профессиональным или организационным признакам, а также в разрезе изучаемых дисциплин и предметов позволяют систематизировать и своевременно обрабатывать все полученные сведения о формировании дополнительных профессиональных компетенций у обучаемых [2].

Распределенная автоматизированная система управления качеством адаптивного дополнительного профессионального позволяет нам иметь представление об успешности формирования дополнительных профессиональных компетенций каждого обучаемого в каждом учебном цикле обучения по адаптивному учебному плану:

- для каждого образовательного элемента отдельного учебного модуля (видео, аудио, слайды компьютерные, контактные занятия и др. составляющие до 10 видов занятий на один модуль);
- каждого учебного модуля в целом (от одного до 15 модулей на учебный предмет);
- учебного предмета (состоящего из одного или нескольких модулей);
- цикла учебных дисциплин (в разрезе федерального, регионального либо выбранного обучаемым циклам дисциплин и др.);
- адаптивного учебного плана в целом.

При этом данная система позволяет осуществлять диагностические и информационные функции повторного и периодического контроля. При повторном контроле идет проверка знаний параллельно с изучением нового материала, а при периодическом контроле контроль по учебному циклу в целом, позволяющий диагностировать качество усвоения обучаемым структурных основ и взаимосвязей различных областей знания. В нашем случае задача, выполняемая данной системой – обучающая, поскольку идет систематизация, обобщение, целостное видение крупного блока учебной информации и связанной с ней деятельности. При этом в систему диагностики заложен не просто контроль за знаниями, умениями и навыками, а проверяется понимание, применение, аналитические действия, обобщение, оценивание. Для этих целей используются не только оценивание по системе зачет – незачет, контрольные работы, экзаменация, но и тестирование, анкетирование, комплексные проективные действия, оценка ролевых и деловых ситуаций, компьютерное тестирование, проверка остаточных знаний и др.

Диагностика достижения уровня дополнительных компетенций по итоговому контролю предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым направлениям. В нашем случае он складывается из двух видов итогового контроля: внутренней итоговой (по итогам каждого учебного цикла) аттестации и итоговой аттестации по результатам обучения по данному направлению дополнительного профессионального образования.

Внутренняя итоговая (по итогам каждого учебного цикла) аттестация включает:

– Прием зачетов и дифференцированных зачетов по дисциплинам, предусмотренным адаптивным учебным планом по избранному направлению дополнительного профессионального образования. Как правило, зачеты выставляются по результатам контроля каждого модуля по среднестатистическому результату оценок по всем модулям каждой учебной дисциплины;

– Прием рефератов, курсовых работ, проектов и отчетов по практикам;

– Написание письменных ответов и (или) тестовых заданий по учебным дисциплинам, требующим экзаменации;

– выполнение творческих заданий и решение профессиональных задач;

– отчетность по деловым и ролевым профессиональны играм и заданиям и др.

Все виды внутренней итоговой аттестации, так же как и текущий и промежуточный контроль, выполняются в рамках распределенной автоматизированной системы управления качеством адаптивного дополнительного профессионального образования.

Итоговая аттестация по результатам обучения по данному направлению дополнительного профессионального образования в соответствии с адаптивным учебным планом проводится Государственной комиссией по итоговой аттестации путем:

- Написания одного или нескольких итоговых экзаменов.
- Защиты выпускных квалификационных работ, которые осуществляются в строгом соответствии с траекторией обучения избранной студентом (направление обучения, длительность обучения, набор учебных модулей и предметов и т.д.).
- Выполнения творческих работ по заявкам конкретных работодателей и другое, принятое в учреждениях ДПО.

По окончании обучения выпускник получает документ, оговоренный в документах об организации обучения (диплом о дополнительном профессиональном образовании государственного или негосударственного образца, сертификат переподготовки или повышения квалификации государственного или негосударственного образца и ДПР).

Таким образом, распределенная автоматизированная система управления качеством обучения действительно помогает отслеживать уровни достижения дополнительных профессиональных компетенций и управлять качеством адаптивного дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Попова, О.В. Педагогические основы проектирования адаптивных технологий профессионального образования: дис. … д-ра. пед. наук. – Кемерово, 2001.
2. Цыганкова, Т.В., Лебедева М.Н. Особенности педагогического моделирования адаптивных технологий дополнительного профессионального образования / Т.В. Цыганкова, М.Н. Лебедева // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2011. – № 6(31). – Ч. 2.

Bibliography

1. Popova, O.V. Pedagogicheskie osnovih proektirovaniya adaptivnihkh tekhnologiyj professionaljnogo obrazovaniya: dis. … d-ra. ped. nauk. – Kemerovo, 2001.
2. Cihgankova, T.V., Lebedeva M.N. Osobennosti pedagogicheskogo modelirovaniya adaptivnihkh tekhnologiyj dopolniteljnogo professionaljnogo obrazovaniya / T.V. Cihgankova, M.N. Lebedeva // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – Gorno-Altayjsk. – 2011. – № 6(31). – Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 378.046.4

Tsygankova T.V., Lebedeva M.N. **COMPREHENSIVE TESTING OF THE ADAPTIVE AN ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION.** In this paper, a comprehensive testing of trainees in the implementation of adaptive pedagogical model of continuing professional education design an adaptive curriculum to assess the levels of professional competence which is conducted using proven computer program.

Key words: **cognitive experience, comprehensive testing, adaptive education.**

***Т.В. Цыганкова**, канд. пед. наук, проректор по учебной работе НФ ФАОУ ДПО ГАСИС;*
***М.Н. Лебедева,** доцент кафедры «Педагогики» НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, E-mail: 120651@mail.ru*

КОМПЛЕКСНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В АДАПТИВНОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы комплексного тестирования обучаемых в ходе реализации педагогической модели адаптивного дополнительного профессионального образования от проектирования адаптивного учебного плана до оценки уровней профессиональных компетенций, которая проводится с применением апробированной компьютерной программы

Ключевые слова: **когнитивный опыт, комплексное тестирование, адаптивное образование.**

Когнитивный опыт личности. Этот компонент включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Он по праву считается основным, поскольку без знаний невозможно ни одно целенаправленное действие.

При этом по научным достижениям Дж. Брунера, Л.М. Веккера, М. А Холодной, Р. Стенберга и др. когнитивный опыт – это ментальные структуры, относительно устойчивые психические образования, обеспечивающие в процессе познания возможность работы с информацией обеспечивающие поступление, преобразование, переработку, хранение, упорядочивание имеющейся и вновь поступающей извне информации. Поэтому выявление когнитивного опыта субъектов образовательного процесса (как обучаемого, так и педагога) является обязательным условием реализации педагогической модели адаптивного дополнительного профессионального образования.

Весь комплекс проводимых исследований когнитивного опыта обучаемых представлен компьютерной программой «Комплексное тестирование обучаемых в адаптивном дополнительном профессиональном образовании».

Особенности обучаемого, его возможности и потребности мы определяем путем проведения комплексного тестирования обучаемого на всех этапах формирования дополнительных профессиональных компетенций.

Комплексное тестирование обучаемых в ходе реализации педагогической модели адаптивного дополнительного профессионального образования от проектирования адаптивного учебного плана до оценки уровней профессиональных компетенций мы проводим с применением многократно апробированной компьютерной программы: «Комплексное массовое тестирование студентов, магистрантов, аспирантов, выпускников СГА», адаптированной для использования в рамках дополнительного профессионального образования [1; 2]. Преобразование и трансформация этой системы под адаптивное дополнительное профессиональное образование, проведенное группой ученых: Поповой О.В., Зельцером И.М., Ткаченко Е.Н., Цыганковой Т.В., Лебедевой М.Н. – позволяет решать следующие задачи адаптивного дополнительного профессионального образования:

– развитие и реализация принципов дифференциальной дидактики (каждому обучаемому адаптивный учебный план и индивидуальную образовательную траекторию);

– преодоление барьеров обучаемых перед инновационными образовательными технологиями и включение элементов информационно – коммуникационного и дистанционного обучения;

– постоянный, планомерный сбор и обработка в короткие сроки больших массивов данных о прохождении обучаемым каждого этапа (с целью своевременной необходимой коррекции адаптивного обучения);

– максимальное приближение процесса обучения потребностям и возможностям обучаемого (демонстрация заботы и внимания обучаемым).

Комплексное тестирование обучаемых в адаптивном дополнительном профессиональном образовании состоит из нескольких блоков: медико-биологического, социально-экономического и психологического. В каждом блоке подобран необходимый для этого инструментарий. Так, в медико-биологическом блоке используются анкеты, опросники, а также прибор первичной компьютерной диагностики А. Пульсар, определяющий физическое состояние организма обучаемых. Медико-биологические исследования позволяют рассчитать уровни максимально возможных нагрузок для организации процесса адаптивного дополнительного профессионального обучения. Социально-экономический блок содержит анкеты и опросники:

– по экономическим возможностям обучаемого (для расчетов оптимальной стоимости обучения и экономическим запросам от дополнительных профессиональных компетенций),

– социально – профессиональной направленности (какие пробелы считает необходимым устранить обучаемый в собственных компетенциях),

– входной контроль уровней владения необходимыми компетенциями обучаемого (для формирования адаптивного учебного плана).

Не вызывает сомнения, что доминирующее значения в адаптивном дополнительном профессиональном образовании имеет психологический блок исследований, который в нашем случае обеспечивается известным инструментарием, который представлен:

1. Компьютерной программой экспресс – диагностики темпа операций классификаций «ТОК» – это один их известных тестов изучения особенностей познавательной сферы личности по психологической методике. Методика измерения индивидуального темпа операций классификации (ТОК) в нашем случае включает четыре субтеста: субтест «аналогии» и «обобщение понятий» интеллектуального теста АСТУР, задание «сложные аналогии» или «логика связей» и задания, диагностирующие умение выполнять мыслительные операции на наглядном и числовом материале из методики Х. Зиверта [3].

2. Компьютерной программой экспресс – диагностики темпа усвоений знаний – «ТУЗ». Методика – ТУЗ направлена на выявление особенностей обучаемости человека с помощью психологических методов. Для диагностики темпа усвоения знаний использовался компьютерный вариант методики ТУЗ-В стандартный вариант, с тремя попытками заучивания-воспроизведения. Для диагностики свойств личности были использованы 16-факторный личностный опросник Кеттелла, тест темперамента (модель А.И. Крупнова), методика определения типа личности Кэйерси и методика «Самооценка» [4].

3. Компьютерной реализацией теста структуры интеллекта Амтхауэра, применяемого в нашем случае для оценивания уровня интеллектуальных способностей личности [5]. Тест Амтхауэра представляет собой набор из серии небольших тестов, которых в стандартном варианте теста структуры интеллекта насчитывается девять. Разработчик теста стремился изучить интеллект личности по следующим критериям: словарный запас, уровень эрудиции, способности к генерализации, математические способности, абстрактное мышление, воображение, память. Мы применяли тест Амтхауэра с целью составления прогнозов учебной деятельности как обучаемых, так и в мониторинге работающих в исследуемой нами области. Тест помогает довольно точно спрогнозировать, насколько полученные во время учёбы компетенции смогут закрепиться в виде навыков непосредственных практической и творческой деятельности или же насколько интеллект обучаемых способен усваивать полученную информацию, дополнительно развиваться в процессе адаптивного обучения.

Психологический блок комплексного массового тестирования (методики ТУЗ-В и ТОК) позволяет:

– получить оценку уровня и специфики познавательных способностей обучаемых, претендующих на адаптивное профессиональное обучение;

– количественно оценить влияние адаптивного дополнительного профессионального образования на изменение важных для обучения характеристик познавательной сферы обучаемых;

– прогнозировать изменения познавательных способностей в зависимости от выбранной специальности и необходимых дополнительных профессиональных компетенций;

– оценить особенности индивидуального развития познавательных способностей обучаемых в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования.

Все блоки от медико-биологического, социально-экономического до психологического в комплексном тестировании нами проводятся в режиме непрерывного тестирования с применением цикла: «мониторинг — анализ данных — коррекция — мониторинг».

Мониторинг включает: тестирование по набору стандартизированных методик и вышеназванных методик для всех обучаемых (независимо проводим мы адаптивное дополнительное профессиональное обучение или работаем по стандартному процессу обучения принятому в ДПО); объединение результатов тестирования в единой базе информации, в личном электронном досье обучаемого; обработка данных по стандартизированному протоколу (удаление ошибок и артефактов).

Анализ данных обеспечивает заключение о динамике показателей модуля и заключение о результате и эффективности коррекционных и профилактических мероприятий.

Коррекция включает мероприятия, направленные на улучшение показателей каждого модуля (профилактика факторов риска заболеваемости, экологическая культура образовательной среды, подбор индивидуальной траектории обучения и др.)

Методические материалы составляются и дорабатываются по медико-биологическому, психологическому и социально-экономическому модулям тестирования.

Методические материалы по комплексному тестированию представлены:

– учебно-методическим пособием «Комплексное тестирование в адаптивном дополнительном профессиональном образовании»;

– инструкциями для педагогов-проектировщиков, педагогов-технологов, обучаемых и организаторов учебного процесса;

– компьютерным тестирующим комплексом с подробным описанием стандартизированных методик и математической обработкой полученных результатов;

– инструкциями по работе с личным электронным досье обучаемого.

По результатам тестирования педагог-проектировщик и обучаемый получают рекомендации по организации учебной деятельности, самостоятельной работы и оптимальному режиму физических нагрузок. Педагоги-технологи сопровождающие обучаемого на протяжении процесса адаптивного обучения, смогут, используя результаты комплексного тестирования, помогать обучаемому справляться с учебными проблемами.

Тестирование проводится весь период адаптивного дополнительного профессионального обучения (особенно если обучаемый многократно обращается в образовательное учреждений для обучения, переподготовки, повышения квалификации и др.). Все сведения об обучаемом вносятся в единую систему, разработанную Цыганковой Т.В. [6] в процессе внедрения системы индивидуализации ДПО.

Комплексный мониторинг, полученных данных об обучаемых, позволяет разрабатывать и предлагать новые формы занятий, новые услуги с учетом пожеланий и интересов обучаемых, запросов работодателей и возможностей образовательного учреждения. Задача тестирования – совершенствование образовательного процесса в целом и помощь в оптимизации адаптивного дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Попова, О.В. Педагогические основы проектирования адаптивных технологий профессионального образования: дис. … д-ра пед. наук. – Кемерово, 2001.
2. Карпенко, М.П. Телеобучение. – М., 2008.
3. Шляхта, Н.Ф. Темп операций классификации как метод экспресс-диагностики интеллекта / Н.Ф. Шляхта, И.В. Тихомирова. – М., 2011.
4. Шляхта, Н.Ф. Темп усвоения знаний и особенности личности студентов / Н.Ф. Шляхта, И.В. Тихомирова. – М., 2011.
5. Дружинин, В.Н. Диагностика общих способностей. – М., 2010.
6. Цыганкова, Т.В. Индивидуализированная переподготовка специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования: монография. – Новосибирск, 2008.

Bibliography

1. Popova, O.V. Pedagogicheskie osnovih proektirovaniya adaptivnihkh tekhnologiyj professionaljnogo obrazovaniya: dis. … d-ra ped. nauk. – Kemerovo, 2001.
2. Karpenko, M.P. Teleobuchenie. – M., 2008.
3. Shlyakhta, N.F. Temp operaciyj klassifikacii kak metod ehkspress-diagnostiki intellekta / N.F. Shlyakhta, I.V. Tikhomirova. – M., 2011.
4. Shlyakhta, N.F. Temp usvoeniya znaniyj i osobennosti lichnosti studentov / N.F. Shlyakhta, I.V. Tikhomirova. – M., 2011.
5. Druzhinin, V.N. Diagnostika obthikh sposobnosteyj. – M., 2010.
6. Cihgankova, T.V. Individualizirovannaya perepodgotovka specialistov v uchrezhdeniyakh dopolniteljnogo professionaljnogo obrazovaniya: monografiya. – Novosibirsk, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 378.046.4

Popova O.V., Tsygankova T. V., Lebedeva M.N. **ANALYSIS OF THE PERFORMANCE FACTORS OF THE TEACHER IN TERMS OF ADAPTIVE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION.** In this paper, the pedagogical model of adaptive technology further professional education environment, such as method of analysis of performance factors of the teacher and is based on the method of analysis hierarchy of preferences, which is adapted to the analysis of the effectiveness of the teacher and receiving teacher performance assessment.

Keywords: **efficiency factors, environment, education, adaptive technology analyzes the hierarchies of preferences.**

О.В. Попова, *д-р. пед. наук, проф., директор Бийского филиала СГА;* ***Т.В. Цыганкова****, , канд. пед. наук, проректор по учебной работе НФ ФАОУ ДПО ГАСИС;* ***М.Н. Лебедева,*** *доц. каф. «Педагогики» НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Бийск, E-mail: 120651@mail.ru*

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы педагогического моделирования адаптивных технологий дополнительного профессионального образования среды, как методика анализа факторов эффективности деятельности преподавателя подготовленная на основе метода анализа иерархии предпочтений, адаптированного к анализу эффективности деятельности педагога и получение оценки результативности деятельности педагога.

Ключевые слова: **факторы эффективности, среда, образование, адаптивные технологии, анализ иерархий предпочтений.**

В связи с тем, что учитель и ученик в процессе обучения образуют единый совокупный субъект обучения, и учитель является направляющей силой этого процесса, первоочередной задачей мы считаем оценку уровня профессионализма педагога, ориентированного на успешное создание и реализацию адаптивных технологий дополнительного профессионального образования.

Соответственно, в адаптивном дополнительном профессиональном образовании необходима диагностика педагогов-проектировщиков, конструирующих адаптивный учебный план и его дидактическое и методическое наполнение, и педагогов – технологов, реализующих адаптивный учебный план в дополнительном профессиональном образовании. По условиям реализации педагогической модели адаптивного дополнительного профессионального обучения и педагоги – проектировщики и педагоги – технологи проходят специальную подготовку по проектированию и реализации адаптивного учебного плана в учреждении ДПО, реализующем (причастие относится к слову «учреждении», которое у тебя в единственном числе) педагогическую модель.

Диагностика когнитивного опыта педагогов проводится с применением методики анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования, разработанной Поповой О.В., имеющей компьютерный вариант реализации [1]. Многократно опробованная и реализованная методика анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования представляет собой компьютерную модель анализа готовности педагога к реализации системы проектирования адаптивных технологий в профессиональной деятельности и осуществляет экспертные оценки влияния факторов на эффективность адаптивных образовательных технологий в нашем случае в дополнительном профессиональном образовании.

Методика анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования подготовлена на основе метода анализа иерархии предпочтений, адаптированного к анализу эффективности деятельности педагога. Содержательную базу названной выше методики составил мотивационный программно–целевой подход И.К. Шалаева и методика «Критерии эффективности деятельности социального педагога» П.А. Шептенко и Г.А. Ворониной, также с использованием компьютерной системы контроля разработанной коллективом ученых (Дудникова Т.В., Лисовец С.Ю., Миненков О.В., Попова О.В., Ткаченко Е.Н., Титаренко Ю.И.) в рамках научно–исследовательской работы по созданию системы управления хозрасчетным высшим учебным заведением. Данная программа стала в 2004 году победителем межрегионального конкурса ГЕММА – 2004 «Лучшие товары и услуги Сибири». Доработка данной программы для использования в индивидуализированном и адаптивном дополнительном профессиональном образовании проведена Зельцером И.М., Поповой О.В., Цыганковой Т.В., Лебедевой М.Н. [2; 3].

В методике анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования готовность педагогов к выполнению профессиональной деятельности в адаптивном дополнительном профессиональном образовании описывается в трех иерархических группах факторов.

1. В первой иерархической группе факторов – факторы готовности (профессиональный, психологический, социальный, личностный, мотивационный). При этом личностную (мотивационную, нравственно-психологическую и др), а также теоретическую (профессионально- педагогическую профессионально-специальнуюи др.) и технологическую (операционно-деятельностную) готовности мы выбираем с помощью экспертов – профессионалов из числа педагогов и представителей соотвествующей социально-профессиональной сферы реализуемой в ДПО.

2. Во второй иерархической группе факторов мы рассматриваем оценку реализации целей деятельности педагога в адаптивном дополнительном профессиональном образовании.

3. В третьей иерархической группе факторов заложены уровни оценки факторов первой и второй иерархических групп по уровням эффективности деятельности педагога в адаптивном дополнительном профессиональном образовании (оптимальный, допустимый, критический, недопустимый).

В методику анализа факторов эффективности деятельности педагога в условиях адаптивного дополнительного профессионального образования заложено, что анализируемые факторы – суть сложные взаимосвязанные и взаимообусловленные системы. Получение конкретных данных осуществляется в зондирующем педагогическом эксперименте, результаты которого обрабатываются статистическими методами с применением компьютерного варианта методики.

Иерархическая структура дерева целей при оценке эффективности деятельности педагога в адаптивном дополнительном профессиональном образовании делит весь комплекс заложенных в компьютерный вариант методик на несколько уровней декомпозиции:

– верхний уровень иерархии образуют социальный, личностный, мотивационный и профессиональные факторы;

– на следующем уровне иерархической структуры дерева целей находятся цели, определяющие условия оценки готовности педагога к проектированию и реализации адаптивного дополнительного профессионального образования, таких целей, как минимум четыре: оценка личностной готовности; оценка теоретической готовности; оценка технологической (деятельностной) готовности; оценка результативности деятельности педагога.

Факторы оценки целей деятельности педагога в реализации адаптивного дополнительного профессионального образования можно представить множеством подцелей параметров, сгруппированных в подсистемы параметров. Так, оценка личностной готовности определяется взаимосвязью психологических особенностей, мотивационных и культурно- физиологических черт педагога, которые образовывают следующие (более низкие) уровни иерархии. В иерархии оценки личностной готовности мы выявляем у педагогов степень гуманистической профессиональной направленности, уровень общей культуры, социальную зрелость, коммуникативные качества, организаторские способности и качество работы с учебным и учебно-методическим материалом, рефлексивно-аналитические качества, креактивность, психологическое и физическое здоровье и многое другое из перечня компетенций заявленных экспертами.

Оценка теоретической готовности включает, по мнению педагогов экспертов и экспертов из социально–профессиональной среды ДПО владение: психолого-педагогическими знаниями, системой знаний по социализации личности, методами и средствами социализации личности, теорией и методикой дополнительного профессионального образования, педагогическим творчеством, теоретическими и практическими компетенциями в социально-профессиональной среде, готовностью к созданию и реализации адаптивного дополнительного профессионального образования, умением выступать как совокупный субъект обучения, теорией адаптивного личностно-ориентированного взаимодействия и др.

Оценка технологической (деятельностной) готовности педагога в адаптивном дополнительном профессиональном образовании проводится по способности к реализации диагностических, прогностических, организационно-коммуникативных, коррекционных, координационно-организационных, правовых функций, а также по возможностям оказания индивидуальной помощи обучаемым различных уровней подготовки и различных профессиональных компетенций, в том числе подготовке обучаемых к вхождению в социально-профессиональную среду с дополнительно приобретенными компетенциями.

Оценка результативности деятельности педагога в адаптивном дополнительном профессиональном образовании проводится путем выявления, в первую очередь, по уровню оказания индивидуальной помощи и поддержки обучаемому в адаптивном дополнительном профессиональном образовании, включенности обучаемых в различные виды внеучебной общественно-полезной и профессиональной деятельности, обеспечению развития у обучаемых управления самообразовательной деятельностью, социально-психологической обстановке в микросоциуме (групповое и индивидуальное взаимодействие), подготовке обучаемых к сохранению физического и психологического здоровья, как основы социально-профессиональной значимости для себя лично и в среде профессиональной деятельности, уровням нравственной воспитанности обучаемых и их отношение к базовым социальным ценностям, а также по личностному росту обучаемого и уровням достижения им требуемых дополнительных профессиональных компетенций.

Все полученные данные обрабатываются в компьютерном варианте методики анализа факторов эффективности деятельности преподавателя в условиях адаптивного дополнительного

профессионального образования, в которой оценки факторов всех иерархических групп обрабатываются по каждому педагогу отдельно, а также по группам педагогов, работающим над проектированием и (или) реализацией адаптивного учебного плана дополнительного профессионального образования. Выявляются индивидуальные и групповые уровни эффективности деятельности педагога в адаптивном дополнительном профессиональном образовании, которые нами обозначены как оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Педагоги, показавшие критический и недопустимый уровень, теряют право на участие в процессах проектирования и реализации адаптивного дополнительного профессионального образования; педагоги, показавшие эффективность достаточного уровня, могут работать только в команде с более опытными педагогами, и им рекомендуется повышать свой профессиональный уровень; и только педагоги, достигшие оптимального уровня эффективности, могут работать самостоятельно, руководить педагогическими коллективами и обучать коллег профессионально и качественно, обеспечивать реализацию адаптивного дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Попова, О.В. Проектирование адаптивных технологий профессионального образования: монография. – Барнаул, 2007.
2. Лебедева, М.Н. Особенности реализации дополнительного профессионального образования с применением адаптивных технологий. Межвузовский сборник научных трудов «Информационные технологии в социально значимых отраслях экономики (ИТСОЭ – 4)» / М.Н. Лебедева, О.В. Попова, Т.В. Цыганкова. – Новосибирск, 2011.
3. Попова, О.В. Особенности реализации адаптивных технологий дополнительного профессионального образования через удаленные центры доступа: межвузовский сборник науч. трудов «Информационные технологии в социально значимых отраслях экономики (ИТСОЭ – 4)» / О.В. Попова, М.Н. Лебедева, И.М. Зельцер. – Новосибирск, 2011.

Bibliography

1. Popova, O.V. Proektirovanie adaptivnihkh tekhnologiyj professionaljnogo obrazovaniya: monografiya. – Barnaul, 2007.
2. Lebedeva, M.N. Osobennosti realizacii dopolniteljnogo professionaljnogo obrazovaniya s primeneniem adaptivnihkh tekhnologiyj. Mezhvuzovskiyj sbornik nauchnihkh trudov «Informacionnihe tekhnologii v socialjno znachimihkh otraslyakh ehkonomiki (ITSOEh – 4)» / M.N. Lebedeva, O.V. Popova, T.V. Cihgankova. – Novosibirsk, 2011.
3. Popova, O.V. Osobennosti realizacii adaptivnihkh tekhnologiyj dopolniteljnogo professionaljnogo obrazovaniya cherez udalennihe centrih dostupa: mezhvuzovskiyj sbornik nauch. trudov «Informacionnihe tekhnologii v socialjno znachimihkh otraslyakh ehkonomiki (ITSOEh – 4)» / O.V. Popova, M.N. Lebedeva, I.M. Zeljcer. – Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 374

Chernenkova A.V. **MODEL OF FORMING AND DEVELOPMENT OF PSYCHOEDUCATIONAL EDUCATOR COMPETENCE IN IN-HOUSE TRAINING SYSTEM.** In the article are described the research results explaining matter of forming and development process of psychoeducational educator competence in non-stop vocational training system according to special developed model, technology of implementation and detection educational conditions contributing to successful testing.

Key words: **non-stop vocational training, in-house training, professional self-consciousness, psychoeducational competence.**

***А.В. Черненкова**, преп. АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, Email: chernenkova.anna@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены материалы исследования, раскрывающего сущность процесса формирования и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей системы непрерывного профессионального образования по специально разработанной модели, технологии реализации и выявления педагогических условий, способствующих её успешной апробации.

Ключевые слова: **непрерывное профессиональное образование, внутрифирменное обучение, психолого-педагогическая компетентность**.

Новые ориентиры и условия развития российской экономики, обусловившие необходимость повышения конкурентоспособности отечественного профессионального образования, актуализировали проблему развития компетентности преподавателей, которые в системе непрерывного профессионального образования осуществляют подготовку, переподготовку, обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих, а также повышение квалификации специалистов по курсовой форме обучения. Такая постановка вопроса, по выражению М.Ш. Ноулза, отражает объективную потребность общества в производстве компетентных людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей жизни.

Анализ проблем обучения и переподготовки взрослых свидетельствует о том, что психолого-педагогическая составляющая пронизывает все направления деятельности преподавателя в системе непрерывного профессионального образования: обучающее, технологическое, экспертное, исследовательское, управленческое [1]. Такая обусловленность деятельности преподавателя системы непрерывного профессионального образования особенностями возраста взрослых людей, работающих и повышающих свою квалификацию, осваивающих новые сферы и технологии производства, переобучающихся на новые профессии и др., их отношением к статусу обучающихся, к переменам в жизни и освоению нового опыта предполагает наличие специальной психолого-педагогической компетентности.

Этот вопрос всегда был одним из важнейших в кадровой политике ОАО «Газпром», но современный этап развития общества наполняет его новым содержанием. Сегодня профессионализм преподавателя выражается в его компетентности (competens с лат. — соответствующий, способный), которая позволяет ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность в системе непрерывного профессионального образования быть андрагогом (от греч. ander – взрослый человек и ago -вести), в прямом смысле «вести взрослого» [2].

В филиале ООО «Газпром трансгаз Нижний Новгород» – «Центр по подготовке кадров», осуществляющем подготовку, переподготовку, обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих в образовательных подразделениях внутрифирменного обучения ОАО «Газпром», нами был получен опыт апробации модели формирования и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей в системе непрерывного образования (рис. 1).

Для реализации цели исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие развитию психолого-педагогической компетентности инженеров-преподавателей газовой отрасли в Центре по подготовке кадров, – мы использовали метод про-

Рис. 1.

ектного моделирования. В науке широко используется метод модельного объяснения для решения исследовательских задач (определение цели – нахождение средств решения – интерпретация результатов). Модель (франц. modele – образец) – это искусственно созданный образец, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и жестком виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [3].

Моделирование – это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для изучения. Как утверждает Е.Л. Руднева, создание упрощенной системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений [4].

Первичная диагностика преподавателей, осуществляющих внутрифирменное обучение персонала ОАО «Газпром», выявила у большинства из них декларативный и эмпирический уровень психолого-педагогической компетентности, сформированные на основе реального опыта образовательного взаимодействия со взрослыми в процессе их обучения на производстве. В связи с этим мы сочли необходимым сформировать теоретический и интегративно-креативный уровни психолого-педагогической компетентности на основе интеграции новых теоретических знаний, технологических средств и способов деятельности, нового опыта образовательного взаимодействия со взрослыми обучающимися. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя мы рассматриваем как процесс приобретения и развития системы знаний, умений, опыта, личностных качеств преподавателя, которые обеспечили бы его мотивационную, когнитивно-технологическую и практическую готовность к осуществлению деятельности по созданию условий для непрерывного профессионального образования и саморазвития взрослых обучающихся.

Основываясь на андрагогическом (подразумевающем реальную, а не декларируемую совместную деятельностью обучающих и обучающихся на всех этапах образовательного процесса; использование богатого опыта взрослых обучающихся как источника обучения; широкое использование активных и интерактивных технологий обучения, обеспечивающих максимальную самостоятельность и активность взрослых при обучении) [5], личностно-ориентированном (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, В.В. Сериков, Ю.И. Турчанинова, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская, А. Маслоу, К. Роджерс) и деятельностном (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, С.Л. Рубинштейн) подходах, обеспечивающих рост компетентности как интегрального профессионально-личностного качества, мы, разделяя точку зрения Л.Н. Вавиловой [6] и опираясь на отличительные особенности обучения взрослых, разработанных С.И. Змеёвым [7], сформулировали принципы развития психолого-педагогической компетентности преподавателя, при этом принципы педагогического процесса понимаются нами как «нормативы, предписания к деятельности», основные исходные положения теории или программы, руководящие идеи, реализация которых обеспечивает достижение поставленных целей [8].

Принцип интегративности подразумевает собой формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя как совокупности профессиональных, коммуникативных и личностных свойств и качеств, обеспечивающих его мотивационную, научно-андрагогическую и практическую готовность к организации деятельности по обучению взрослых, интеграцию андрагогического, деятельностного и личностного подходов.

Принцип сотрудничества (партнерских отношений) предполагает установление равновесной статусной позиции всех участников и организаторов учебного процесса; создание условий для наиболее полного проявления способностей каждого обучающегося, обеспечение свободы выбора индивидуального пути формирования психолого-педагогической компетентности с учетом интересов, мотивов, знаний, ценностных установок личности, а также темпа и стиля обучения.

Принцип интерактивности означает осмысление и внутреннее принятие андрагогической позиции в качестве основы организации процесса внутрифирменного обучения не путем передачи рационально-логической информации о ней, а в результате определенной личностно-ориентированной деятельности. Мы считаем, что интерактивное обучение обеспечивает становление и совершенствование психолого-педагогической компетентности преподавателя через включение участников образовательного процесса в осмысленное проживание и переживание индивидуальной и коллективной деятельности, накопление опыта, осознание и принятие ценностей андрагогического взаимодействия. При интерактивной организации обучения участники включены в референтную группу, имеющую общие ценности и предоставляющую обратную связь.

Принцип проективности предполагает актуализацию, развитие и утверждение психолого-педагогической компетентности преподавателя в проектной деятельности. Новое знание и новые действия должны быть связаны со сложившимися у преподавателями стереотипами, соотноситься с их опытом и ранее приобретенными знаниями. Необходимо, чтобы преподаватели «...осознавали место и роль нового знания в контексте выполняемой ими профессиональной деятельности» [9].

Принцип фасилитационного сопровождения формирования психолого-педагогической компетентности подразумевает собой создание благоприятных условий для самостоятельного осмысленного обучения, облегчения, стимулирования, активизации профессионально-личностного развития преподавателей, предоставление им большей свободы и ответственности. Реализация данного принципа предполагает организацию процесса как специфической образовательной среды жизнедеятельности взрослого, в которой он приобретает реальный опыт фасилитирующего взаимодействия, возможность саморазвития в учебном процессе. Учебный процесс в целом должен субъективно оцениваться обучающимися как самоизменение, а не «насаждение» ему со стороны преподавателя чуждых целей, задач и т.д. [10].

Принцип рефлексивности означает обязательное внесение в технологию обучения рефлексивного звена, обеспечивающего соотнесение обучающимися опыта своей деятельности с новой нормой профессиональной деятельности, соотнесение своих учебных действий с задаваемыми ему преподавателем нормативными рамками учебной деятельности, с собственными ценностями, целями и возможностями. Рефлексия предполагает осмысление преподавателем собственного опыта, обнаружение профессионально-значимых смыслов организации обучения на производстве и его результатов. Этот принцип отражает смысловой уровень понимания преподавателем себя в профессиональном сообществе, деятельностный и рефлексивно-оценочный аспекты становления психолого-педагогической компетентности.

Логика (алгоритм) формирования психолого-педагогической компетентности преподавателей внутрифирменного обучения включает три взаимосвязанных этапа:

Мотивационно-ценностный этап, результатом которого является формирование у преподавателей ценностных профессионально-личностных установок на освоение психолого-педагогической компетентности, стремление изменить свою деятельность на основе новой профессиональной нормы.

Содержательно-технологический этап, результатом которого является понимание сущности андрагогического взаимодействия, возможности организации обучения на производстве как андрагогического сопровождения профессионального развития кадров, освоение необходимых для этого знаний, умений, способов деятельности и средств.

Реализационно-практический этап, результатом которого является получение опыта актуализации психолого-педагогической компетентности в практической деятельности.

На основе анализа научной литературы мы определили, что сформированность компетентности может оцениваться через отдельные компоненты, лежащие в основе её формирования и выступающие в качестве обобщенных критериев. В качестве обобщенных критериев сформированности психолого-педагогической компетентности преподавателя мы выделили: ценностно-мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты. На наш взгляд, они отражают целостный характер проявления компетентности, выражающейся в мотивационной, когнитивно-технологической и практической готовности к осуществлению деятельности по обеспечению условий для организации внутрифирменного обучения. Каждый критерий раскрывает система эмпирических показателей (таблица 1).

Совокупность ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов определяет тот или иной уровень сформированности психолого-педагогической компетентности, под которым мы понимаем качественные состояния, характеризуемые мерой развития готовности и способности преподавателя к осуществлению взаимодействия со взрослыми обучающимися. Декларативный уровень характеризуется формальным принятием норм взаимодействия со взрослыми обучающимися, реальной направленностью профессиональной деятельности на технологические и управленческие аспекты, отсутствием теоретических знаний в области педагогики и психологии. Эмпирический уровень характеризуется тем, что преподавателем внутрифирменного обучения неформально, недекларативно приняты профессиональные ценности, нормы, идеи на основе эмпирических представлений, сложившихся в повседневном практическом опыте, однако возможности их осуществления ищутся в использовании традиционных способов и средств, которыми преподаватель уже обладает. Теоретический уровень подразумевает собой при-

Таблица 1

Общая характеристика критериев и показателей сформированности психолого-педагогической компетентности (ППК) преподавателей внутрифирменного обучения

Критерии ППК	*Сущность*	*Показатели*
Ценностно-мотивационный	Характеризует направленность на освоение психолого-педагогической компетентности; ценностное отношение к профессиональной деятельности. *Мотивационная готовность.*	– осознание ценности психолого-педагогических знаний для организации профессиональной деятельности; – ориентация на конструктивное преобразование собственного опыта в соответствии с андрагогическими нормами; – признание приоритетности субъект-субъектных отношений в процессе взаимодействия со взрослыми, стремление к его успешной организации; – мотивация на «приращение» психолого-педагогической компетентности в процессе повышения квалификации и самообразования.
Когнитивный	Показывает степень теоретических представлений и понимания сущности взаимодействия со взрослыми обучающимися. *Когнитивная готовность.*	– степень представлений о психологических особенностях взрослых как субъектов профессионального саморазвития; – уровень знаний андрагогических основ образовательного взаимодействия со взрослыми обучающимися; – степень представления о современных технологиях организации образовательной деятельности со взрослыми; – наличие психолого-педагогических знаний, умений, навыков и способность применять их в новых условиях.
Операционально-деятельностный	Отражает уровень практического освоения способов и средств взаимодействия со взрослыми обучающимися, готовность и способность реализовать новый профессиональный опыт в конкретной практической деятельности. *Технологическая готовность.*	– владение методами психолого-педагогической диагностики; – умение учитывать интересы и потребности взрослых обучающихся; – владение современными технологиями организации образовательной деятельности взрослого; – наличие опыта андрагогического взаимодействия как партнерства; – эффективность и продуктивность опыта андрагогической деятельности; – планирование собственной деятельности на основе норм, ранее не существовавших в реальном опыте.
Рефлексивно-оценочный	Выражает уровень развития рефлексивных умений в оценке профессиональной деятельности. *Практическая готовность.*	– эмоционально-положительное отношение к профессиональной роли преподавателя внутрифирменного обучения и соответствующим ролевым позициям; – умение выделить затруднения во взаимодействии со взрослыми обучающимися; – осознание соответствия уровня своих возможностей и умений к уровню, необходимому для реализации взаимодействия со взрослыми обучающимися; – стремление к повышению уровня психолого-педагогической компетентности.

нятие ценностно-целевых ориентиров в процессе взаимодействия со взрослыми обучающимися, характеризуется теоретически обоснованными действиями, осознанным применением преподавателем для реализации целей обучения психолого-педагогических знаний и умений, способов и средств деятельности на репродуктивном уровне, их теоретическим освоением. Интегративно-творческий уровень характеризуется интеграцией теоретических знаний и практического опыта преподавателя в психолого-педагогическом сопровождении непрерывного профессионального образования, ориентацией на сотрудничество и партнерство как ведущий способ общения, готовность к творческому применению и развитию полученных знаний и умений [6].

Процесс формирования и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей внутрифирменного обучения характеризуется последовательностью этапов, обеспечивающих формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного компонента психолого-педагогической компетентности, а именно: формирование направленности на освоение психолого-педагогической компетентности, ценностного отношения к профессиональной деятельности; теоретических представлений и понимания сущности взаимодействия со взрослыми обучающимися; навыков практического освоения способов и средств взаимодействия со взрослыми обучающимися, готовности и способности реализовать новый профессиональный опыт в конкретной практической деятельности; рефлексивных умений в оценке профессиональной деятельности. Результатом формирования и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей внутрифирменного обучения является увеличение познавательной потребности преподавателей, усиление индивидуальной активности личности в процессе обучения, увеличение потребности преподавателей в достижении реального продуктивного результата профессиональной деятельности; наличие психолого-педагогических знаний; владение современными технологиями организации образовательной деятельности взрослого; рефлексия собственной деятельности.

Проведенный эксперимент с целью проверки эффективности предложенной нами модели формирования и развития психолого-педагогической компетентности преподавателей системы непрерывного профессионального образования, технологии реализации и выявления педагогических условий, способствующих её успешной апробации, подтвердил выдвинутые в гипотезе исследования предположения, согласно которым развитие психолого-педагогической компетентности инженеров-преподавателей газовой отрасли в Центре по подготовке кадров будут эффективными, если:

– разработана и теоретически обоснована педагогическая модель развития психолого-педагогической компетентности инженеров-преподавателей газовой отрасли;

– инженеры-преподаватели имеют соответствующую (в области педагогики и психологии) подготовку для реализации модели развития психолого-педагогической компетентности;

– процесс развития психолого-педагогической компетентности осуществляется на основе андрагогических принципов;

– применяются интерактивные формы и методы обучения, способствующие приобретению преподавателями опыта психолого-педагогического взаимодействия; овладению ими способами организации процесса обучения взрослых, основанными на интеракции; саморазвитию в учебном процессе;

– актуализация результатов обучения инженеров-преподавателей осуществляется через проектирование ими преподавательской работы в системе непрерывного профессионального образования, практическую отработку освоенных компонентов психолого-педагогической компетентности в реальном контексте обучения на производстве.

Таким образом, результатом нашей научной работы стало формирование у преподавателей внутрифирменного обучения ценностных профессионально-личностных установок на развитие психолого-педагогической компетентности, интеграция теоретических знаний и практического опыта, готовность к творческому применению психолого-педагогических умений в процессе взаимодействия со взрослыми обучающимися.

Библиографический список

1. Бадаев, Ю.Л. Развитие системы внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров: дис. … канд. пед. наук. – М., 2009.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2002.
3. Дахин, А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4.
4. Руднева, Е.Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентации студентов: монография / под общ. ред. Б.П. Невзорова. – Кемерово, 2002.
5. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – № 8.
6. **Вавилова, Л.Н. Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации**: дис. … канд. пед. наук. – Кемерово, 2005.
7. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов. – М., 1999.
8. Новиков, А.М. Методология образования. – М., 2002.
9. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
10. Анисимов, О.С., Деркач, А.А. Основы общей и управленческой акмеологии: учеб. пособие / О.С. Анисимов, А.А. Деркач. – М., 1995.

Bibliography

1. Badaev, Yu.L. Razvitie sistemih vnutrifirmennoyj podgotovki i perepodgotovki kadrov: dis. … kand. ped. nauk. – M., 2009.
2. Pedagogicheskiyj ehnciklopedicheskiyj slovarj / gl. red. B.M. Bim-Bad. – M., 2002.
3. Dakhin, A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suthnostj, ehffektivnostj i... neopredelennostj // Pedagogika. – 2003. – № 4.
4. Rudneva, E.L. Teoreticheskie osnovih formirovaniya zhiznennihkh i professionaljnihkh cennostnihkh orientacii studentov: monografiya / pod obth. red. B.P. Nevzorova. – Kemerovo, 2002.
5. Vershlovskiyj, S.G. Vzroslihyj kak subjhekt obrazovaniya // Pedagogika. – 2003. – № 8.
6. Vavilova, L.N. Formirovanie andragogicheskoyj kompetentnosti metodista v processe povihsheniya kvalifikacii: dis. … kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2005.
7. Zmeev, S.I. Osnovih andragogiki: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 1999.
8. Novikov, A.M. Metodologiya obrazovaniya. – M., 2002.
9. Verbickiyj, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihssheyj shkole: kontekstnihyj podkhod. – M., 1991.
10. Anisimov, O.S., Derkach, A.A. Osnovih obtheyj i upravlencheskoyj akmeologii: ucheb. posobie / O.S. Anisimov, A.A. Derkach. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 20.01.12

УДК 377.4+378

Shafranova O.E. **PRINCIPLES OF AXIOLOGISATION OF LIFELONG EDUCATION OF HIGHER SCHOOL TEACHER.** In article the idea is developed, allowing to optimize professional development of the higher school teacher through axiologisation its lifelong education. This idea finds a scientific substantiation in the system allocated with the author a principle such axiologisation

Key words: **lifelong education, higher school teacher, optimization of professional development, principles axiologisation of lifelong education**.

***О.Е. Шафранова**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия», г. Биробиджан, E-mail: olga_shafranova@mail.ru*

ПРИНЦИПЫ АКСИОЛОГИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье разрабатывается идея, позволяющая оптимизировать профессиональное развитие преподавателя высшей школы через аксиологизацию его непрерывного образования. Концептуализация этой идеи находит свое выражение в выделении и обосновании принципов такой аксиологизации.

Ключевые слова: **непрерывное образование, преподаватель высшей школы, оптимизация профессионального развития, принципы аксиологизации непрерывного образования**.

Задача повышения качества отечественного высшего образования закономерно определяет значимость оптимизации профессиональной жизнедеятельности преподавателя вуза. Одни из возможных путей такой оптимизации – гармонизация различных аспектов профессионального развития преподавателя. Объективное требование такой гармонизации, а также детерминированная переходом к стратегии «устойчивого развития» трансформация фундаментальных оснований (жизненных и профессиональных ориентиров) профессионализации и непрерывного образования преподавателя, – все это обусловливает важность актуализации аксиологических ресурсов образования преподавателя. Как показало исследование, такая актуализация возможна в рамках аксиологизации непрерывного образования профессионала.

Разработка образовательной модели аксиологически-ориентированного образования преподавателя высшей школы потребовала выделения принципов, выступающих ее концептуально-организующим началом. Необходимо отметить, что классические принципы педагогики являются справедливыми для такого образования, то есть необходимыми для его эффективного осуществления. Однако для обеспечения не только необходимости, но и достаточности требуется выяснить, какие принципы конкретно-научного уровня являются специфичными для перевода профессионального образования преподавателя в новое качество, обусловленное его аксиологизацией. Для этого необходимо выделить систему принципов, которые обусловливают эффективность аксиологически-ориентированного образования преподавателя, во-первых, как **пожизненного внутриличностного процесса** (как формы бытия человека в профессии), а во-вторых, образования в его **институциализированной представленности**.

Первая группа принципов представлена принципами, обусловливающими эффективность использования образования для развития (образовывания) профессионала во всех аспектах его профессиональной жизни. Речь идет о гармоничном развитии преподавателя как специалиста, субъекта деятельности, носителя профессионального сознания, члена профессионального сообщества. Следовательно, первым базовым принципом, регламентирующим содержание образования как способа бытия профессионала, является принцип единства развития профессионала как специалиста и субъекта деятельности, как представителя профессионального сообщества, как носителя профессионального сознания.

Второй базовый принцип закономерно обнаруживает себя при осмыслении профессиональной эволюции человека как истории его жизни в профессии. При этом необходимо констати-

ровать, что непрерывное образование как внутриличностный процесс обусловлено системой значимых для того или иного этапа профессиональной эволюции профессиональных задач (стратегических, тактических и оперативных). Поэтому эффективность непрерывного образования преподавателя высшей школы как формы его бытия в профессии определяется принципом трансформации содержания этапа профессионального развития в систему ценностно-обусловленных стратегических, тактических и оперативных задач (целей) профессионального образования. Взаимообусловленность ценностной и целевой (задачной) составляющей любого жизненного отношения человека (его деятельности, поведения, внутренней активности) требует учета не только особенностей того или иного этапа развития человека (профессионала), но выделения тех задач (целей), которые являются приоритетными для профессионала на этом этапе и определяют содержание и характер всех его отношений.

Выделенные выше базовые принципы образования преподавателя вуза как внутриличностного процесса требуют уточнения специфических принципов, регламентирующих каждое из направлений его профессионального развития (как специалиста, субъекта деятельности, носителя профессионального сознания, члена профессионального сообщества).

Понимание профессии как предметной деятельности фиксирует необходимость определения преподавателем направлений собственного профессионального развития как специалиста, владеющего определенным видом предметной деятельности. Такое развитие предполагает формирование системы представлений преподавателя вуза о предмете и сфере своего труда, о его смыслах, целях и результатах, а также средствах и способах их реализации.

Ключевой особенностью развития профессионала как специалиста является то, что сначала он ставит задачу овладения нормативно одобряемыми способами выполнения деятельности, т.е. приоритетными являются задачи, решаемые посредством распредмечивания капитализированных в культуре смыслов, знаний о способах эффективной деятельности и т.п. В качестве целевой доминанты развития специалиста на первых этапах является удовлетворение внешних потребностей, формализованных в виде требований к профессиональной деятельности и личности профессионала.

В связи с этим необходимо выделить ряд моментов, иллюстрирующих основные особенности непрерывного образования преподавателя вуза как специалиста (специально обученного человека, владеющего знаниями и умениями в сфере конкретной предметной деятельности).

Во-первых, практически во всем мире профессия преподавателя высшей школы чаще всего осваивается без предварительной глубокой системной профессиональной подготовки. Эта особенность определяет тот факт, что преподавателю высшей школы приходится осваивать профессию как предметную деятельность преимущественно без предварительного целевого профессионального образования. Логика такого освоения задается его профессиональной практикой, теми задачами, проблемами, ситуациями, которые наполняют его профессиональные будни. Однако характер профессиональной жизнедеятельности преподавателя, обусловленный все возрастающим объемом его профессиональных функций, требует особой работы профессионала по осмыслению тех социокультурных ожиданий, которые он должен удовлетворить в рамках своей профессиональной жизнедеятельности.

Во-вторых, наиболее очевидными для восприятия преподавателя являются ожидания от его профессиональной жизнедеятельности, которые формулируются на уровне организации. То есть, преподаватель вовлекается в решение стратегических и тактических задач развития конкретного образовательного учреждения, каждая из которых чаще всего подается как весьма значимая для эффективной работы не только организации, но и конкретного преподавателя. Интенсивность развития сферы отечественного высшего образования обусловливает огромное количество нововведений, которые призван реализовать преподаватель вуза. Таким образом, количество профессиональных задач, формулирующихся как значимые, достигает критических масштабов. Даже самый дисциплинированный преподаватель вуза в роли рядового исполнителя оказывается не в силах охватить весь объем ставящихся перед ним значимых (ценных для организации) задач. Рано или поздно он вынужден определиться в приоритетах. Такого рода работа с ценностями требует особых усилий по осмыслению сущности собственной профессиональной жизнедеятельности. Своеобразие профессии, предмета и сферы труда преподавателя вуза задают необходимость особого парадигмального, методологического подхода преподавателя к анализу своих профессиональных будней.

В-третьих, согласно закономерностям развития жизненного и ценностного миров человека, логика освоения профессии чаще всего выстраивается посредством установления все большего количества связей со специализированной областью действительности, обусловленной спецификой профессии. При этом первоначально значимым являются практически все отношения (деятельность, действия, поведение), осуществляемые профессионалом. В логике естественного развития жизненного мира, преподаватель вуза лишь тогда сможет перейти на новый уровень своей профессиональной эволюции, обусловленный новым этапом развития ценностного мира, когда все многообразие отношений будет «схвачено» ценностью более высокой степени общности, абстрактности, стремление к которой будет рассматриваться им как значимое само по себе. В этом контексте ключевым противоречием профессионального развития преподавателя вуза является несоответствие уровня его образованности, позволяющего ему оперировать культурными средствами высокой степени абстрактности, уровню тех отношений, которые он устанавливает со специализированной областью действительности. Мыслительной формой, фиксирующей эти отношения, чаще всего является представление. Для того, чтобы преподаватель сам перешел на уровень понятий и категорий в организации своих отношений со специализированной областью действительности, чаще всего требуется немалое время. При этом профессионал все острее ощущает неудовлетворенность собственной профессиональной жизнью. Снять эту неудовлетворенность может приведение в соответствие форм осмысления профессионалом своей профессиональной жизнедеятельности уровню развития ценностного мира преподавателя.

Таким образом, содержательно развитие профессионала как специалиста посредством его непрерывного образования должно регулироваться принципом аксиологического соответствия форм осмысления профессионалом своей жизнедеятельности уровню развития его ценностного мира.

Понимание профессии как активности субъекта актуализирует значимость фиксации традиционной связи уровня субъектности профессионала в собственной профессиональной жизнедеятельности с мерой сознательности и ответственности в выборе целей (задач) как самой деятельности, так и способов ее реализации.

То, что всякая осознанно формулируемая задача есть продукт осознания несоответствия наличного состояния чего-либо желаемому состоянию, особенно ярко проявляет значимость работы профессионала с ценностным содержанием собственной профессиональной жизнедеятельности. Это обусловлено пониманием желаемого состояния как ценности, идеальной модели должного, являющейся продуктом опыта жизнедеятельности социальной общности, указывающей направление желательного преобразования действительности субъектом (Д.А. Леонтьев).

Понимание профессии как активности субъекта актуализирует связь эффективности профессионализации преподавателя вуза с характером мотивов и целей его профессиональной деятельности. Мера субъектности здесь задается степенью представленности в системе мотивов и целей профессиональной жизнедеятельности преподавателя тех из них, которые образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, направляя активность и конкретизируя это направление относительно содержания деятельности. То есть мера субъектности преподавателя вуза обусловлена его активностью в деле конструирования образа желаемых отношений с миром. Сложность такого конструирования задает необходимость помощи ему в проектировании собственной профессиональной эволюции на основе осознания содержания своего ценностного мира, аксиосферы культуры во всех необходимых для эффективной профессионализации преподавателя модификациях.

Принципом, регулирующим содержание непрерывного образования преподавателя вуза как субъекта своей профессиональной жизнедеятельности, является принцип субъектной интерпретации профессионалом ценностного контекста своей профессиональной жизнедеятельности.

Понимание профессии как профессионального сообщества обусловливает необходимость осмысления профессионализа-

ции преподавателя вуза как процесса освоения традиций, ценностей, культурных образцов, форм коммуникации, капитализированных профессиональным сообществом. Нужно отметить, что профессиональное сообщество является носителем не только ценностей и норм профессиональной деятельности, но традиций, ритуалов, «писанных и неписанных» правил, регулирующих межперсональные отношения. Развитие профессионала как представителя профессионального сообщества характеризуется значимостью не столько самих целей (например, профессиональной деятельности или общения), сколько нравственной оценки этих целей [1].

Особенностью профессионального развития преподавателя вуза в этом аспекте является специфика самого сообщества, уходящая своими корнями к временам первых университетов. Именно тогда возник феномен сообщества профессоров и студентов. Существование внутри такого сообщества корпорации преподавателей хотя и предполагало формулирование собственной профессионально-цеховой миссии (такой, например, как содействие просвещению и развитию истинного и единого христианского знания), однако в целом лишь развивало единые для всех членов сообщества цели. Определение в качестве ключевой функции современной высшей школы функции культурообразующей, вновь актуализирует такое понимание профессионального сообщества вуза.

Следовательно, профессиональная эволюция современного преподавателя как члена профессионального сообщества обусловлена 1) многоуровневой природой профессионального сообщества (представители профессии преподавателя вуза в цивилизационном масштабе; в масштабе страны; конкретного вуза; факультета (института); кафедры); 2) разнородностью профессионального сообщества (по содержанию научных интересов /представители естественных, точных и гуманитарных наук/; по коммуникативной направленности /объектной или субъектной/ и т.д.).

Таким образом, очевидно, что для эффективной профессионализации преподавателя высшей школы как члена профессионального сообщества необходимы особые усилия для освоения способов коммуникации, принятых в этом сообществе; для самоопределения относительно бытующих в сообществе традиций, норм коммуникации; для осознания себя как носителя ценностей, смыслов, способов эффективной профессиональной деятельности и коммуникации; для конструирования образа профессионального «МЫ» во всех необходимых для данного профессионала модификациях; для понимания специфики самого профессионального сообщества, включающего не только преподавателей, но и студентов как со-участников, со-трудников в деле гуманитарного приращения цивилизации, продвижения ее к идеалу цивилизации устойчивого развития.

Поэтому принципом, детерминирующим содержание непрерывного образования преподавателя вуза как представителя профессионального сообщества является принцип учета многоуровневости и гетерогенности профессионального сообщества преподавателя высшей школы в осмыслении ценностных оснований профессионального взаимодействия.

Понимание профессии как способа бытия человека актуализирует рассмотрение его профессионализации как процесса становления и развития профессионального сознания. Развитие преподавателя вуза как носителя профессионального сознания предполагает эволюцию всех тех проявлений сознания личности, которые связаны с профессиональной жизнедеятельностью: профессиональные смыслы, цели и ценности, знания о критериях эффективности профессиональной жизнедеятельности, о ее оптимальных способах и т.д. Особую значимость здесь имеет положение о том, что составляющей профессионального сознания являются концептуальные модели деятельности, ее алгоритмы, образы.

То, что становление и развитие профессионального сознания определяет возможность достижения профессионалом профессиональной зрелости, которая, в свою очередь, имеет особую значимость в профессии преподавателя высшей школы, задает необходимость рассмотрения профессионализации преподавателя в контексте продвижения профессионала к идеалу профессиональной и личностной зрелости. Ее основными характеристиками являются максимальная реализация профессиональных и личностных возможностей для получения уникального по своей эффективности результата профессиональной жизнедеятельности.

Таким образом, формирование содержания профессионального образования преподавателя вуза как средства развития его профессионального сознания определяется принципом ориентации на освоение преподавателем содержания своего ценностного мира как предпосылки достижения им уровня профессиональной и личностной зрелости.

Вторая группа принципов аксиологизации образования преподавателя высшей школы регламентирует его процессуальное наполнение. Проведенное исследование доказало, что наиболее актуальным на сегодняшний день является понимание образования профессионала как развития его профессиональной картины мира, образа Я-профессиональное и желаемых отношений с миром. Это требует уточнения принципов, определяющих процессуальное наполнение аксиологически-ориентированного институциализированного образования преподавателя высшей школы в двух аспектах: 1) образование преподавателя как компонент системы профессионального образования; 2) образование преподавателя как элемент системы образования взрослых.

Особенности профессионального образования преподавателя вуза как представителя профессии с выраженным гуманитарным и полифоничным характером, позволяют сформулировать ключевой принцип организации его профессионального образования. Таким принципом становится принцип целостной и многоаспектной направленности образования на развитие профессиональной картины мира, системы образов Я-профессиональное, образов желаемых отношений с миром. Рассматривая формальное непрерывное образование преподавателя высшей школы как элемент системы профессионального образования, необходимо определить те точки роста, которые обусловлены сложившейся традицией и наметившимися тенденциями практики профессионального образования преподавателя отечественного вуза. В оценке современного состояния отечественной системы дополнительного образования преподавателя высшей школы (а именно она принимает на себя основной «груз» профессионального образования преподавателя) трудно не согласиться с тем, что она вобрала в себя целый ряд кризисных социокультурных позиций, природа которых включает в себя и культурологический, и исторический, и психологический, и социологический, и педагогический, и другие аспекты.

Одной из наиболее последовательных и полных теорий профессионального образования современности является теория, разработанная академиком РАО А.М. Новиковым [2]. В результате исследования автор убедительно доказал, что для своего эффективного функционирования и развития профессиональное образование должно опираться на четыре фундаментальные идеи: гуманизации, демократизации, непрерывного и опережающего образования. Каждую из заявленных идей ученый представил в виде системы принципов профессионального образования. Воспользуемся основными позициями этой теории для структурирования дальнейшего исследования. При этом, приняв предложенную автором систему принципов профессионального образования в целом, выделим и уточним те их них, которые в контексте настоящего исследования требуют особого развития.

Итак, согласно идеям А.М. Новикова, подлинная гуманизация профессионального образования возможна лишь при реализации в его контексте принципа гуманитаризации образования. Применительно к образованию преподавателя высшей школы речь здесь должна идти о создании условий для развития профессионала как представителя гуманитарной профессии. Содержание и логика такого развития определяется самой природой гуманитарных профессий, обнаруживающей себя, как уже говорилось выше, на пересечении трех факторов (объективных особенностей профессии /например, предмет, средства и тип продукта деятельности профессии с выраженным полифоничным характером/, социальных ожиданий по отношению к представителям этой профессии и личностного выбора профессионала). Следовательно, гуманитаризация профессионального образования преподавателя высшей школы связана с созданием условий для осуществления профессионалом выбора (определения) собственной профессионально-личностной миссии, сообразной сущности объективных особенностей гуманитарной профессии, характеру социальных ожиданий и содержанию ценностного мира преподавателя.

Таким образом, аксиологическое развитие принципа гуманитаризации профессионального образования применительно к образованию преподавателя высшей школы требует его уточненной формулировки: принцип ориентации образования на развитие гуманитарной сущности профессии преподавателя высшей школы.

Выделенный А.М. Новиковым принцип фундаментализации профессионального образования, предполагает в контексте настоящего исследования акцентирование методологических основ профессии, которое возможно при актуализации фундирующей функции культуросозидающей составляющей системы «профессиональная жизнедеятельность преподавателя вуза». Казалось бы, где как ни в сфере образования преподавателей высшей школы, нацеленной на подготовку и профессиональное развитие научно-педагогических работников, реализовывать этот принцип наиболее продуктивно. Однако, профессиональное развитие преподавателя в отечественной образовательной практике рассматривается как процесс, состоящий из двух практически самостоятельных компонент. Эти направления его образования имеют достаточно неуклюжие и неясные по сути наименования: посдипломное (дополнительное профессиональное) образование, и образование послевузовское. При этом первое предполагает содействие развитию педагогической компетентности преподавателя, а второе – процесс повышения его научной квалификации в логике «аспирантура – защита кандидатской диссертации – докторантура (или другая форма, призванная обеспечить возможность написания докторской диссертации) – защита докторской диссертации» [3].

Эти направления профессионального образования преподавателя высшей школы рассматриваются чаще всего вне связи друг с другом. Более того, в стране сложилась система оценки качества научной квалификации преподавателя вуза, со своими критериями и параметрами оценки, и система оценки качества педагогической квалификации преподавателя, позволяющая продвигаться профессионалу по карьерной лестнице от ассистента до профессора. Обе эти системы практически не взаимосвязаны.

При этом сущность и качества человека и мира, характер отношений человека с миром, природа профессионального развития человека и особенности профессионализации преподавателя вуза – все говорит о несоответствии традиционно сложившейся системы дополнительного и послевузовского профессионального образования преподавателя вуза основным идеям непрерывного образования как такового, а также задаче фундаментализации образования преподавателя высшей школы. Это обусловлено, прежде всего, некорректностью подхода, декларирующего направленность на «интеграцию научной и образовательной деятельности преподавателя». Пока профессиональная жизнедеятельность последнего будет описываться в терминах «научная деятельность» и «педагогическая деятельность», будут присутствовать «качели», обнаруживающие фокусирование профессиональных приоритетов преподавателя либо в сфере научной, либо педагогической деятельности. История развития высшей школы довольно убедительно показала, что профессиональная карьера преподавателя вуза зачастую лишь на формальном уровне связывает качество его научного и педагогического профессионализма (например, требование наличия степени кандидата наук для получения преподавателем звания доцента). Фактически же сегодня вполне распространенной является ситуация «отличный ученый, но плохой преподаватель» или «отличный преподаватель, но плохой ученый». При этом сама возможность такой характеристики профессионализма преподавателя вуза еще раз свидетельствует о том, что сегодня все еще декларацией остается требование глубинной наукоемкоемкой профессиональной жизнедеятельности преподавателя во всей ее многомерности.

Подлинная фундаментализация профессионального образования преподавателя возможна лишь при учете полифоничного характера профессии. В случае с преподавателем высшей школы этот эффект обнаруживает себя в стратегической направленности профессиональной жизнедеятельности преподавателя на вклад в культуру при интенсивном взаимопроникновении научно-исследовательской и учебно-образовательной компонент его профессиональной жизни. То есть объективным критерием эффективной профессионализации преподавателя вуза должны являться не интенсивность его научного поиска, и не высокий уровень обученности его студентов, а характер вклада преподавателя вуза в приращение культуры, в ее продвижение к идеалу цивилизации устойчивого развития – гармонизации всех аспектов жизни мира, человека и человечества посредством такой организации образовательной деятельности студентов, которая отличается высоким уровнем наукоемкости.

Поэтому развитием принципа фундаментализации профессионального образования будет формулирование принципа соответствия организации профессионального образования полифоничному характеру профессии преподавателя вуза.

Принцип национального характера профессионального образования (А.М. Новиков) также приобретает своеобразие в рамках аксиологически-ориентированного образования преподавателя вуза. Это своеобразие заданно тенденцией возрастания ценностной состязательности на современном этапе развития цивилизации. Снятие или минимизация ценностной состязательности возможна лишь при полагании равной значимости всех сторон отношений человека с миром. Здесь особенно важным становится глубокое понимание значимости не только собственного Я (или МЫ во всех модификациях, в том числе и в контексте понимания себя как представителя локальной культуры, культуры той или иной национальности), но и ТЫ, ВЫ, а также мира как такового.

Современное понимание образованности, таким образом, все больше сводится к тому, что образованным может считаться только человек, понимающий и принимающий иные культурные традиции и ценности, осознающий не только собственную ценность, но и ценность Другого. В условиях современного мира, когда рушатся границы, когда растет взаимопроникновение традиций и обычаев, когда в самом разгаре формирование полиэтнической и поликультурной цивилизации это понимание человека приобретает все большую значимость. Поэтому принцип национального характера образования в условиях перехода к цивилизации устойчивого развития может быть переосмыслен и с формулирован как принцип ориентации на снятие ценностной состязательности разных уровней. Этот принцип закрепляет нацеленность на сохранение национальных традиций в области образования с одновременным критическим освоением того лучшего, что предлагает мировая образовательная практика.

Согласно идеям А.М. Новикова, демократизация профессионального образования предполагает, что оно осуществляется согласно принципам равных возможностей и открытости. Эти принципы закрепляют ценности равенства и свободы образования. Наиболее общий подход к идее равенства, являющийся ключевым для выстраивания стратегии в сфере современного отечественного образования разных уровней, рассматривает равенство с позиции равных возможностей всех желающих осуществлять образование. Реализация идеи равенства осуществляется, как известно, в рамках двух подходов. Сущность первого (эгалитаристского) фиксирует идею равенства каждого обучающегося другому от рождения, что в образовании может быть реализовано через принцип единообразия образования. Второй подход (антиэгалитаристский) предполагает реализацию помимо прочего функции социального отбора, что связано с разделением обучающихся на профессиональные или социальные страты. Это позволяет реализовывать не только общее для всех содержание образования, но и диверсифицировать его. Специфика реализации второго подхода в системе образования преподавателя высшей школы определяется ставшей в последнее десятилетие нормой гетерогенностью групп слушателей системы дополнительного профессионального образования. Указанная гетерогенность выражается в наличии в учебных группах не только представителей разных научных областей и профессиональных интересов, но и преподавателей разного стажа и профессионального статуса. Все чаще на учебной скамье рядом оказываются ассистент, доцент и профессор. Такая смешанность не только оправдана, но и приветствуется в контексте аксиологической ориентации образования, так как локальная образовательная среда группы, ее аксиосфера, вбирает в себя приоритеты, значимости, смыслы различных профессиональных возрастов, с разнообразными профессиональными задачами, что при определенных усилиях ведет к возникновению эффекта «сквозного видения профессиональной эволюции». Это, в свою очередь, обусловливает возможность начинающего преподавателя конструировать перспективу собственной профессиональной жизнедеятельности на основе осмысления не только актуальных, но и потенциальных профессиональных задач. Опытный же преподаватель обретает уникальный шанс скорректировать собственные профессиональные взгляды, планы, цели с опорой на «свежий взгляд» своего коллеги, только начинающего свой профессиональный путь. Все это значительно повышает образовательный потенциал реализуемых программ постдипломного образования. Необходимая диверсификация образования обеспечивается, таким образом, реализацией принципа организации ценностно-обусловленного индивидуального образовательного

маршрута преподавателя, который, в свою очередь, предполагает создание условий для обеспечения индивидуального и вариативного подхода к образованию преподавателя.

Требование открытости, базирующееся на ценности свободы, определило целый ряд особых возможностей с позиции аксиологической ориентации непрерывного образования профессионала. Одна из них связана с тем, что современная система профессионального образования (вне зависимости от отношения к этой данности ученых, общественных и политических деятелей) из социального института превращается в сферу услуг, призванную удовлетворять образовательные потребности обучающихся и активно реагировать на их образовательные запросы.

Как и любая сфера услуг, сфера образовательных услуг отличается тем, что призвана удовлетворять клиентов. Здесь действует закон, в соответствии с которым сфера услуг обязана не только реагировать на запросы потребителя услуг, приспосабливаясь к его запросам, но и формировать запросы различными методами и приемами. Образовательный запрос есть, прежде всего, осознанная и сформулированная образовательная потребность. Поэтому принцип ориентации на ценностно-обоснованное удовлетворение и формирование образовательных потребностей предполагает такую организацию образования, которая направлена на обнаружение противоречий в профессиональной жизнедеятельности преподавателя с тем, что бы возникла потребность снять то или иное противоречие средствами своего непрерывного образования.

Очевидно, что образование профессионала требует сегодня «целостного видения труда в профессии во взаимосвязи его задач, средств, результатов ... » [4, с. 259]. Это актуализирует потребность в системном, последовательном, разноплановом, разноуровневом, непрерывном образовании профессионала.

Подлинная непрерывность образования предполагает особые усилия по «поддержанию образовательного импульса» (Мамардашвили). При этом необходимо согласиться с Д.А. Леонтьевым [5] в том, что образовательная деятельность (как и любой другой вид деятельности) определяется не только логикой удовлетворения потребности, но и логикой реагирования на стимул, логикой предрасположенности (стереотипа), логикой социальной нормативности, логикой жизненной необходимости (логикой смысла), логикой свободного выбора. Поэтому принципом аксиологизации образования преподавателя вуза, обусловливающим обеспечение его непрерывности, может быть назван принцип ориентации на поддержание образовательного импульса преподавателя вуза посредством реализации свободного выбора обучающегося, который предполагает обеспечение полимотивированности его образовательной деятельности с векторной нацеленностью на создание условий для освоения преподавателем механизма свободного выбора как регулятора образования.

Идея опережающего образования (А.М. Новиков) выражается в ориентации современного образования не столько на компенсацию недостатка в каких-либо знаниях, умениях, компетентностях, качествах личности человека, сколько на обеспечение пластичности человека в контексте его жизнедеятельности в рамках интенсивно изменяющегося общества. Это определяет значимость подготовки современного профессионала (насколько это возможно) к неопределенности, к разрешению вероятных проблем, на основании ряда навыков, компетентностей, умений, знаний, качеств человека, обретаемых им в процессе непрерывного образования. То есть речь идет об упреждающей позиции образования, а не адаптивной, характерной для традиционного образования. Более того, непрерывное образование преподавателя вуза должно отвечать требованию двойного опережения, т.е. обеспечивать опережающий характер подготовки преподавателя по отношению к подготовке обучаемых ими студентов, которая также требует опережающего характера по отношению к развитию общества [6].

Сегодня можно утверждать, что в отличие от предыдущих эпох, когда сначала приоритетной задачей образования являлась задача освоения мира (в терминах настоящего исследования – конструирования образа мира), а затем центральной стала задача самопознания и самоконструирования человеком собственного Я, сегодня все очевиднее значимость ориентации образования на становление способности человека проектировать и реализовывать такие отношения с миром (со специализированной его областью), которые бы позволяли ему снимать или минимизировать существующие противоречия, продвигаясь к идеалу гармоничных отношений. Поэтому опережающий характер образования современного преподавателя вуза должен регламентироваться принципом приоритета нацеленности образования на конструирование непротиворечивых жизненных отношений человека с миром и самим собой.

Уточнение особенностей аксиологической ориентации образования преподавателя вуза как элемента сферы профессионального образования, позволяет согласиться с Ш.З. Санатуловым, считающим, что «профессиональная переподготовка и повышение квалификации – это процесс, развертывающийся и осуществляющийся не только внутри самого образования, но и стоящий как бы вне его ..., это метаобразовательный процесс, то есть образование за пределами образования» [7, с. 171].

Такое понимание образования преподавателя вуза отсылает нас к интенсивно разрабатывающимся последнее столетие теоретическим и практическим аспектам образования взрослых. Внимание к вопросам образования взрослых обусловлено, как известно, актуализацией цивилизационной идеи «образование через всю жизнь». Важно, что практически сразу образование взрослых не связывалось исключительно с ориентацией на какое-то итоговое знание человека. В отличие от веками складывающейся общей образовательной традиции образование взрослых ориентировано преимущественно на становление образующегося человека, самого себя формирующего в каждый момент своей жизни.

Ключевой особенностью наметившихся изменений в сфере образования взрослых стало понимание значимости нацеленности сферы образования взрослых не только на профессиональное, но и на личностное развитие человека. Сегодня уже общепризнанным является положение о том, что без интенсивного культурного и духовного развития невозможна эффективная производственная деятельность современного человека. Осознание ценности личностного развития взрослого человека, которое все чаще стало рассматриваться в качестве первичного по отношению к профессиональному становлению, обозначило новый вектор в развитии науки и практики образования взрослых. Этот вектор фиксирует не только направленность на решение проблем профессионализации взрослого населения, но создающей условия для осознания взрослым человеком себя в качестве полноправного члена общества, семьянина, полноценной личности.

В результате повышения внимания мировой общественности к проблемам образования взрослых к концу XX века взрослое население могло осуществлять образование в режиме формального, внеформального и неформального образования, призванного обеспечивать, прежде всего, корректировку миропонимания личности, выработку личностной достаточной, определенной, непротиворечивой и целостной концепции современной жизни и своего места в ней во избежание дискомфорта и даже потери смысла жизни [8].

Таким образом, для того, чтобы непрерывное образование преподавателя высшей школы отвечало современным подходам к содержанию образования взрослых, оно должно реализовывать присущие этой сфере образования функции. В настоящем исследовании будет использоваться широко применяемый в андрагогике подход, когда помимо традиционной для образования взрослых экономической функции, выражающейся в повышении профессиональной компетентности человека, выделяется и его социальная функция, определяющая необходимость создавать в рамках институциализированного образования условия для становления и развития социальной компетентности человека, которая может способствовать его влечению в социальные и политические процессы общественной жизни. Экстраполируя указанный подход на практику непрерывного образования преподавателя высшей школы, необходимо отметить, что из всех функций сферы образования взрослых, наиболее актуальной в деле оптимизации образования преподавателя вуза может рассматриваться культурологическая функция, связанная с повышением его культурного уровня, с развитием его творческого потенциала, с развитием его коммуникативных способностей и способностей к взаимодействию. В завершении отметим, что указанный подход предполагает разворачивание еще одной функции образования взрослых – функции личностного развития, которая обусловлена необходимостью создавать условия для самосовершенствования, самораскрытия личности преподавателя высшей школы.

Учет вышеозначенных функций в практике непрерывного образования преподавателя вуза способствует минимизации возможности понимания образования как учебной подготовки к

чему-то, определяя значимость телесного, душевного и духовного развития преподавателя. Именно такое понимание функций непрерывного профессионального образования преподавателя вуза на его постдиломном этапе способствует его полаганию как способного и обязанного «оказывать существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживать или напротив, тормозить их, находить свои специфические возможности решения назревающих социальных проблем, упреждать нежелательное развитие событий» [9, с. 14].

Очевидно, что преподаватель, осознавший наличие того или иного противоречия, обусловливающего его некомпетентность (профессиональную, социальную, общекультурную и т.п.), в попытке снять это противоречия обращается к образованию в разных его ипостасях (формальному, внеформальному, неформальному). Однако характер противоречий современного профессионала, являющихся показателями его профессиональных и личностных проблем зачастую таков, что для их решения просто невозможно воспользоваться традиционным способом, обратиться к той или иной области человеческого знания (науки) за ответом на наболевшие вопросы. Эта невозможность обусловливается двумя аспектами: прежде всего, современная наука зачастую не обладает теми знаниями, которые востребованы современностью (либо потому, что не успевает за интенсивным развитием цивилизации, либо потому, что имеющиеся в наличии знания еще не оформлены в стройные концепции, эпизодичны, фрагментарны и противоречивы); второй аспект связан с тем, что большая та или иная проблема может быть решена лишь при использовании потенциала разных наук, т.е. на междисциплинарной основе. В результате предыдущего этапа развития теории и практики образования, который отличался поддерживающим и предметоцентрированным характером, сложилась ситуация, характеризующаяся отсутствием наработанного механизма целостного подхода к образованию профессионала в контексте удовлетворения его образовательных запросов. Однако такой подход к образованию интенсивно разрабатывается в сфере образования взрослых, в рамках развития андрагогики. Современная андрагогика, помимо прочего, сосредоточила свое внимание на повышении эффективности обучения взрослых людей, что предполагает учет возрастных характеристик психического развития взрослых, индивидуальных психофизиологических особенностей, уровня развития интеллектуальной деятельности, содержания жизненного и профессионального опыта, социально-психологических особенностей.

Современное образование преподавателя вуза необходимо организовывать, учитывая потенциал андрагогики, как науки, занимающееся решением проблем сферы образования взрослых. Формулировка принципа, регламентирующего такое использование, может быть следующей: принцип ценностной обоснованности использования андрагогического потенциала образования преподавателя высшей школы.

Таким образом, обоснованная выше система принципов позволяет утверждать, что методологически возможной является актуализация аксиологических ресурсов непрерывного образования в деле оптимизации профессионального развития преподавателя вуза. Опора на эти принципы при конструировании педагогической модели, а также ее последующая реализация должны оказать позитивное влияние на повышение качества непрерывного образования преподавателя высшей школы.

Библиографический список

1. Братусь, Б.С. Личностные смыслы и вертикаль сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. – М., 1999.
2. Новиков, А.М. Профессиональное образование в России. – М., 1999.
3. Митина, Г.В. Исследовательская деятельность в профессиональной самореализации педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 3.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
5. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа строение и динамика смысловой реальности. – М., 1999.
6. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы / под ред. А.А. Кирсанова, В.Г. Иванова, Л.И. Гурье. – Казань, 1997.
7. Санатулов, Ш.З. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации профсоюзных кадров – фактор развития социального партнерства // Человек: социальная политика, социальное партнерство: материалы науч.-практ. конф. – М., 1997.
8. Воронцова, В.Н. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. – Псков, 1997.
9. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века // В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М., 1998.

Bibliography

1. Bratusj, B.S. Lichnostnihe smihslih i vertikalj soznaniya // Tradicii i perspektivih deyateljnostnogo podkhoda v psikhologii. Shkola A.N. Leontjeva. – M., 1999.
2. Novikov, A.M. Professionaljnoe obrazovanie v Rossii. – M., 1999.
3. Mitina, G.V. Issledovateljskaya deyateljnostj v professionaljnoyj samorealizacii pedagogov // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2009. – № 3.
4. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
5. Leontjev, D.A. Psikhologiya smihsla: priroda stroenie i dinamika smihslovoyj realjnosti. – M., 1999.
6. Metodologicheskie i metodicheskie osnovih professionaljno-pedagogicheskoyj podgotovki prepodavatelya vihssheyj tekhnicheskoyj shkolih / pod red. A.A. Kirsanova, V.G. Ivanova, L.I. Gurje. – Kazanj, 1997.
7. Sanatulov, Sh.Z. Professionaljnaya perepodgotovka i povihshenie kvalifikacii profsoyuznihkh kadrov – faktor razvitiya socialjnogo partnerstva // Chelovek: socialjnaya politika, socialjnoe partnerstvo: materialih nauch.-prakt. konf. – M., 1997.
8. Voroncova, V.N. Gumanitarno-aksiologicheskie osnovih postdiplomnogo obrazovaniya pedagoga: monografiya. – Pskov, 1997.
9. Gershunskiyj, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka // V poiskakh praktiko-orientirovannihkh obrazovateljnihkh koncepciyj. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 159

Schennicova S.V., *Yudencova I.V.* THE STUDY OF EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF RISING COMPETENCE IN THE SPHERE OF COMMUNICATION OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE STUDENTS. The necessity of development of personality qualities of future teachers who will make the basis of their professional competence afterwards is analysed in the article. The social and psychological training is presented as an active method of education and psychological influence that assists forming the communicative competence of a future specialist.

Key words: **communicative competence, social and psychological training, reflection, active listening, "climate of communication", feed-back, homework**.

***С.В. Щенникова**, доц. ФГБОУ ВПО «АГПИ», г. Арзамас, E-mail: agpi@nts.ru;*
***И.В. Юденкова,** доц. ФГБОУ ВПО «АГПИ», г. Арзамас, E-mail: agpi@nts.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ

В статье анализируется необходимость развития профессионально важных качеств будущих педагогов как основы их профессиональной компетентности. Социально-психологический тренинг представлен как активный метод формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: **коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, рефлексия, активное слушание, «климат общения», обратная связь, домашнее задание**.

В настоящее время все большее значение для системы высшего образования приобретает проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных в различных сферах деятельности. Анализ проблем и стратегий обновления современной системы профессиональной подготовки кадров важнейшим фактором ее развития позволяет считать принципиальное изменение позиций преподавателя и студента в образовательном процессе. Преподаватель выступает не передатчиком научной и методической информации, а организатором познавательной, самостоятельной работы, научного творчества будущего специалиста, его воспитателем, наставником. В свою очередь студенту, чтобы эффективно функционировать в быстро меняющемся нестабильном обществе, необходимо уметь познавать, перерабатывать и избирательно усваивать новую информацию, адаптироваться к меняющимся экономическим, социальным и психологическим реалиям как в обществе и государстве, так и в ближайшем окружении, в том числе и профессиональном. Современное общество предъявляет будущим специалистам особые требования, среди которых важное место занимают высокий профессионализм, активность и творчество. Процесс совершенствования подготовки будущих профессионалов в условиях современной системы образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Согласно новой концепции высшего профессионально-педагогического образования начинающий специалист должен обладать не только фундаментальными знаниями и профессиональными умениями и навыками, но и опытом творческой и исследовательской деятельности по решению возникающих проблем, практикой социально-оценочной деятельности и социального взаимодействия. И на сегодняшний день мы отмечаем, что недостаточно изученной является проблема формирования у студентов педагогических вузов компетентности в сфере общения как важнейшего фактора формирования личности будущего специалиста.

Спектр противоречий и проблем, существующих сегодня в инновационном образовательном пространстве, порождает необходимость использования новых технологий в организации учебного процесса в вузе. Однако эффективность образовательного процесса определяется сегодня не только и не столько суммой усвоенных студентами знаний и умений, сколько мастерством будущих специалистов, то есть комплексом свойств личности, обеспечивающим высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам относят личностные качества будущего педагога, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Определяя личностную характеристику будущего педагога, важно помнить, что он работает в сфере «человек-человек», которая предполагает способность успешно функционировать в системе межличностных отношений. Поэтому у будущего специалиста, в первую очередь, должна быть сформирована «коммуникативная компетентность». Под «коммуникативной компетентностью» понимают способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [1, с. 394].

Формированию коммуникативной компетентности, на наш взгляд, наиболее эффективно способствует социально-психологический тренинг, получивший широкое распространение в отечественной практике. История создания тренинговых групп тесно связана с именем К. Левина. Он пришел к выводу, что люди в группе постоянно воздействуют друг на друга. Группа – это реальный мир в миниатюре. В ней существуют те же, что и в жизни проблемы межличностных отношений, поведения, принятие решений. Тем не менее, от реального мира эта искусственно созданная лаборатория отличается тем, что в тренинговой группе каждый может быть и экспериментатором и предметом эксперимента. Здесь возможно решение задач, которые неразрешимы в реальной жизни [2, с. 334]. У этих занятий есть еще один большой плюс – они предполагают психологическую безопасность.

Социально-психологический тренинг – один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы. Для такой рефлексии и саморефлексии в группе создаются максимально благоприятные условия в виде возможности получить обратную связь на поведение каждого участника от тренера, членов группы, просмотра видеоматериалов [2, с. 338].

Программа социально-психологического тренинга была разработана нами и впервые апробирована в ходе занятий со студентами отделения социальной педагогики и психологии психолого-педагогического факультета Арзамасского государственного педагогического института.

Основные задачи, решаемые в ходе социально-психологического тренинга, мы разделили на пять групп.

1. Приобретение психологических знаний, выработка умения анализировать взгляды различных психологических школ на личность человека, приемы эффективного общения.

2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при вступлении в контакт, при активном слушании.

3. Коррекция коммуникативных установок, таких как: партнерство – взаимодействие с позиции силы, искренность – манипуляция, вовлеченность – избегание общения, то есть выработка собственных стратегий общения.

4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения.

5. Развитие и коррекция личности, ее глубинных образований.

Анализируя и обобщая полученные результаты деятельности, мы пришли к выводу, что все студенты, но в разной степени, овладели навыками активного слушания, приобрели умение устанавливать эмоциональный контакт и «климат общения» (мотивирующий партнера на продолжение общения), распознавать эмоциональные состояния участников общения по внешним характеристикам (позе, мимике, жестикуляции), контролировать поведение, высказывать и аргументировать свою точку зрения, строить гипотезы в отношении путей разрешения проблемных ситуаций. Навыки, сформированные в процессе выполнения подобных упражнений, необходимы социальному педагогу, поскольку он работает с детьми, находящимися в проблемной или кризисной ситуации.

Кроме того, в рамках социально-психологического тренинга студенты учились самостоятельно моделировать ситуации с реальным жизненным сценарием, анализировать их, находить выход из конфликтных ситуаций в условиях психологически «безопасного» игрового контекста взаимодействия участников. Так,

разрешая ситуацию «Спорщики за партой», студенты в малых группах проигрывали сцену примирения социальным педагогом постоянно спорящих подростков за роль «главного» за партой и в паре. В общем круге анализировались собственные ощущения, переживания во время «переговоров»; насколько удалось достичь примирения конфликтующих и какими способами, а если не удалось, то, что этому препятствовало.

Аналогично проводилась работа с другими ситуациями: «Исключение из школы», «Обида», «Не хочу делать уроки». Использованные нами упражнения в процессе социально-психологического тренинга предполагали не только и не столько усвоение готовых знаний и приемов общения, сколько самостоятельную выработку студентами различных адекватных реальной жизненной ситуации вариантов выхода из конфликта, навыков общения, реального взаимодействия. В связи с этим важное значение приобретает непрерывное получение каждым информации о результатах своей деятельности от других участников, то есть обратной связи. Благодаря процессу обратной связи, человек может корректировать свое последующее поведение и приобретать более эффективные формы профессиональной деятельности. Таким образом, обратная связь дает максимальный развивающий эффект. При этом психологи утверждают, что основным условием конструктивной обратной связи является ее описательный, а не оценочный характер; немедленность, соответствие потребностям участников, непосредственная обращенность к адресату. Кроме того, позитивная обратная связь является хорошим средством стабилизации и повышения самооценки участников занятий, актуализации их личностных ресурсов, а также создания позитивного эмоционального фона в группе. С целью формирования у студентов умений выражать обратную личностную связь, мы использовали такие упражнения, как: «Что я получил за день работы в группе», «Почему я до сих пор хожу на эти занятия», «Мы делаем, друг другу комплименты», «Я хочу тебе подарить…», «Я хочу сказать спасибо…».

Практика работы со студентами показала, что основными социально-психологическими механизмами освоения новых навыков, реализуемых в ходе тренинга, являются: изучение своего прошлого опыта, относящегося к теме занятия, нахождение наиболее эффективного опыта (альтернативный вариант), сравнение их, выбор и принятие решения о дальнейшем поведении, предварительное освоение выбранного нового способа поведения в ходе данного занятия, апробирование его в реальной практике за пределами лабораторного занятия (в «домашнем задании»).

«Домашнее задание» как обязательный структурный компонент социально-психологического тренинга является, на наш взгляд, доминирующим звеном, так как при его выполнении закрепляются и совершенствуются приобретенные на занятиях знания, умения, навыки, а наиболее эффективные для каждого студента в отдельности формы общения, реагирования, выхода из конфликтных ситуаций переносятся им из лабораторной, искусственной среды и реализуются в естественных условиях. Такой перенос позволяет студенту переосмыслить, изменить, усовершенствовать свои установки, скорректировать формы профессиональной деятельности.

Наиболее эффективным является домашнее задание, результаты которого впоследствии обсуждаются студентами на занятиях. Например, по итогам домашнего задания «Новые знакомые», предполагающего знакомство как минимум с двумя новыми людьми, студенты анализировали впечатления, ощущение себя, отношение к себе и к другим, способы и средства установления контакта, удовлетворенность этим контактом и собой. Такое задание стимулирует активность участников, которым приходится сознательно искать контакты с незнакомыми людьми. Его выполнение для многих является трудным, поскольку требует задуматься о стиле своих отношений с людьми, обратить внимание на собственные манеру и стиль общения. Полученный опыт становится предметом обсуждения во время групповых дискуссий на последующих занятиях.

Таким образом, все структурные компоненты социально-психологического тренинга, так или иначе, работают на развитие коммуникативной компетентности будущего педагога, формируют специалиста, адекватно воспринимающего самого себя и окружающих, способного устанавливать контакт с окружающими людьми и оказывать полноценный, высококачественный спектр услуг в сфере «человек-человек».

Библиографический список

1. Столяренко, Л.Д. Основы психологии: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 2003.
2. Осипова, А.А. Общая психокоррекция: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2001.
3. Хрящева, Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – СПб., 1999.

Bibliography

1. Stolyarenko, L.D. Osnovih psikhologii: ucheb. posobie. – Rostov-na-Donu, 2003.
2. Osipova, A.A. Obthaya psikhokorrekciya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – M., 2001.
3. Khryatheva, N.Yu. Psikhogimnastika v treninge. – SPb., 1999.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 371.035

Udakina S.I., Akutina S.P. **MODELING POLYCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The work presents some models of polycultural educational environment as a system to discover objective needs of a society in polycultural education of a person, actualizes essentially rich and methotodological characteristics of polycultural educational capacity as merits of nation's culture in terms of education.

Key words: **model, educational environment, polycultural environment, educational sphere (area).**

***С.И. Юдакина**, соискатель ФГБОУ ВПО «АГПИ имени А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: syudakina@yandex.ru; **Акутина С.П.,** д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «АГПИ имени А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: sakutina@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В работе представлено понимание духовно-нравственных ценностей личности в контексте целей современного образования, актуализированы основы формирования культуры мира и толерантности учителя в образовательном учреждении – важного педагогического условия профессионального становления культурной личности.

Ключевые слова: ***модель, образовательное пространство, поликультурное пространство, образовательная среда.***

Современные глобальные проблемы человечества – это вызов сфере образования, которая призвана корректировать свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных долговременных запросов человека и обще-

ства. Стратегия образования будущего – это распространение научных фундаментальных знаний, укрепление престижа образования, формирование общего рынка знаний и единого поликультурного образовательного пространства. Совершенно очевидно, что образование будущего должно быть многообразным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества, удовлетворяющим всесторонние потребности социально-профессиональных групп, индивидуальные духовные запросы. Школьная среда (как и все общество) характеризуется такими тревожными явлениями, как снижение моральных требований к человеку, моральный индифферентизм в вопросах отношений между людьми, духовная пустота, ориентация на материальное благополучие любой ценой и удовольствия, агрессия, жестокость, правонарушения, пессимизм. Это касается не только России, – во всем мире остро стоят вопросы воспитания и социализации молодежи. В этих условиях возрастает роль прогностического моделирования поликультурного образовательного пространства, как особой социальной практики, как всеобщей культурно-исторической формы развития сущностных сил человека и технологий его реформирования.

В трактовке образовательного пространства нами выделены два подхода: рамочный (В.С. Лазарев, М.М. Поташник) и дискурсивный (Л.М. Андрюхина, Л.Н. Антонова, Ю.В. Громыко, Г.Б. Корнетов). Рамочный подход к понятию «пространство образования» раскрывается через следующие основные характеристики [1]: а) субъективно-деятельностные (субъекты образовательной деятельности, их типы, множественность, разнообразие, характер связей и отношений); б) ценностно-ориентационные (образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования на уровнях региональном, муниципальном, локальном и сублокальном – вплоть до пространства урока и педагогического события); в) содержательные или концептуальные (модели организации содержания образования: предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно-ориентированную, социокультурную; предметные проекции: образовательная среда, образовательная институция, образовательный процесс); г) организационно-управленческие (образовательная политика, ее цели и средства; основные формы организации образования – образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательная территория, регион; способы межведомственного, сферного управления). В дискурсивном подходе внимание фиксируется на различных формах организации пространства, к которым относятся, например, образовательные программы, проекты, системы, комплексы, подчеркивается острая потребность в новых формах «федеральной, региональной, локальной типологии» образования [2]. Л.Н. Антонова сделала удачную попытку совместить рамочный и дискурсивный способы определения понятия «образовательное пространство». Предлагается считать, что образовательное пространство представляет собой различные способы (от мировоззренческих до организационных) взаимодействий учителей и учеников, семей, микросоциальных групп, гражданских коллективов и профессионально-педагогических сообществ [3].

Исходя из выше изложенного, мы предлагаем трактовать образовательное пространство как результат конструктивной интегрирующей деятельности. В этом пространстве осуществляется взаимодействие образовательных сред и форм существования образовательного сообщества как социокультурного и социопсихологического феномена. Образовательное пространство имеет характеристики: многофункциональность (соответствие многообразным целям, возможность решения разного уровня и типа задач, осуществление разнообразных видов образовательной деятельности); многопрофильностъ (предоставление широкого спектра образовательных услуг, дифференцированных по признакам разных видов содержания и технологий образования); адаптивность и изменчивость (высокая степень образовательной толерантности, быстрое реагирование на меняющуюся ситуацию) [4]. Учитывая систематизации феномена поликультурного образовательного пространства в науке и его прогнозирования, целесообразным считаем выделить такие его отдельные положения как: фактора социальной стабильности и адаптации личности в иной культурной среде; пути реализации аксиологических императивов; средства удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека; формы социально-педагогической поддержки и защиты личности учащегося. Перечисленные основания отражают целевую, структурную и содержательную характеристики поликультурного образовательного пространства и раскрывают предпосылки его прогностического моделирования.

Моделирование поликультурного образовательного пространства – задача непростая. Поликультурное образовательное пространство – это не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения, а и другие социальные системы и явления: люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации и т.д. Это все то, что обуславливает глубокие изменения в мультикультурном обществе. Поликультурное образовательное пространство может быть представлено как система, раскрывающая объективные потребности общества в инновационных технологиях поликультурного образования, в кросскультурном социуме, как система, отражающая его сущностную, содержательную и методологическую характеристики.

Сущность поликультурного образовательного пространства вытекает из обоснования противоречий между необходимостью:

– обращения в поликультурном образовании к целостности культуры и отражения ее этнических компонентов, актуальных для субъектов образования;

– целостности культурной среды и функционирования в ней этнических компонентов;

– обеспечения усвоения личностью целостной общечеловеческой культуры и ее этнического национального содержания.

Поликультурное образовательное пространство создается для бесконфликтного преодоления этих противоречий на основе его наполнения ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры. С учетом вышеизложенных положений прогностическая модель адаптационного поликультурного образовательного пространства определяется нами как территориально обозначенная поликультурная среда, в которой удовлетворяются потребности в образовании, адаптации, защите и поддержке различных этнических общностей и отдельной личности на основе диалога, взаимообогащения и взаимодействия культур. Цели поликультурного образовательного пространства заключаются в создании условий, механизмов и технологий интеграции личности в культуру посредством образования. Они отражают необходимость доступа всех лиц к образованию и информации, их адаптации в иной культурной среде, а также их участия в межкультурном, межнациональном взаимодействии. Цели поликультурного образования реализуются посредством признания человеческой, национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте диалога культур.

Поликультурное образовательное пространство устремлено в будущее, оно отражает перспективы развития личности в мультикультурном обществе путем ее интеграции в мировую и национальную культуру. Обоснование сущности, цели и задач прогностической модели поликультурного образовательного пространства позволило вычленить ее перспективные функции: гуманитарно-образовательную; адаптационно-реабилитационную; социально-педагогической защиты и поддержки.

В сложившихся условиях поиск путей гармоничного развития этнокультур и неконфликтного их сосуществования представляется для многонациональной России важнейшей государственной и социально-политической задачей. Как уже отмечалось, одним из эффективных средств решения этой задачи является система образования, в рамках которой государство способно позитивно и целенаправленно формировать этнокультурные процессы в обществе. Функции образовательного пространства отражают современные мировые и региональные тенденции построения системы поликультурного образования, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса, предполагающего единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности. Компонентами поликультурного образовательного пространства выступают ценностно-содержательный, личностно-ориентированный, операционно-деятельностный и регионально-интеграционный компоненты, которые отражают комплекс отношений [5]:

– к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению;

– к педагогу как посреднику между человеком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и под-

держку каждой личности в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности;

– к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество;

– к учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности и образцы совместной жизни детей и взрослых, осуществляется интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры.

На основе инвариантных общечеловеческих ценностей должны быть сформированы и поддержаны национальные и межнациональные ценности, парадигмы конвергенции и интеграции духовных ценностей, базовая культура личности, ее соответствие реалиям меняющегося мира. В этих условиях особенно остро встает необходимость воспитания нравственных ценностей у подрастающего поколения, основой которых является гуманное отношение человека не только к себе, но и другим людям, к обществу, природе. Приоритет воспитания нравственных ценностей определяется тем, что они, как предельные высшие смыслы человеческой жизни, выполняют функцию регуляторов поведения, охватывают все стороны человеческого бытия, они включаются в национальные ценности, ценности семьи, труда, образования, общества. Нравственные ценности носят общечеловеческий характер, они принимаются и развиваются всеми людьми в условиях общественно-исторических изменений цивилизации [6].

В открытом поликультурном образовательном пространстве реализуется процесс, обеспечивающий защиту и поддержку развития каждой личности. В соответствии с этим в практику работы целесообразно внедрять методы и технологии, способствующие индивидуально-личностному подходу в социальном становлении, адаптации человека в интеркультурную образовательную среду посредством различных видов деятельности: активизирующей процессы самопознания, саморазвития, способствующей развитию механизмов рефлексии; направленной на выявление субъектов образования их важнейших потребностей и проблем по организации процесса педагогического взаимодействия, в котором каждый имеет возможность выявить личностно-значимые цели жизнедеятельности (индивидуальной сферы самореализации); направленной на поиск средств и форм адаптации, защиты и поддержки личности консультативного и практического характера.

В поликультурных образовательных учреждениях должны пройти апробацию более гибкие, мягкие педагогические системы и операции обучения и развития, способствующие адаптации личности к культуре посредством образования. Особенными характеристиками педагогических технологий в ходе учебно-воспитательных операций поликультурного образования выступают: сотрудничество, диалог, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации. Технологии поликультурного образования предполагают отношение к образованию как к культурному процессу. Движущими силами являются поиск личностных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития; отношение к учебному заведению как к целостному поликультурному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется воспитание человека культуры; обоснование культуры как средства, вооружающего личность умениями постигать причины, тенденции социальных преобразований в поликультурном обществе, помогающего целенаправленно, эффективно в них участвовать путем самореализации сущностных сил и способностей.

Таким образом, реализация регионально-интеграционного компонента обосновывает следующие положения: как приоритет поликультурного образования как ценности вхождения личности в мировую и национальную культуру посредством образования; создание единого, хотя и внутренне дифференцированного, поликультурного образовательного пространства в отдельных учебных заведениях; обеспечение интеграции и преемственности отечественных и мировых культур в системе образования, развитие, поддержка и защита личности учащегося в иной культурной среде.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что поликультурное образовательное пространство призвано реализовать ценностное отношение к человеку, гуманизацию отношений между людьми, бережное отношение к ребенку, его защиту и поддержку, культурную идентификацию каждой личности; возвращение образования в контекст культуры и приобщение личности к культуре посредством образования; творческий профессионализм и педагогическое мастерство в любой сфере деятельности, повышение педагогической культуры и интернациональной культурной коммуникации.

Библиографический список

1. Лазарев, В.С. Как разработать программу развития школы: методическое пособие для руководителей общеобразовательных учреждений. – М., 1993.
2. Громыко, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – М., 1996.
3. Антонова, Л.Н. Региональные программы развития образования: история и современность. – М., 2002.
4. Громыко, Ю.В., Образование как средство формирования и выращивания практики общественно-регионального развития // Россия. – – 2010. – № 1.
5. Гукаленко, О.В. Некоторые аспекты моделирования поликультурного образовательного пространства // Сб. трудов Первой Международной научно-практической конф. «Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире» [Э/р]. – Р/д: www.rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing
6. Акутина, С.П. Воспитание нравственных ценностей у старшеклассников как направление деятельности классного руководителя в условиях целостного учебно-воспитательного процесса [Э/р]. – Р/д: http://www.dissercat.com/content/vospitanie-nravstvennykh-tsennostei-u-starsheklassn.

Bibliography

1. Lazarev, B.C. Kak razrabotatj programmu razvitiya shkolih: metodicheskoe posobie dlya rukovoditeleyj obtheobrazovateljnihkh uchrezhdeniyj. – M., 1993.
2. Gromihko, Yu.V. Proektirovanie i programmirovanie razvitiya obrazovaniya. – M., 1996.
3. Antonova, L.N. Regionaljnihe programmih razvitiya obrazovaniya: istoriya i sovremennostj. – M., 2002.
4. Gromihko, Yu.V., Obrazovanie kak sredstvo formirovaniya i vihrathivaniya praktiki obthestvenno-regionaljnogo razvitiya // Rossiya. — 2010. – № 1.
5. Gukalenko, O.V. Nekotorihe aspektih modelirovaniya polikuljturnogo obrazovateljnogo prostranstva // Sb. trudov Pervoyj Mezhdunarodnoyj nauchno-prakticheskoyj konf. «Teoriya, praktika i perspektivih obrazovaniya, polikuljturnogo vospitaniya, karjerih i integracii bezhencev, migrantov i ikh deteyj v sovremennom mire» [Eh/r]. – R/d: www.rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing
6. Akutina, S.P. Vospitanie nravstvennihkh cennosteyj u starsheklassnikov kak napravlenie deyateljnosti klassnogo rukovoditelya v usloviyakh celostnogo uchebno-vospitateljnogo processa [Eh/r]. – R/d: http://www.dissercat.com/content/vospitanie-nravstvennykh-tsennostei-u-starsheklassn.

Статья поступила в редакцию 17.01.12

УДК 378.147:004

Lapchik M.P., Taryma A.K. **THEORETICAL BASICS OF THE ICT-COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE TUVINIAN LANGUAGE TEACHERS UNDER THE CONDITIONS OF BILINGUALISM.** The article gives the grounds of the urgency of the problem of the future Tuvinian language teachers ICT-competence formation taking into account the requirements of new Federal State Educational Standards of pedagogical education. The ethnopedagogical approach to Computer Science and Information Technologies teaching methods construction of the future teachers-bachelors is planned on the basis of Tuvin an-Russian bilingualism.

Key words: **the Tuvinian language teacher, informational-communication competence, the ethnopedagogical approach, bilingualism**.

М.П. Лапчик, *д-р пед. наук, проф., проректор по информатизации Омского государственного пед. университета, академик РАО, E-mail: lapchik@omsk.edu* ***А.К. Тарыма,*** *ст. преп. каф. информатики Тувинского государственного университета, E-mail: taryma_ak@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

В статье дается обоснование актуальности проблемы формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей тувинского языка с учетом требований новых ФГОС педагогического образования. Намечен этнопедагогический подход к построению методики обучения будущих педагогов-бакалавров информатике и информационным технологиям на основе тувинско-русского двуязычия.

Ключевые слова: **программирование; дополнительное образование; профессиональное самоопределение; одаренность; совместная деятельность; ролевая дифференциация.**

В настоящее время Республика Тыва находится на пороге постепенного перехода от аграрного к информационному этапу развития, связанному с активным внедрением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы жизнедеятельности, что требует постоянного обновления знаний и умений, необходимых для успешного овладения этими технологиями. Применение информационных технологий позволяет в полной мере реализовывать цели и задачи обеспечения современного качества образования, связанные с реализацией компетентностного подхода.

Формирование ИКТ-компетентности будущих учителей в современных условиях является одной из наиболее важных задач системы высшего педагогического образования. Под информационно-коммуникационной компетентностью мы понимаем *не только совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения информатике и современным информационным и коммуникационным технологиям, но и личностно-деятельностную характеристику специалиста сферы образования, в высшей степени подготовленного к мотивированному использованию всей совокупности и разнообразия компьютерных средств и технологий в своей профессиональной работе* [1].

Само понятие и, соответственно, требования к структуре и содержанию компьютерной грамотности педагогов в отечественной системе высшего педагогического образования начали формироваться достаточно давно – с 80-х гг. прошлого века, соразмерно развитию технологического и ресурсного обеспечения профессиональной педагогической деятельности, и прошли к настоящему времени достаточно протяженный исторический путь [1; 2]. Активная фаза исследования проблемы компьютерной грамотности педагогических кадров началась после того, как в школу был введен предмет информатики (1985), а в педвузах вслед за тем стали осваиваться учебные планы подготовки учителей информатики. Эти учебные планы с самого начала служили полигоном для своеобразной исследовательской лаборатории, результаты деятельности которой впоследствии переносились на всю систему подготовки учителей, когда стало понятно, что в принципиальном плане стандарт технологической (в смысле ИТ) подготовки учителей разных специальностей не может различаться, а преимущества учителей информатики в этой области профессиональной деятельности определяются лишь более глубокими фундаментальными знаниями в области информатики и ее приложений, что определяется только объемом содержания блока профильных информатических дисциплин.

Весьма значимым для нашего рассмотрения результатом первого этапа опытной работы по формированию учебных планов педвузов, реализованного еще в «докомпетентностную» эпоху, является сосредоточение на двух основных видах деятельности учителей: а) учитель-«предметник» (знания в профильной предметной области), б) учитель-преподаватель (дидактика, информационные технологии и на их основе – приемы педагогической технологии) [1]. Такое разделение напрямую согласуется с двумя важнейшими направлениями использования компьютеров в образовании: а) как средства актуализации информационных технологий для исследовательской работы в предметных областях знания: математике, физике, химии, филологии, географии, истории и т.п. (компьютер как инструмент исследования); б) как средства для реализации образовательных технологий (компьютер как средство обучения). С учетом этого подхода блок основных компьютерно-ориентированных дисциплин учебного плана подготовки учителей распадался на две группы, размещаемые, соответственно, в области предметной подготовки и в области технологической подготовки учителя.

Область *предметной подготовки* по информатике и ИТ реализуется через общеобразовательные разделы курса информатики, а также через приложения информатики, определяемые с учетом особенностей конкретной предметно-профильной деятельности учителя. Сказанное привело к выделению в этом курсе блока общих основ информатики, как некоторой достаточно общей части образования в области информатики студентов всех специальностей, и блока «специальной» информатики, обслуживающей приложения информатики в данной предметно-профильной области. Область *технологической подготовки* включает обновленную дидактику (имеются в виду ее новые разделы, обосновывающие роль компьютерных технологий в обучении), методику преподавания предмета, педагогическую практику. И в том, и в другом случае важную роль выполняют соответствующие спецкурсы (дисциплины по выбору).

Особую роль в каждой из указанных областей должны были выполнять две новые учебные практики – *предметно-профильная* (формирование навыков применения компьютеров и ИТ к решению прикладных задач профильной предметной области: математике, химии, лингвистике и т.д.) и *технологическая* (отработка технологических приемов работы в современном школьном кабинете информатики). Как показал многолетний опыт внедрения построенных на этих принципах «компьютеризированных» учебных планов в Омском педагогическом университете, эти учебные практики служили не только целям приведения уровня подготовки учителей в соответствии с требованием времени, но и являлись хорошим стимулом для мобилизации и повышения квалификации преподавателей специальных и методических кафедр в сфере компьютерной грамотности, что было в переходный период весьма актуально.

Важное значение для формирования ИКТ-компетентности педагога любого профиля деятельности приобрел также практикум «Английский язык в информационно-коммуникационных технологиях», предполагающий реализации телекоммуникационных проектов на английском языке (в этих целях в ОмГПУ был подготовлен специальный учебник [3] и разработаны соответствующие методические материалы).

Согласно сложившимся к началу 2000-х годов представлениям профессиональную компетентность специалиста, в частности – педагога, стали рассматривать как совокупность трех групп компетентностей: ключевых, базовых и специальных [4].

Ключевые компетентности являются наиболее общими и обязательными для специалистов различных профилей. Они необходимы для любой профессиональной деятельности, связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире.

Базовые компетентности выражают общие требования к специалистам определенного направления профессиональной деятельности. Они составляют ядро (базу, основу) профессиональной компетентности специалиста. Так, например, они являются общими для всех педагогов независимо от профиля их подготовки.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в конкретной области профессиональной деятельности. Специальные компетентности составляют вариативную часть профессиональных компетентностей специалиста, т.к. привязаны к определенному виду деятельности (так, например, для педагога-предметника – к определенной учительской квалификации).

Обращаясь к вопросу формирования ИКТ-компетентности, естественно предположить, что в процессе формирования профессиональной компетентности педагогического работника испытывать влияние ИКТ-компетенций должны все три указанные выше ее составные части (рис. 1).

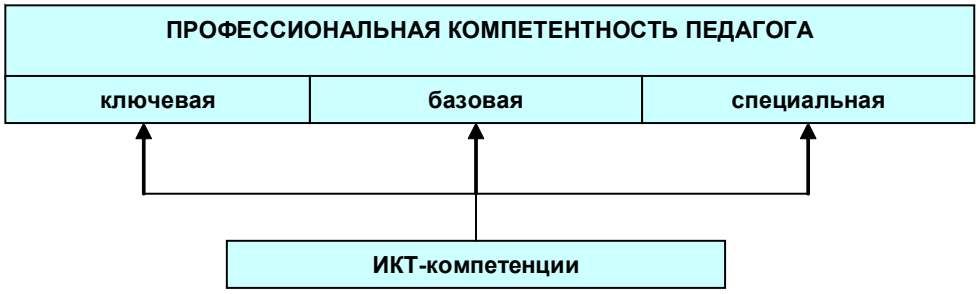


Рис. 1. Взаимосвязь профессиональной компетентности и ИКТ-компетентности педагога

Исходя из приведенной выше характеристики ключевых, базовых и специальных компетентностей можно сказать, что исследование вопроса о ИКТ-компетентности бакалавра-педагога тувинского языка в значительной мере связывается именно с выявлением его ключевых, базовых и специальных ИКТ-компетенций, формирующих важнейшую составляющую современной профессиональной компетентности педагога.

В то же время, как показывает анализ учебных планов подготовки преподавателей тувинского языка и литературы по специальности «Родной (тувинский) язык и литература», организация изучения информатики, формирование ИКТ-компетентности будущих специалистов имеют свои особенности, поскольку сопряжены со следующими традиционными трудностями: низкий уровень исходной информатической подготовки абитуриентов, явно недостаточное количество часов, выделяемых на изучение дисциплин «Информационные технологии» и «Использование информационных технологий в учебном процессе», а также низкий уровень готовности преподавателей профильных кафедр филологического факультета к овладению и использованию информационных технологий в своей профессиональной работе. При этом надо принять во внимание, что большинство абитуриентов, поступающих на данное направление – это выпускники сельских школ. В сельской местности, где школы в основном малокомплектные, во многих случаях нет условий и возможностей, благоприятствующих качественному обучению и воспитанию школьников. При этом из-за несовершенства методики преподавания русского языка в национальной школе, а также из-за низкого уровня владения русским языком самих учителей школьные предметы преподаются преимущественно на тувинском языке. В конечном итоге в Тывинский государственный университет поступают абитуриенты, имеющие очень невысокий уровень владения русским языком, или владеющие русским языком только на уровне понимания.

В соответствии с Законом «О языках народов Республики Тыва» каждый обучающийся обладает свободой выбора языка обучения. В то же время на практике, учитывая недостаточность учебно-методической литературы на родном тувинском языке, практически все учебные дисциплины, кроме дисциплин по специальности, фактически преподаются в вузе на русском языке. При этом в условиях слабого владения студентами русским языком, преподавателю, так или иначе, приходится обращаться как к русскому, так и к тувинскому языку. Но не только, ибо если говорить об изучении информатики, то нельзя не упомянуть также и о трудностях, которые связаны с необходимостью хорошего владения английским языком. Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в значительной мере наталкивается на трудности, обусловленные необходимостью «погружения» учебного процесса в языковую обстановку, связанную с родным, русским и частично английским языком. При этом английский язык, в отличие от родного и русского, не является языком живого общения субъектов образовательного процесса, поэтому можно считать, что основные методические трудности обусловлены потребностью в параллельном использовании двух языков – родного и русского. Говоря иными словами, возникает потребность построения учебного процесса в условиях неизбежного двуязычия.

Термин двуязычие (билингвизм) имеет многочисленные определения с точки зрения лингвистики, психологии, социологии, педагогики и др. В нашей работе мы опираемся на определение двуязычия, предложенное У. Вайнрайхом: «Двуязычие – это умение, навык, позволяющие человеку или народу в целом, или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [5].

Применительно к формированию образовательных пространств национальных регионов в последнее время достаточно активно исследовались вопросы, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях становления национальных систем профессионального образования: различные аспекты этнонациональных систем образования (Г.П. Андреев, В.В. Судаков, А.Н. Урумбаев, В.Т. Урусов, Р.Х. Ягафарова и др.); региональные проблемы подготовки педагогических кадров (Е.С. Никитина, Д.А. Данилов, О.Г. Ултургашева, С.К. Сат, А.С. Монгуш, М.К. Тюлюш), в том числе с учетом этнопедагогических и этнопсихологических особенностей и традиций народов в воспитании подрастающего поколения (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, А.П. Оконешникова, И.С. Портнягин, Н.О. Товуу, А.С. Шаалы, К.Б. Салчак, Х.Д-Н. Ооржак, С.Я. Ооржак и др.). К этому перечню можно добавить также исследования, связанные с особенностями подготовки специалистов в условиях двуязычия (К.З. Закирьянов, А.И. Петрова, Т.М. Кряклина, Н.К. Туктамышов, Е.Ы. Бидайбеков, К. Сабыр, С.С. Усенов и др.). Однако, несмотря на неоспоримую значимость выполненных исследований, проблема формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка затрагивалась пока недостаточно и в полной мере не решена. Таким образом, анализ научно-педагогических исследований и сложившейся ситуации в практике формирования ИКТ-компетентности будущих учителей родного (тувинского) языка позволяет констатировать ряд сохраняющихся противоречий:

- *на социально-педагогическом уровне*: между возросшими требованиями к уровню информационно-коммуникационной подготовки будущих учителей тувинского языка и недостаточной ориентацией системы подготовки педагогических кадров в Республике Тыва на их удовлетворение;

- *на научно-педагогическом уровне*: между необходимостью формирования ИКТ-компетентности учителей тувинского языка в процессе обучения в вузе и недостаточной разработанностью психолого-педагогических и теоретических основ, учитывающих этнопедагогические особенности учебного процесса;

- *на научно-методическом уровне*: между необходимостью формирования ИКТ-компетентности будущего учителя тувинского языка в условиях двуязычия и отсутствием соответствующей методики и учебно-методического обеспечения.

Указанные выше противоречия свидетельствуют об актуальности исследования, направленного на разработку теоретических основ и методического обеспечения формирования ИКТ-компетентности будущих учителей тувинского языка в условиях двуязычия.

Для определения конкретного содержания ИКТ-компетенций будущих учителей тувинского языка, обратимся к требованиям новых государственных стандартов высшего педагогического образования. В ныне действующей версии ФГОС третьего поколения бакалавр педагогического направления должен обладать компетенциями, представленными двумя основными группами: группой общекультурных компетенций (ОК), и группой профессиональных компетенций (ПК), включающих общепрофессиональные компетенции (ОПК), компетенции в области педагогической деятельности и компетенции в области культурно-просветительской деятельности) [6]. Ниже дана выборка тех из них, которые явно или хотя бы косвенно с учетом отмеченных выше тенденций связаны с процессом формирования ИКТ-компетентности педагога:

а) Общекультурные компетенции (ОК): владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения (ОК-1); способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9); владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-10); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12).

б) Профессиональные компетенции (ПК).

Общепрофессиональные компетенции (ОПК): владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5).

Компетенции в области педагогической деятельности: готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2); способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3); способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4).

Компетенции в области культурно-просветительской деятельности: способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8); способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (ПК-11).

По характеру и составу этих групп компетенций можно заметить, что общекультурные компетенции относятся к ключевым, а профессиональные компетенции – к базовым компетенциям (впрочем, можно сказать, что перечисленные в ФГОС бакалавров-педагогов общепрофессиональные компетенции во многом являются общезначимыми для любой профессии и могут быть причислены к ключевым).

Как показывает анализ состава компетенций, представленных в ФГОС, их явно недостаточно для обеспечения современных (и постоянно нарастающих) требований к ИКТ-компетентности педагога. А это значит, что ориентируясь только на них, вуз может получить образовательные программы, не обеспечивающие нужный объем требований к современной ИКТ-компетентости педагога. Однако здесь мы можем воспользоваться тем, что согласно официальным рекомендациям при разработке своей основной образовательной программы вуз может вводить дополнительные требования к знаниям, умениям, навыкам и компетенциям [7]. Ниже перечислены компетенции, взятые из требований ФГОС, а также рекомендуемые нами дополнительные компетенции (выделены курсивом), которые в своем единстве могут рассматриваться как требования к ИКТ-компетентности будущего бакалавра-педагога (нумерация дополнительных компетенций дана в продолжение нумерации компетенций из соответствующих групп – ОК, ОПК, ПК).

Ключевые ИКТ-компетенции. Из ФГОС: ОК-1, ОК-4, ОК-8, ОК-9, ОК-12. *Дополнительные: понимает сущность и значение информационной культуры как составной части общей культуры современного человека (ОК-13); понимает роль и перспективы процессов информатизации в обществе и образовании (ОПК-7); понимает и способен оценивать значение ИКТ-компетентности для успешной профессиональной деятельности (ОПК-8).*

Базовые ИКТ-компетенции. Из ФГОС: ПК-2, ПК-4, ПК-8, ПК-11. *Дополнительные: умеет пользоваться профессионально-ориентированными программными средствами реализации технологий (ПК-12); умеет создавать автоматизированное рабочее место учителя, классного руководителя и других работников образования (ПК-13); умеет формировать систему средств обучения с включением в нее средств информатизации (ПК-14); умеет строить информационные модели педагогических объектов, явлений, систем (ПК-15); способен использовать современные информационные и коммуникационные технологии для разработки электронных образовательных ресурсов (ПК-16); способен проектировать информационную образовательную среду учебного заведения (ПК-17); владеет английским языком как средством компьютерных коммуникаций (ПК-18).*

Формулируя базовые требования, ФГОС не предусматривает (и не может предусматривать) перечня **специальных компетенций**, поскольку в соответствии с официальными рекомендациями этот перечень разрабатывается вузом исключительно самостоятельного с учетом направленности (профиля) основной образовательной программы. Проектируя специальные компетенции (СК) будущего бакалавра профиля «Родной (тувинский) язык и литература», отметим сначала те, которые имеют выраженный *инвариантный* характер: *владеет методами применения ИТ в предметной (профильной) области своей деятельности (СК-1); способен разрабатывать авторские методические материалы по своему учебному предмету, апробировать и внедрять их в учебно-воспитательный процесс (СК-2), знает и умеет использовать технические средства и информационные технологии в методической системе обучения учащихся конкретному предмету (СК-3); умеет разрабатывать и применять электронные дидактические и педагогические программные средства в конкретной сфере своей деятельности (СК-4).*

Заметим, что перечисленные выше специальные компетенции, в силу инвариантного характера их формулировок вполне могут быть отнесены к списку базовых. Для их преобразования в конкретно-специальные компетенции применительно к профилю «Родной (тувинский) язык и литература» необходимо указание конкретных средств, инструментов и технологий, предназначенных для работы в области тувинского языка и филологии в условиях двуязычия. Например, обозначенную выше компетенцию СК-1 следует расписать с указанием вполне конкретных требований к знаниям и умениям будущего бакалавра-филолога тувинского языка по владению наряду с общепрофессиональными пакетами прикладных программ типа текстового редактора, электронных таблиц, СУБД также и специальным программами, используемыми для проверки диалектных особенностей обучаемых, фонетического отличия диалекта от нормированной фонетики тувинского литературного языка, программами, проверяющими интонацию и ритмомелодику учащихся и т.п.

На основе проведенного выше анализа в таблице 1 указан перечень учебных дисциплин, обеспечивающих формирование

ИКТ-компетентности бакалавров педагогического направления, с сопоставлением для них всех указанных выше компетенций. Вводимые дополнительно вузом дисциплины обозначены штриховкой.

Таблица 1

Рекомендуемый перечень учебных дисциплин и практик по формированию ИКТ-компетентности будущих педагогов-бакалавров

Дисциплины	**Формируемые компетенции**
Информационные технологии	ОК-1, ОК-4, ОК-8, ОК-9, ОК-12, *ОК-13, ОПК-7, ОПК-8*
Методы математической обработки информации	ОК-4, ОК-8, *ПК-12, ПК-15*
Профильно-предметная учебная практика	ОК-1, ОК-4, ОК-8, *ОПК-8, СК-1*
ИКТ в образовании	ОК-8, ОК-9, *ОПК-7, ОПК-8,* ПК-2, ПК-3, ПК-4, ПК-8, ПК-11, *ПК-12,ПК-13,ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18*
Английский язык в ИКТ	ОК-10, *ПК-18*
Методика обучения и воспитания	ПК-2, ПК-3, ПК-4, *ПК-12,ПК-13,ПК-14, ПК-16, ПК-18, СК-2, СК-3, СК-4*
Технологическая учебная практика	ПК-2, ПК-3, ПК-4, *ПК-12,ПК-13,ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, СК-2, СК-3, СК-4*
Педагогическая практика	ПК-2, ПК-3, ПК-4, *ПК-12,ПК-13,ПК-14, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ПК-18, СК-2, СК-3, СК-4*

Расположение учебных дисциплин, призванных обеспечивать формирования ИКТ-компетентности будущих бакалавров образования направления «Родной (тувинский) язык и литература», по семестрам показано в таблице 2.

Таблица 2

Рекомендуемое распределение учебных дисциплин по семестрам

Дисциплины	Объем (в зач.ед.)	**Семестры**							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Спецкурс «Пользователь ЭВМ»	1								
Информационные технологии	2								
Методы математической обработки информации	2								
Профильно-предметная учебная практика	1								
ИКТ в образовании	4								
Английский язык в ИКТ	2								
Методика преподавания тувинского языка	12								
Технологическая учебная практика	1								
Педагогическая практика	24								

В перечень дисциплин, показанный в таблице 2, включен также буферный спецкурс «Пользователь ЭВМ», который предназначен для выравнивания компьютерной грамотности первокурсников, имеющих низкий уровень подготовки в области информатики.

Логика изучения приведенных в таблице 2 дисциплин указывает на преемственность и последовательность перехода от формирования необходимого уровня компьютерной грамотности, к ознакомлению с методами использования ИКТ в предметной области и учебном процессе и, на этой основе – к изучению курса методики преподавания тувинского языка и педагогической практике. Такое построение учебного процесса, по нашему мнению, позволит подготовить будущих учителей тувинского языка не только к работе с профессионально-ориентированными программными продуктами, но и сформировать у студентов целостное представление о современных информационных технологиях и возможностях их применения в профессиональной педагогической деятельности, что особенно важно для преодоления трудностей, обусловленных необходимостью применения двуязычной терминологии.

Библиографический список

1. Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. – Омск, 2007.
2. Лапчик, М.П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования: монография. – Омск, 1999.
3. Оглоблин, И.А. English for Computing. – Омск, 2004.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллект. монография / под ред. проф. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Радионовой. – СПб., 2004.
5. Вайнрайх, У. Языковые контакты. – Киев, 1979.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Нормативный срок освоения 4 года / URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf
7. От федеральных государственных образовательных стандартов к программам вузов / Высшее образование в России. – 2010. – № 8/9.

Bibliography

1. Lapchik, M.P. IKT-kompetentnostj pedagogicheskikh kadrov: monografiya. – Omsk, 2007.
2. Lapchik, M.P. Informatika i informacionnihe tekhnologii v sisteme obthego i pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya. – Omsk, 1999.
3. Ogloblin, I.A. English for Computing. – Omsk, 2004.
4. Kompetentnostnihyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollekt. monografiya / pod red. prof. V.A. Kozihreva i prof. N.F. Radionovoyj. – SPb., 2004.
5. Vayjnrayjkh, U. Yazihkovihe kontaktih. – Kiev, 1979.
6. Federaljnihyj gosudarstvennihyj obrazovateljnihyj standart vihsshego professionaljnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepenj) «bakalavr»). Normativnihyj srok osvoeniya 4 goda / URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf
7. Ot federaljnihkh gosudarstvennihkh obrazovateljnihkh standartov k programmam vuzov / Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2010. – № 8/9.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 378.4

Ragulina M.I. **REALISATION OF A LABORATORY PRACTICAL WORK BY A TECHNIQUE OF TRAINING TO COMPUTER SCIENCE MEANS E-LEARNING**. In article the components of a content necessary for the productive organisation of laboratory researches on pedagogical sciences in the conditions of ballno-rating system of training are considered.

Key words: **electronic training, the educational content, the mixed training, the information-communication educational environment**.

***М.И. Рагулина**, д-р пед. наук, проф. каф. теории и методики обучения информатике Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: ragulina@omgpu.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ E-LEARNING

В статье рассматриваются компоненты контента, необходимые для продуктивной организации лабораторных занятий по педагогическим наукам в условиях балльно-рейтинговой системы обучения.

Ключевые слова: **электронное обучение, образовательный контент, смешанное обучение, информационно-коммуникационная образовательная среда**.

Как сказано в концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: «Одной из важнейших проблем современного образования является процесс эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в сфере образования. Вместе с тем использование информационно-коммуникационных технологий и электронных образовательных ресурсов в сегодняшней образовательной и управленческой практике носит большей частью эпизодический характер. Целостная электронная образовательная среда как фактор повышения качества образования пока не создана» [1]. Внедрение электронного обучения (e-learning) или интернет-обучения, первые упоминания о котором относятся к середине 1990-х гг., в учебный процесс – одна из самых актуальных инноваций, затрагивающих систему образования. По словам Ю.Б. Рубина, «… наиболее обоснованы интерпретации e-learning, вытекающие из понимания данного феномена как педагогического, а не только “суммы технологий”». Соответственно инструменты e-learning суть специфические организационные и методические элементы педагогического процесса, осуществляемые благодаря hi-tech, а не новая технологическая оболочка традиционного учебного процесса» [2]. Электронное обучение позволяет реализовать такие принципы современного образования, как «образование для всех», «образование через всю жизнь», «знание – не впрок, а под реальные потребности и проблемы, возникающие в практической деятельности». Электронное обучение вырабатывает у учащихся ряд необходимых умений: умение самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, ориентируя ее на конечный результат; умение работать в информационном пространстве; навыки самостоятельной поисковой и аналитической деятельности, самообразования, презентации результатов.

В нашей стране e-learning по сути эквивалент дистанционного обучения (distance learning), которое Полат Е.С. определяет как систему обучения, основанную на взаимодействии учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии, отражающую все присущие учебному процессу компоненты: цели, содержание, организационные формы, средства обучения специфичными средствами ИКТ и интернет-технологий [3]. Основным инструментом, используемым при проведении e-learning, является модульный дистанционный курс, работая с которым обучающиеся получают знания и приобретают необходимые им навыки, умения и компетенции.

Интеграция e-learning и традиционного учебного процесса породили смешанный подход к обучению (blended learning). Педагог в модели смешанного обучения выполняет роли организатора, лектора и тьютора – помощника, наставника и консультанта обучающегося. Смешанное обучение предполагает систематическую самостоятельную работу обучающихся с дистанционным контентом в информационно-коммуникационной образовательной среде вуза. Такая практика необходима будущему педагогу для формирования методико-технологической готовности к предстоящей профессиональной деятельности в условиях глобальной информатизации.

С 2011 года обучение педагогов ведется по новым федеральным образовательным стандартам. ФГОС ВПО третьего поколения, построенные на компетентностной основе и предусматривающие формирование вузами образовательных программ с учетом профиля, уровня и вида профессиональной деятельности, где в качестве меры трудоемкости образовательной программы выступает система зачётных единиц, реализован модульный принцип построения учебных курсов, балльно-рейтинговая система оценивания качества освоения основных образовательных программ и мониторинга успехов обучающихся, могут быть полноценно реализованы вузом только в условиях смешанного обучения, с привлечением e-learning, что, в свою очередь, невозможно без создания информационно-коммуникационной образовательной среды на базе образовательного портала.

Образовательный портал ОмГПУ представляет собой комплекс распределенных программных и аппаратных средств, обеспечивающих ведение учебного процесса и его документирование в среде Интернет едиными технологическими средствами, а также накопление, систематизацию, хранение и использование электронных учебно-методических ресурсов, позволяющих обеспечить качественную информационно-методическую поддержку учебного процесса [4]. Портал отвечает всем современным требованиям системы образования: реализация идей открытого непрерывного образования, Болонского процесса, увеличение доли активности и самостоятельной работы студентов, развитые сервисы для организации совместной работы студентов. Реализован портал на базе модульной объектно-ориенти-

рованной учебной системы дистанционного обучения Moodle (модульная объектно-ориентированная учебная система – МООДУС). Система распространяется бесплатно, как Open Source-проект по лицензии GNU GPL. В среде Moodle существует три типа форматов курсов: форум, структура (учебные модули без привязки к календарю), календарь (учебные модули с привязкой к календарю).

Основной контент информационно-коммуникационной образовательной среды ОмГПУ составляют учебные курсы, представляющие собой набор учебных материалов, оформленных в виде объектов Moodle: ресурсов, либо интерактивных элементов курса.

Одним из таких объектов является дисциплина «Методика обучения информатике». Помимо лекционных и семинарских занятий, которые проводятся преимущественно в аудитории, курс предусматривает цикл лабораторных работ, для реализации которых и привлекается потенциал e-learning.

Стандартный вид оформления модуля лабораторной работы может предусматривать сочетание теоретической и практической частей, реализуемых через разного рода задания, ситуационные задачи, тесты, виртуальные консультации, вебинары, мастер-классы и другие ресурсы. Всё это – оцениваемые в баллах продукты текущей аттестации, которые автоматически заносятся в электронный журнал. На рисунке 1 аттестационные материалы заключены в квадратные скобки.

Очевидно, что для выполнения и качественного освоения представленных материалов двухчасового аудиторного занятия, которое в лучшем случае может быть отведено на лабораторную работу, более чем недостаточно. Выход один – по максимуму эффективно организовать самостоятельную работу студентов, на что и направлен контент учебной дисциплины.

Так ресурс «Теория» преподносит учебный материал в интерактивной форме: это тематические фрагменты или выдержки из школьных учебных пособий по информатике, ссылки на интернет-источники, соответствующие теме лабораторной работы. По сути – это набор логически связанных между собой страниц, каждая из которых заканчивается вопросом (вопросами), на который должен ответить обучающийся. В зависимости от правильности ответа учащийся переходит на следующую страницу, то есть получает доступ к порции материала и таким образом «накапливает» баллы. Смысловая нагрузка данного раздела – актуализация знаний и контроль готовности к усвоению материала конкретного лабораторного занятия.

Ресурс «Практическая часть» может быть организован поразному, например, для заданного фрагмента содержания обучения школьного курса информатики предлагается, во-первых, разработать мультимедийную презентацию урока обобщения и систематизации с применением интерактивной доски. При этом предполагается, что каждый обучающийся выбирает номер фрагмента в зависимости от позиции (номера) в электронном журнале (табл. 1).

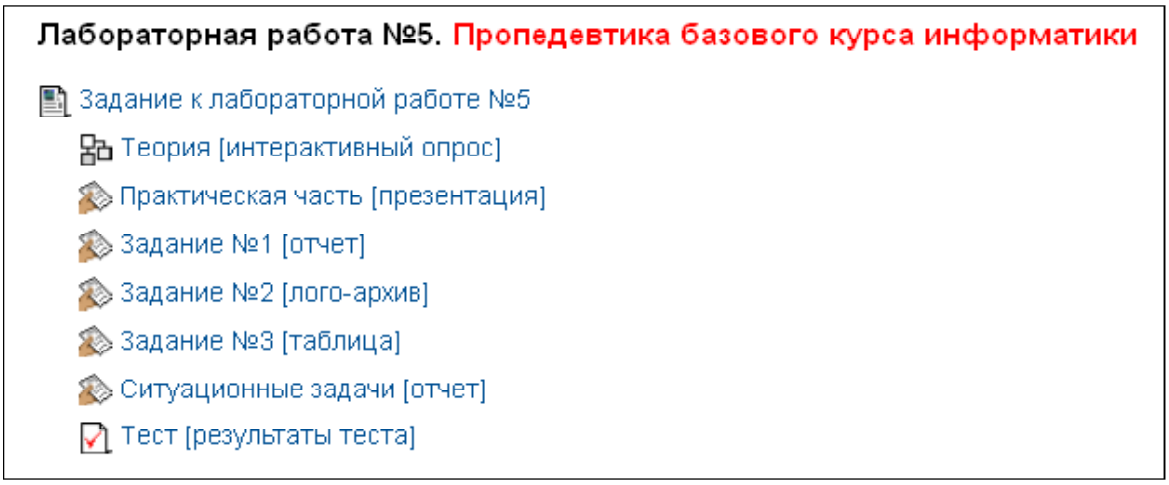


Рис. 1. Фрагмент модуля лабораторной работы

Таблица 1

Фрагменты содержания обучения (5– 6 кл.)	
1. Устройство компьютера.	2. Анимация в Логомирах.
3. Данные и программы.	4. Обработка числовой информации на компьютере.
5. Файлы и файловая система.	6. Растровые графические редакторы.
7. Программное обеспечение компьютера.	8. Векторные графические редакторы.
9. Графический интерфейс операционной системы.	10. Компьютерные презентации.
11. Среда программирования Логомиры	12. Сетевое общение.

Во-вторых, обучающийся должен научиться работать в среде ЛогоМиры и выполнить следующие задания:

1) исходное положение – черепашка смотрит вверх; какие фигуры нарисует черепашка, выполняя последовательности команд: а) по назад 40 направо 90 вперед 80 налево 90 вперед 40 направо 90 назад 80 налево 90 пп домой; б) по назад 80 направо 90 вперед 40 налево 90 вперед 80 назад 80 направо 90 вперед 10 направо 90 вперед 5 пп домой;

2) нарисуйте пейзаж и дайте ему творческое название; готовый алгоритм разместите в архиве отчета по лабораторной работе.

Преподаватель, вообще говоря, в каждом лабораторном модуле вправе моделировать различные по содержанию и технологиям реализации практические задания. Это возможно, поскольку среда Moodle поддерживает произвольное количество интерактивных элементов, среди которых: Wiki – позволяет создавать единый документ последовательно несколькими обучающимися с помощью простого языка разметки непосредственно в окне браузера, реализуя, таким образом, технологию обучения в сотрудничестве – при этом предыдущие версии документа не удаляются и могут быть в любой момент активизированы; глоссарий – с помощью которого опять же коллективно

создается тезаурус учебной дисциплины (раздела, темы); опрос – предназначен для проведения голосования, например, по вопросу о целесообразности того или иного метода, приема, технологии обучения с целью стимулирования мышления или выработки общего мнения в процессе исследования педагогической проблемы; база данных – помогает аккумулировать и систематизировать готовые работы, выполненные индивидуально, либо по группам; обратная связь – делает возможным создание преподавателем собственных анкет с точно регламентированным временем доступа для ответов; семинар – в котором студенты могут оценивать свои работы и работы своих сокурсников, что способствует рефлексии и объективной самооценке; тест который, благодаря разноплановости типологии вопросов может быть обучающим, контролирующим или комбинированным, проверяющим знания как по информатике, так и по методике ее преподавания; все вопросы хранятся в базе данных и могут быть впоследствии вновь использованы в этом же курсе или экспортированы в другие дисциплины.

Важно, что информация о сроке сдачи каждого компонента лабораторной работы заранее известна, отражена в технологической карте и контролируется средствами образовательного портала: для этого предназначены календарь и блок «Предстоящие события». Это дисциплинирует как обучающегося, заставляя целенаправленно и регулярно планировать свою деятельность, так и преподавателя, поскольку размещенные на портале работы необходимо проверить, заполнив соответствующие поля «Оценка» и «Отзыв» (рис. 2).

Имя / Фамилия	Оценка	Отзыв	Последнее изменение (Ответ)
Алена Вячеславовна Абасева	8 / 8	хороший ресурс в notebook	Logo_Abaseva.docx setevoe_Abaseva_42.notebook Среда 8 Июнь 2011, 01:13
Айгуль Токтаровна Альсеитова	6 / 8	не сделан акцент на тип урока	prakticheskaja_5.zip Пятница 10 Июнь 2011, 22:13

Рис. 2. Страница с выполненными заданиями

Одним из важных компонентов данной информационно-образовательной среды является коммуникационный. Основными средствами, позволяющими участникам курса общаться со своими преподавателями-тьюторами, а также между собой, являются следующие: форум – это может быть общий для всех обучающихся ресурс на главной странице курса, а также различные тематические форумы в отдельных лабораторных модулях; электронная почта будет задействована в случае, если в настройках задания включен параметр «Отправлять уведомления преподавателям»; внутри каждого курса возможен обмен вложенными файлами с преподавателем; чат и блок «Обмен личными сообщениями» позволяют наладить оперативную связь с обучающимися в синхронном и асинхронном режимах.

Для овладения педагогической техникой тьютора и реализации контекстного подхода в процессе квазипрофессиональной деятельности целесообразно периодически практиковать работу в формате вебинара (webinar – интернет-семинар, online семинар) – специфической формы интерактивных сетевых учебных занятий с использованием специального программного обеспечения и веб-камеры. Образовательный портал ОмГПУ обладает возможностью проведения вебинаров на платформе OpenMeetings, интегрированной с системой Moodle. Для эффективной работы необходимо заранее назначить ведущего и участников вебинара (группа 6–8 человек), определить тему занятия, обсудить план. Все участники вебинара могут слышать и видеть друг друга, задавать вопросы, как в письменной, так и в устной форме, произвести запись вебинара в форматах avi и flv, а ведущий имеет возможность демонстрировать материалы, в случае необходимости делать записи на виртуальной «белой доске». Таким образом, создается впечатление, что все участники находятся в одной классной комнате, где проводится урок информатики. Преподаватель выступает в качестве координатора, комментируя действия ведущего и обобщая высказанные участниками мнения, подводя итог и акцентируя внимание на наиболее важных методических аспектах рассмотренной темы. Ролики с записью вебинаров размещаются на портале как отдельный раздел, их можно оценивать, просматривать и в дальнейшем использовать в учебных целях.

Образовательный портал позволяет реализовать портфолио – технологию накопления и систематизации информации или технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности каждого обучающегося: все выполненные и отправленные на проверку задания, результаты оценивания с комментариями преподавателя хранятся до момента исключения студента в качестве пользователя данного курса.

Еще одна полезная характеристика системы – это встроенная балльно-рейтинговая система. Успеваемость (текущая и итоговая) отражена в электронном журнале и технологической карте студента (рис. 3).

Элемент оценивания	Оценка	Диапазон	Проценты
Тест [результаты Теста]	12,70	0–14	90,70 %
База данных "Образовательные Интернет-порталы" [База данных]	0,00	0–3	0,00 %
Посещение занятий [Конспекты]	8,00	0–8	100,00 %
Задание 1 [презентация]	5,00	0–5	100,00 %
Задание 2 [таблица]	0,00	0–4	0,00 %
Премиальные баллы 1 [Статья]	5,00	0–5	100,00 %
Премиальные баллы 2 [Свидетельство/ диплом]	5,00	0–5	100,00 %

Рис. 3. Фрагмент технологической карты студента

Трудоемкость в часах - 108
Трудоемкость в зачетных единицах (ЗЕ) - 3

Экзаменатор _____
Группа _____

№ п/п	Фамилия, имя, отчество студента	Номер зачетной книжки	Рейтинг за семестр	Отметка о сдаче зачета	Экзамен (баллы) 0; 10 – 20
1	Гейниц Денис Андреевич	2011/618	70	зачтено	
2	Жиргалова Наталья Александровна	2011/619	71	зачтено	
3	Жукова Олеся Николаевна	2011/620	88	зачтено	
4	Иванова Мария Юрьевна	2011/621	81	зачтено	
5	Ускумбаев Кайрат Жанбырбаевич	2011/623	71	зачтено	

Рис. 4. Фрагмент экзаменационной ведомости

Встроенный в систему Moodle модуль «Деканат» позволяет получить информацию о сводном академическом рейтинге студента по указанной дисциплине, отчет в баллах за конкретный семестр, а также формирует экзаменационную ведомость (рис. 4).

В результате трехлетней практики применения смешанного обучения в формате оптимального сочетания занятий в аудитории с технологией e-learning (примерно в соотношении 3:7) стал очевиден тот факт, что это наиболее комфортная форма обучения, которая позволяет студенту овладеть новыми технологическими компетенциями и содействует непрерывному образованию.

Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Э/р]. – Р/д: http://www.fcpro.ru/program/the-concept-of-the
2. Рубин, Ю. E-learning в России: от хаоса к глубокому укоренению // Высшее образование в России. – 2006. – № 3.
3. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат.– М., 2006.
4. Лапчик, М. От корпоративной компьютерной сети к интегрированной информационно-образовательной среде / М. Лапчик, С. Удалов, Е. Гайдамак, Г. Федорова // Высшее образование в России. – 2008. – № 6.

Bibliography

1. Koncepciya Fe¬deralj¬noyj ce¬levoyj prog¬rammih raz¬vi¬tiya ob¬ra¬zova¬niya na 2011–2015 go¬dih [Eh/r]. – R/d: http://www.fcpro.ru/program/the-concept-of-the
2. Rubin, Yu. E-learning v Rossii: ot khaosa k glubokomu ukoreneniyu // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 3.
3. Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ucheb. zavedeniyj / pod red. E.S. Polat.– M., 2006.
4. Lapchik, M. Ot korporativnoyj kompjyuternoyj seti k integrirovannoyj informacionno-obrazovateljnoyj srede / M. Lapchik, S. Udalov, E. Gayjdamak, G. Fedorova // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 6.

Статья поступила в редакцию 17.12.11

УДК 37.013.42

Sheptenko P.A. **SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY AND ITS REALIZATION** BY **FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES.** The essence of social-pedagogical activity and the ways of its realization by social pedagogues are described in the article. It is shown that approbation of the proposed model under conditions of social-pedagogical education insures the efficiency of preparing social pedagogues for realization social-pedagogical activity.

Key words: **social-pedagogical activity, the functions of a Social Pedagogue, socialization, social-pedagogical technologies, professional competences.**

П.А. Шептенко, *канд.пед. наук, профессор АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: psheptenko@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ

В статье рассматривается сущность социально-педагогической деятельности и пути её реализации будущими социальными педагогами. Показано, что апробация предложенной модели в условиях психолого-педагогического образования обеспечивает эффективность подготовки социальных педагогов к реализации социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: **социально-педагогическая деятельность, функции социального педагога, социализация, социально-педагогические технологии, профессиональные компетенции.**

Социально-педагогическая деятельность в России прошла долгий и сложный путь. В современных условиях потребность в социально-педагогической деятельности увеличилась в связи с усилением роли социальных факторов жизни общества и отдельных людей, увеличением числа детей и взрослых, нуждающихся в социальной защите, в оказании социально-педагогической помощи.

Несмотря на разноречивость понимания обектно-предметной области социальной педагогики, большинство специалистов сходятся в том, что объектом социальной педагогики рассматривается педагогика отношений в социуме, целостная система социальных отношений, а её предметом – процесс педагогического влияния на социальные взаимодействия индивида в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микросреды, многоплановой социальной жизнедеятельности на всю совокупность социальных отношений [1, с. 29-30].

В качестве объекта социально-педагогической деятельности выступает человек, на которого направлена деятельность субъекта (социального педагога, других субъектов образовательного учреждения). В условиях модернизации образования становится актуальной организация социально-педагогической деятельности, позволяющей решить не только проблемы ребёнка в воспитательном процессе, но и в процессе его интеграции в систему социальных отношений. Нуждается в рассмотрении деятельность образовательных учреждений как субъектов, осуществляющих социально-педагогическую деятельность со всеми категориями учащихся, их ближайшего окружения, создающих единое пространство социализации на основе интеграции воспитательных возможностей социума.

Социально-педагогическая деятельность рассматривается В.С. Торохтием как часть социальной политики общества, как сложное социальное явление реализации обществом своих разнообразных возможностей и ресурсов для решения проблем социализации населения в определённый период его жизнедеятельности, это «… многоплановая и многоуровневая активность специалистов педагогического профиля по развитию и удовлетворению разнообразных потребностей и интересов детей и взрослых по социальной адаптации, поддержке личностного развития, их социальной защите, подготовке к условиям конкуренции в современном обществе на основе использования потенциальных возможностей самого социума для разрешения текущих и хронических проблем личности или социальных групп» [2, с. 21].

Социально-педагогическую деятельность осуществляют все субъекты образовательного учреждения. Особая роль в организации социально-педагогической деятельности отводится социальному педагогу. В своей практической деятельности социальный педагог выполняет различные социальные роли и функции. Учёными предложен различный перечень функций социального педагога. Это: аналитическая, организаторская, организационно-координационная, диагностическая, прогностическая, образовательно-воспитательная, организационно-коммуникативная, коррекционная, охранно-защитная, посредническая, психотерапевтическая, функция социально-педагогической поддержки и помощи и др. Все функции социального педагога взаимосвязаны и взаимообусловлены. Своевременное овладение социальным педагогом основными функциями, которые ему приходится реализовывать в социально-педагогической деятельности, способствует профессиональной готовности к работе с семьей, с детьми, подростками, молодёжью, взрослыми в социально-культурной среде.

Целью нашего исследования явилась разработка, обоснование и апробация модели подготовки социальных педагогов к реализации социально-педагогической деятельности. Базой исследования явился Институт психологии и педагогики Алтайской государственной педагогической академии.

Содержание профессиональной подготовки социальных педагогов к социально-педагогической деятельности разрабатывается нами, опираясь на диагностику, выявление проблем как в организации учебного процесса в вузе, так и в реальной практике. С этой целью мы провели опрос студентов и социальных педагогов, работающих в социально-педагогических учреждениях г. Барнаула, Алтайского края, результаты которого свидетельствуют о том, что наиболее важными предметами в профессиональном обучении социальных педагогов студенты отмечают «Социальную педагогику» (85,5 %), «Психологию» (81 %), «Социально-педагогические технологии (72 %). Практические работники, социальные педагоги, имеющие практический опыт социально педагогической деятельности с детьми и взрослыми, важными предметами назвали не только « Социальную педагогику, « Психологию», но и такие учебные предметы, как: «общая, возрастная, социальная, практическая психология» – 84,6 %; «Социальная педагогика, «Социология» – 37,6%; «Конфликтология», «Виктимология», «Психотерапия» – 28 %», «Культурология» – 18, 8%. Актуальными для них являются предметы, раскрывающие инновационные методики в работе с детьми, взрослыми, семьями по месту жительства, работу с разными категориями детей, семей «групп риска». Они указывают на необходимость повышения квалификации и расширения профессионального общения с целью обмена опытом, организации социально-педагогической деятельности, при этом формы предлагаются самые разнообразные: практикумы, анализ социально-педагогических ситуаций, деловые игры, обмен опытом работы, проблемные семинары.

Полученные данные позволяют вносить коррективы в содержание учебных курсов, практикумов, педагогической практики, выстраивать связи с социально-педагогическими учреждениями.

С целью подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической деятельности в Институте психологии и педагогики АлтГПА предопределены виды деятельности студентов на практических, лабораторных занятиях, учтены преемственность и единство теоретического обучения и практической подготовки будущих социальных педагогов, программируется исследовательская, организаторская, методическая работа студентов на педагогической практике в социально-педагогических учреждениях.

При подготовке социальных педагогов нами используются возможности реализации ими педагогического компонента в социуме. Исходя из того, что процесс осуществления социально-педагогической деятельности должен быть социально направленным и личностно-ориентированным, адаптированным к личности клиента, важно обучение будущих социальных педагогов умению осуществлять перевод социальной ситуации в педагогическую (Н.Е. Щуркова), что предполагает: предъявление ценностей детям, подросткам (предметов, явлений, событий, фактов) и их социальной значимости (что значит этот объект, предмет в контексте культуры); донесение до осознания воспитанников личностной значимости и смысла этих ценностей (что значит это явление, поступок для меня лично); включение ребенка в непосредственную преобразующую деятельность (что в себе изменить в позитивную сторону, кому и в чем помочь по необходимости). В процессе преобразующей социальной ситуации в педагогическую социальное явление становится психолого-педагогическим фактором развития личности, стимулом для самопомощи подростков, их развития.

При подготовке будущего социального педагога к организации социально-педагогической деятельности нами разработана социально-педагогическая технология, которая включает характеристику особенностей личности с ориентацией на положительное (акцентируется внимание на выявление и фиксирование положительных качеств, нравственных ценностей, достоинств личности); проблемное поле личности – трудности в обучении, общении, межличностных отношениях со сверстниками, педагогами, родителями, отклонения в состоянии здоровья, проблемы во взаимоотношениях в семье и др.; выявление референтных лиц (референтные лица выявляются с позитивным и негативным влиянием). Отмечается и то, что объединяет педагога с воспитанником – увлечения, интересы, хобби, ценностная направленность.

Будущий социальный педагог, опираясь на возможности и сильные качества воспитанников, на потенциальные возможности социума, вместе с детьми определяет средства самопомощи, перспективы его развития и личностного роста, рекомендации выхода из затруднений, пути создания ситуации успеха.

Таким образом, еще обучаясь в вузе, социальный педагог убеждается в том, что для осуществления социально-педагогической деятельности необходимо выработать у себя умение помочь человеку справиться с собственными проблемами. Он уясняет, что социально-педагогическая деятельность осуществляется с целью развития воспитанника, перевода его в субъектную позицию, что она должна быть наполнена социальным смыслом, так как социальный педагог выступает от имени общества и в его интересах. Он должен создать такую педагогическую

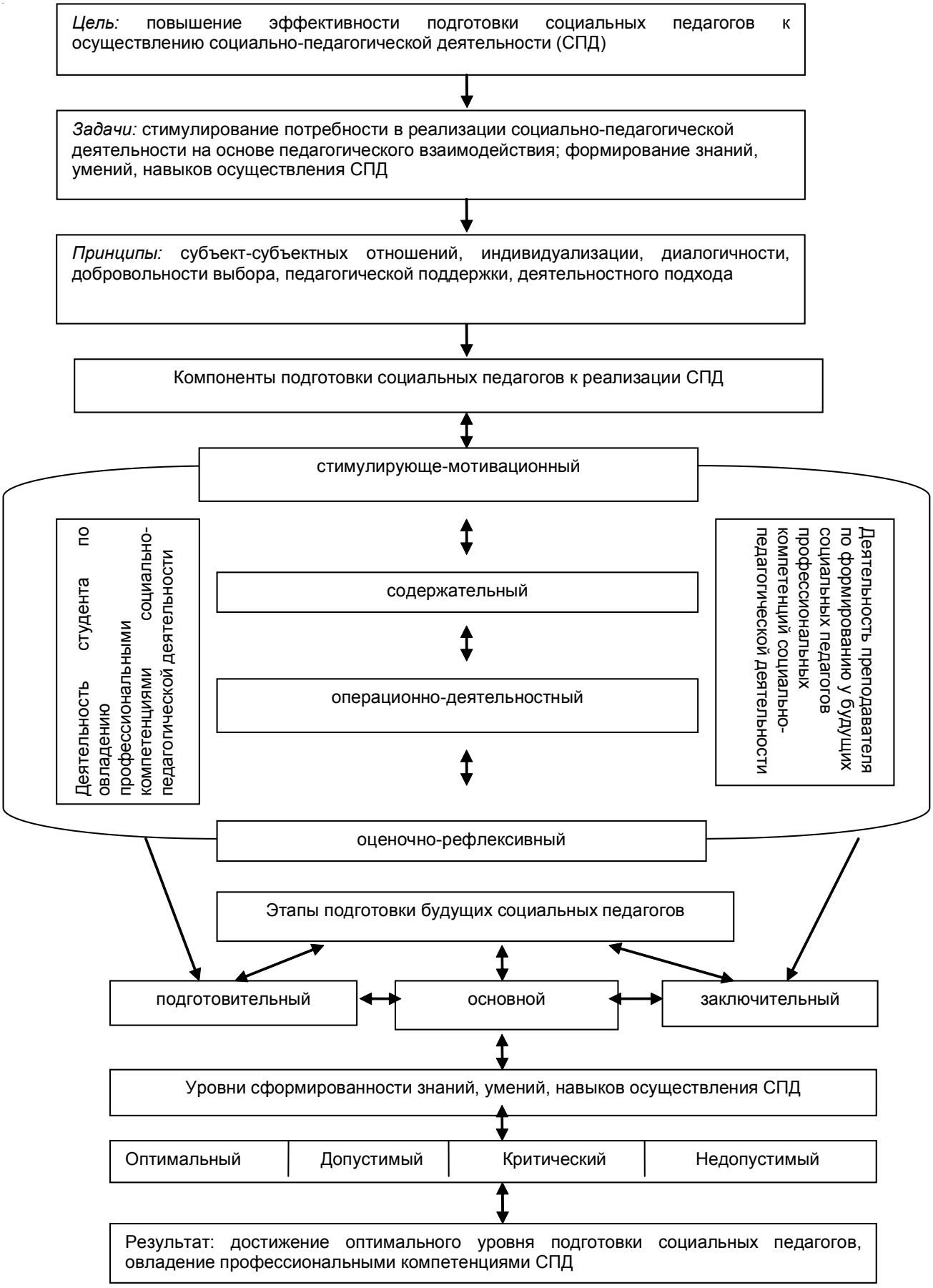


Рисунок 1. Модель подготовки социальных педагогов к реализации социально-педагогической деятельности

ситуацию, которая бы ставила воспитанника перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы ее статуса, признания, самоопределения. Такая «ситуация» как бы «запускает» механизм личностного развития, стимулирует клиента (ребенка) к самопомощи.

Исследование и практический опыт показывает, что разработанная социально-педагогическая технология способствует совершенствованию в подготовки будущего социального педагога к организации и реализации социально-педагогической деятельности.

Процесс обучения будущих социальных педагогов организации социально-педагогической деятельности включает в себя глубокое разъяснение психолого-педагогических основ и путей её осуществления, а также формирование практических умений по её реализации.

Научная новизна нашего исследования состоит в том, что с целью совершенствования подготовки будущих социальных педагогов к реализации социально-педагогической деятельности нами сконструирована модель, которая включает: цель, принципы, компоненты, этапы, уровни, результат (рисунок 1).

Целью работы по реализации модели является повышение эффективности подготовки социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической деятельности.

Исходными положениями и основными правилами построения процесса подготовки будущих социальных педагогов к реализации социально-педагогической деятельности на основе личностно-ориентированного педагогического взаимодействия являются следующие принципы:

- субъект-субъектных отношений – помочь педагогу стать субъектом деятельности и общения, способствовать обогащению его субъектного опыта;
- индивидуализации – создание условий для формирования индивидуальности личности социального педагога, учет индивидуальных особенностей, содействие их дальнейшему развитию;
- диалогичности – создание условий для проявления качеств личности на основе диалога;
- добровольности выбора – добровольный выбор видов деятельности, методов, способов деятельности, создание педагогических ситуаций индивидуального и коллективного выбора;
- педагогической поддержки – направленность на поддержку индивидуального развития педагога, использование различных способов педагогической поддержки личности в процессе самоактуализации и самореализации;
- деятельностного подхода – создание условий для включения педагогов в разнообразные виды деятельности.

Компонентами подготовки социальных педагогов к осуществлению социально-педагогической деятельности являются: стимулирующе-мотивационный, содержательный (теоретический), операционно-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Стимулирующе-мотивационный компонент состоит в том, чтобы сформировать у студентов потребность в организации и осуществления социально-педагогической деятельности.

Содержательный компонент ориентирован на овладение будущими социальными педагогами системой знаний, раскрывающих личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие с целью организации социально-педагогической деятельности

Операционно-деятельностный компонент направлен на индивидуализацию и дифференциацию познавательной деятельности студентов, самостоятельности, вариативности действий; формирование у будущих социальных педагогов совокупности знаний, умений, навыков, позволяющих им моделировать процесс социально-педагогической деятельности на основе личностно-ориентированного педагогического взаимодействия.

Оценочно-рефлексивный компонент обусловлен рефлексией как необходимым механизмом любой сознательной деятельности, реализация которой осуществляется на основе рефлексивного отношения к себе, своим качествам, действиям, поступкам, состояниям; самооценка своих достижений, определение путей дальнейшего развития.

Компоненты профессиональной готовности мы рассматриваем как параметры сложной многоуровневой модели специалиста, каждый из которых необходим для того, чтобы считать выпускников подготовленными к организации социально-педагогической деятельности.

Реализация представленной модели дает возможность обеспечения качественной профессиональной подготовки в области социально-педагогической деятельности и овладения будущими социальными педагогами профессиональными компетенциями социально-педагогической деятельности:

– владеть методами социально-педагогической диагностики;
– выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами;
– выстраивать профессиональную деятельность на основе знаний об устройстве системы социальной защиты детства;
– выявлять интересы, трудности, проблемы, конфликтные ситуации и отклонения в поведении обучающихся;
– организовывать мероприятия по развитию и социальной защите обучающихся;
– составлять программы социально-педагогического сопровождения и поддержки;
– участвовать в разработке и реализации социально-значимой деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов [3].

Исходя из структурных компонентов обучения будущих социальных педагогов организации социально-педагогической деятельности, мы сделали вывод: чем выше уровень развития отдельных компонентов, тем выше степень развития структуры в целом. На основании обозначенных положений нами были гипотетически выделены четыре уровня сформированности умений организации социально-педагогической деятельности у будущих социальных педагогов: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый.

Оптимальный уровень – выпускник самостоятельно, творчески применяет знания о личностно-ориентированном педагогическом взаимодействии, находит оптимальные решения использования активных методов и приемов воспитания, направленных на создание ситуации успеха у воспитанника в процессе реализации социально-педагогической деятельности.

Допустимый – знания об организации социально-педагогической деятельности применяет в стандартных педагогических ситуациях по образцу, предложенному преподавателем.

Критический – владеет знанием об организации социально-педагогической деятельности, но затрудняется находить пути его осуществления, использования педагогических технологий в социально-педагогической деятельности.

Недопустимый – имеет слабые знания сущности социально-педагогической деятельности и не использует современные педагогические технологии в социально-педагогической деятельности.

Анализ результатов исследования показывает, что более 50% будущих социальных педагогов находятся на оптимальном уровне, 36% – на допустимом уровне, и только небольшая часть студентов находится на критическом и недопустимом уровнях. Подготовка социальных педагогов по разработанной нами модели к осуществлению социально-педагогической деятельности в теории и реальной практике даёт положительные результаты. Представленная технология обеспечивает профессионально-личностное развитие будущих социальных педагогов и их эффективную подготовку к реализации социально-педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Социальная педагогика : монография ; под ред. В. Г. Бочаровой. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
2. Торохтий, В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации потенциала социальной педагогики на практике / В.С. Торохтий // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме: материалы первой международной научно-практической конференции / под ред. В.С. Торохтия. – М.: Граница, 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». – М.: МГППУ, 2011.

Bibliography

1. Socialjnaya pedagogika : monografiya ; pod red. V. G. Bocharovoyj. – M.: Gumanit.izd.centr VLADOS, 2004. – 368 s.
2. Torokhtiyj, V.S. Socialjno-pedagogicheskaya deyateljnostj kak sredstvo realizacii potenciala socialjnoyj pedagogiki na praktike / V.S. Torokhtiyj // Teoriya i praktika socialjno-pedagogicheskoyj deyateljnosti v sovremennom sociume : materialih pervoyj mezhdunarodnoyj nauchno-prakticheskoyj konferencii / pod red. V.S. Torokhtiya . – M.: Granica, 2011.
3. Federaljnihyj gosudarstvennihyj obrazovateljnihyj standart vihsshego professionaljnogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie». – M.: MGPPU, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.12.2011

УДК 378.001

Seregin N.V. **THE SCIENCE PROBLEM, HYPOTHESIS AND CRITERIA OF SUCCESS OF THEORETICAL BASE OF PEDAGOGICAL RESEARCH.** The way to pedagogical research, demands to forming of science problem and hypothesis, for agglomeration of facts and criteria of successful science work are presented in the article.

Key words: **pedagogical research, science problem, science fact, contradiction, hypothesis, experiment.**

***Н.В. Серегин**, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru*

НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА, ГИПОТЕЗА И КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В работе представлен подход к педагогическому исследованию, требования к формированию научной проблематики и гипотезы, накоплению фактов и критериям успешности научной работы.

Ключевые слова: **педагогическое исследование, научная проблема, научный факт, противоречие, гипотеза, эксперимент.**

В процессе анализа диссертационных исследований выявляются методологические проблемы, связанные с несоответствием содержания большинства из них базовым требованиям, предъявляемым к педагогическим работам такого уровня. Подобная ситуация наблюдается в работе целого ряда аспирантур, докторантур, диссертационных советов. Не смотря на всю важность методологической и методической основы психолого-педагогических исследований, внимание молодых исследователей к базисным требованиям не конкретизировано. В связи с этим в научном сообществе остаётся актуальной проблема формирования проблемной, гипотетической, фактологической и экспериментальной базы диссертационных исследований.

Педагогические процессы очень изменчивы, сложны и многосторонни. Во всей своей полноте они доступны только науке в целом. Но если мы приступаем к конкретным исследованиям, то должны четко ограничить исследуемую область, выделить из сложного целого определенные стороны, отношения, определить их точные границы. При этом нельзя утрачивать внимание к педагогическому процессу как целому. Конкретизировать подобные требования призвана ясно сформулированная проблема [1, с. 56].

Часто неудовлетворительные результаты исследовательской работы заложены уже в первой фазе исследования, в процессе формулировки проблемы. Формулирование проблемы заставляет выйти за пределы известного, познанного в область того, что должно быть познано. Речь идет не только о незнании, а прежде всего об осознании того, что мы чего-то не знаем [2, с. 72].

Развитие учебно-воспитательной системы в России, ее реорганизация ставят перед педагогикой вопросы, на которые должны быть даны научные ответы и на которые существующие сегодня знания ответа дать не могут. Тенденция современной педагогической системы связана с ростом внимания к человеческому фактору. Соответственно, повышение такого рода требований на всех ступенях и во всех типах учебно-воспитательных учреждений не должно приводить к абстрактному теоретизированию, оторванному от жизни, или к односторонней интеллектуализации, при которой недооценивались бы эстетические и эмоциональные стороны личности, ее воля. В то же время внимание к человеческим факторам должно сочетаться с накоплением соответствующих научных фактов, которые в совокупности формируют проблему исследования и процесс её решения.

Научная работа начинается с формулировки проблемы, которую нужно решить. Но этому предшествует изучение литературы в избранной области исследования, выяснение, какие вопросы уже решены и на какие предстоит ответить. Важно знать, прежде всего, научные работы широкого профиля, дающие представление об интересующей области в целом.

Бывает необходимо и предварительное ориентационное ознакомление с воспитательной действительностью, которая станет предметом исследования. Приобретенные знания дадут возможность точно сформулировать исследовательскую проблему, которая рождается из накопленных знаний о незнании.

Формулировка проблемы предполагает и выяснение путей, методов ее решения. В постановке проблемы уже содержится цель исследования. Эта цель в процессе исследования может развиваться, обогащаться, но ее сущность остается той же, пока проблема не будет решена. От правильности формулировки проблемы и целей исследования зависит и его результат. Поэтому формулирование проблемы является одним из важнейших этапов исследования.

Как только проблема сформулирована, необходимо составить библиографию и целенаправленно изучать разнообразные аспекты проблемы уже детально, по специальным научным источникам. В процессе такой работы исследователь знакомится как с современным состоянием данной проблемы, так и с ее историей, создает теоретический тыл для развертывания собственной исследовательской работы. Одновременно с формулированием проблемы определяется главное направление исследования, его ведущая идея. Такая генерализирующая содержание работы идея является важной категорией логики научного исследования. Она определяет, в каком направлении будет развиваться изучение проблемы и как будет сформулирована гипотеза [3].

Вместе с формулировкой проблемы и основной идеи необходимо осознать и широту постановки вопроса, и особенно необходимую глубину проникновения в объективную действительность. Эти моменты чаще всего выясняются в связи с целью исследования.

Более глубоких результатов достигают те исследования, которые с самого начала ставят своей целью изучить условия явлений, вскрыть функциональные отношения. Анализ условий помогает выяснить возникновение и сущностные характеристики проблемы, в которую входят соответствующие явления. Чаще всего выясняется, на сколько сложны исследуемые педагогические явления. В соответствии с этим обычно речь приходится вести не об одном условии, а о большом разнообразии системных и внесистемных условий.

Анализ условий вскрывает определяющие факторы формирования явления, что создает основу для соответствующих изменений разрешающих проблему. Выяснение всех обстоятельств сложившихся условий показывает реальные взаимоотношения в действительности. Но оно не способно вскрыть причины явления, объяснить, почему явление именно таково. Чтобы выяснить это необходимо исследование причин явления.

Постепенное проникновение в характер явления определяет стадиальность исследовательской работы. Отдельные стадии развиваются, одна переходит другую. Ход решения проблемы ведет от гипотезы к теории.

Решение педагогической проблемы начинается с накопления определенных фактов. Что надо понимать под фактами, какова их сфера и каков их характер, предопределяется проблемой, которую мы решаем, и основными предпосылками, с которыми мы приступаем к исследовательской работе. На основе этих данных мы наблюдаем явления, выбираем их и классифицируем.

Первый этап познания связан с накоплением и упорядочиванием фактов. Сбор фактов корректируется не только их необходимым количеством, но и определением в них сторон и отношений, которые их соединяют. Такое единство не вносится в факты извне. Оно создается внутренними сторонами, качественными особенностями этих фактов, которые необходимо анализировать.

Факты мы собираем для решения определенной проблемы. Количество собранных фактов должно быть оптимальным для решения проблемы. Начинающие исследователи часто боятся недостатка фактов. Ошибку совершают те, кто собирает факты, не осознавая границ, определенных проблемой и целью исследования; кто включает в свою работу факты, не обработав их соответствующим образом.

При упорядочении фактов оценивается информация, которую они представляют. Факты сравниваются, классифицируются по какому-либо основанию, анализируются и приводятся в систему. В этом процессе возникают научные абстракции, формируется система научных понятий. В процессе обобщения и систематизации происходит качественное осмысление научных фактов и формирование теории. Обработанные факты являются эмпирической основой системы научного познания и теории.

Эмпирическую основу теории нельзя понимать только как оптимальное количество фактов, которые необходимы для построения теории. Множество фактов упорядочивается, вводятся новые понятия, которые связывают факты между собой. Образуется понятийный аппарат новой теории. Оптимальное количество фактов превращается в эмпирическую основу теории именно потому, что они сформулированы в языке теории с помощью определенного понятийного аппарата. Каждый факт заключает в себе элементы обобщения. При этом необходимо помнить, что педагогическая наука, всегда исходит из обобщения результатов наблюдений и экспериментирования. В определенной ситуации фактами становятся общие идеи, гипотезы, законы, и выводы достигаются логически из общих посылок.

При развитии педагогической теории особенно важно правильно решить вопрос взаимоотношения фактов и теории. Факты, естественно, играют первостепенную роль, так как мы признаем определяющее значение практики. Но это не означает, что мы недооцениваем роли теории. Функция фактов заключается в том, что они призваны стать исходной предпосылкой теории, которая открывает внутренние закономерности явлений. Теория не является только внешним обрамлением фактов, она влияет на понимание и изложение их. Поэтому подбор, объем, оценка фактов предполагают предварительную разработку теоретической основы, концепции проблемы, либо вхождения на уже сложившиеся концептуальные позиции.

Решение вопроса об отношении фактов и теории является ключом к научному анализу и оценке вновь создаваемых педагогических теорий. К сожалению, в скороспелых исследованиях речь идет только о констатации, описании, регистрации фактов, то есть о постижении внешней стороны действительности. Некорректное истолкование фактов искажает их отношения с теорией, что является основным недостатком таких исследований.

Выстроить прогностическую направленность исследования помогает гипотеза, которая является важным элементом движения познания к новым открытиям. Она возникает на основе известных знаний, но выходит за их пределы. При этом формулирует новое утверждение, истинность которого до сих пор не была доказана. Таким образом, формируется гипотеза, как предположение, в котором на основе ряда фактов делается вывод об объекте, о причинах явления, причем предположение это нельзя считать вполне доказанным [1; 2; 3] .

Эвристическая ценность гипотезы заключается в том, что в ней соединяются известные познания с новым, с тем, что мы ищем. Гипотеза появляется одновременно с ведущей идеей исследования и ею определяется.

Новые гипотезы часто возникают на базе противоречий между теорией и фактами, которые уже нельзя объяснить в рамках этой теории. Это противоречие между старыми теориями и новыми фактами может стать формулировкой проблемы, которую нужно решить. Подобный подход позволяет сделать определенный скачок в познании. Возникает гипотеза или несколько гипотез, которые имеют вероятностный характер.

Гипотеза активно влияет на развитие научного познания. Она ведет к накоплению и систематизации новых фактов, вдохновляет на новые исследования, на формулировку новых идей и теорий, которые должны быть обоснованы и проверены. Каждая гипотеза на начальной стадии научного поиска является рабочей гипотезой. Она определяет направление анализа материала и указывает перспективы развития исследования, то есть имеет инструментальный характер. Хорошо сформулированная гипотеза одновременно является проектом решения проблемы. Сформулированная нечетко, неопределенно, она не может выполнять эту функцию.

Необходимым условием правильности формулировки гипотезы является объективность ее содержания. Важно, что она отражает и насколько четко; какие раскрывает перспективы в научном познании. Существуют разные типы гипотез, определяемые познавательной значимостью их. Прежде всего, это так называемая первичная гипотеза, или рабочая гипотеза. Она определяет направление исследования, основные задачи его, критерии классификации и оценки фактов. Первичные гипотезы применяются чаще всего тогда, когда исследуемая область мало разработана. Они играют вспомогательную роль при сборе материала и первоначальной классификации его. Результаты исследования, полученные на основе первичной гипотезы, создают предпосылки для дальнейшего познания. Они помогают сформулировать дальнейший вид гипотезы, так называемую научную или реальную гипотезу.

Реальная (научная) гипотеза возникает на более глубокой теоретической основе и имеет более точную форму выражения. В ней высказывается предположение о существующих отношениях между явлениями или их закономерностях, о существовании определённого явления, свойства или результата, причем это утверждение носит вероятностный характер. В экспериментальных исследованиях оно выражает отношение между зависимой и независимой переменными величинами.

Исследование должно проверить истинность гипотезы. Различия между первичной и реальной гипотезами относительны. В процессе познания первая переходит во вторую.

Каковы же условия, которым должна отвечать гипотеза?

Первое условие касается отношения гипотезы к фактам. Она должна соответствовать хорошо проверенным фактам. Познавательная ценность гипотезы заключается в том, что она объясняет все известные факты и может предсказывать новые, до сих пор неизвестные. Если она не соответствует некоторым хорошо проверенным фактам, ее нужно переформулировать. Из гипотез, которые должны объяснить целую серию фактов, мы отдаем предпочтение той, которая единообразно объясняет наибольшее количество фактов.

Следующее условие касается отношения гипотезы и известных уже законов науки, существующих научных теорий. Новая гипотеза, объясняющая явления определенной области, не должна противоречить другим теориям в той же области, истинность которых уже была доказана. Но при этом нельзя упрощать. Новая гипотеза иногда может вступить в противоречие с уже известными теориями, например тогда, когда она захватывает более широкий круг явлений, так что известные теории становятся частным случаем новой, более общей теории.

От гипотезы зависит выбор метода исследования, в ней содержатся теоретические идеи, из которых рождается определенный метод решения проблемы. Однако на протяжении всей научной работы исследователь должен анализировать, сопоставлять получаемые результаты со всеми исходными установками и положениями. Поставив задачи, исследователь подготавливает свое открытие, а все последующие логические этапы будут представлять ступени движения к инструментовке, проверке истинности и воплощению этого открытия. Формой такого предвосхищения, предвидения результатов выступает гипотеза, которая обосновывает предположение о том, как, каким путем, за счет чего можно получить искомый результат. В форме гипотезы проявляется реальное движение познания к новым, более глубоким обобщениям на основе предвидения.

Если гипотеза заключает предположение о связи между условиями, предполагаемыми мерами, содержанием, технологиями, формами деятельности и результатами, но не раскрывает социально-психологических механизмов, определивших данный

результат, то такая гипотеза носит эмпирический характер, ее часто именуют функциональной. Если гипотеза заключает предположение и о механизме исследуемых связей, их внутренней закономерности, то она носит теоретический характер, ее именуют объяснительной гипотезой. Важным условием научного характера гипотезы является ее экспериментальная и практическая проверяемость. Речь идет о принципиальной возможности её проверки и о технических возможностях осуществления этой проверки.

При исследовании гипотезы проверяются, верифицируются. После проверки они либо становятся научной теорией, либо меняют свою форму, либо отвергаются. Сама гипотеза представляет собой вероятностное познание. Если гипотеза подтвердилась, если она доказана, то это познание становится истинной теорией. Решающим фактором в переходе гипотезы в истинную теорию является практическая проверка идеи, которая заключается в ее основе.

Большое значение на этапе проверки имеет эксперимент. Он способствует переходу от гипотезы к научно обоснованной теории.

Любой поиск, любой эксперимент так или иначе включает определенные факторы риска. Это неудивительно, ибо изменяется, трансформируется пусть не очень эффективная, но работающая система, и утверждается нечто новое. Нужно, конечно же, стремиться к минимизации риска, отсечь наиболее опасные варианты. Затем, в процессе мысленного прорабатывания нововведений, нужно постараться выявить возможные осложнения, потери, конфликты, чтобы предусмотреть меры их профилактики и компенсации.

Решение педагогических задач исследования проходит в зависимости от этапа, формы, региональных особенностей образования, искусства и культуры, целого ряда объективных и субъективных факторов. Без учёта их своеобразия и специфики невозможно не только решить, но и верно поставить педагогические задачи. Однако в полной мере выявить проблемы, наметить перспективные линии их решения, обосновать эти решения, сформировать методическое наполнение педагогического процесса и использовать его невозможно без знания и учёта общей направленности современной педагогики [4]. Направления педагогической мысли излагаются в концепциях. Ядро современных педагогических концепций составляют важнейшие положения и соответствующие им закономерности и принципы:

1. Социальная обусловленность и непрерывное обновление целей, содержания и методов воспитания и образования в соответствии с требованиями общества.

2. Целостность воспитательного процесса, формирующего личность человека как в официально структурированной, так и в неофициальной, специально не организованной, открытой среде.

3. Единство, перспективность и преемственность целей, содержания и методов воспитания и образования, обеспечивающие единое образовательное пространство и целостность образовательной системы.

4. Педагогическая многомерность, отражение всех наиболее важных сторон педагогического процесса.

5. Единство социализации и индивидуализации.

6. Вариативность и свобода выбора путей, способов и форм осуществления стратегических образовательных идей, как для педагога, так и для воспитанников.

7. Деятельностный подход.

8. Формирующая роль отношений в нравственно-эмоциональном развитии личности.

9. Комплексность и целостность функционирования образовательно-воспитательных структур обусловлены многогранностью педагогических задач, внутренней взаимосвязью сфер личности и ограниченностью времени на обучение и воспитание.

10. Единство оптимизационного и творческого подходов к содержанию и организации педагогического процесса.

На основе указанных подходов и концептуальных положений в каждом конкретном случае диссертантом разрабатывается категориальный аппарат и решаются задачи педагогического исследования. В процессе работы аспирантур, докторантур, диссертационных советов их необходимо конкретизировать с точки зрения тематики и развития научно-экспериментальной базы. В свою очередь, сама исследовательская работа учреждения, анализируемая и организованная с таких позиций, оснащается стратегией обновления и развития, основывающейся на оптимальных базовых требованиях.

Библиографический список

1. Сабитов, Р.А. Основы научных исследований: учеб. пособие / Р.А. Сабитов. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т., 2002.
2. Новиков, М.А. Методология. / М.А. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007.
3. Шкляр, М. Ф. Основы научных исследований: учебное пособие. – М.: Дашков и Ко, 2009.
4. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие / В.И.Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001.

Bibliography

1. Sabitov, R.A. Osnovih nauchnihkh issledovaniyj: ucheb. posobie / R.A. Sabitov. – Chelyabinsk : Chelyab. gos. un-t., 2002.
2. Novikov, M.A. Metodologiya. / M.A. Novikov, D.A. Novikov. – M.: SINTEG, 2007.
3. Shklyar, M. F. Osnovih nauchnihkh issledovaniyj: uchebnoe posobie. – M.: Dashkov i Ko, 2009.
4. Zagvyazinskiyj, V.I. Metodologiya i metodih psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya : ucheb. posobie / V.I.Zagvyazinskiyj, R. Atakhanov. – M.: Akademiya, 2001.

Статья поступила в редакцию 13.12.2011

УДК 371:351.851

Shalaev I.K. **THE MOTIVATSIATIONAL-PROGRAMMATIC-AIMED MANAGEMENT IN THE SPHARE OF EDUCATION: INNOVATIVE POTENTIAL AND ITS REALIZATION.** This artical reveals the innovative essence of the motivatsiational-programmatic-aimed management and substantiates as reguired so sufficient minimum publications of MPAM and points the expediency its itilization in the development of theory and practice of the management with the education

Key words: **the motivatsiational-programmatic-aimed management; innovative potential; the development theory and practice of the management with the education**.

И.К. Шалаев, *д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: rml_uro@mail.ru*

МОТИВАЦИОННОЕ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО РАЕЛИЗАЦИЯ

В статье раскрывается инновационная сущность мотивационного программно-целевого управления, обосновывается необходимый и достаточный минимум изданий по МПЦУ, указывается целесообразность его использования в развитии теории и практики управления образованием.

Ключевые слова: **мотивационное программно-целевое управление, инновационный потенциал, развитие теории и практики управления образованием.**

Мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ) возникло из потребностей практики управления и оформилось в самостоятельную область знания в результате развития и интеграции рационалистического и поведенческого направлений мировой управленческой науки.

Актуальность темы статьи заключается в принципе менеджмента «Постоянное совершенствование как неизменная цель», в острой потребности управленческой практики в развитии молодой науки управления, в частности, с использованием комплекта изданий по МПЦУ как необходимого и достаточного минимума знаний для развития истории и практики управления образованием посредством реализации его инновационного потенциала. Актуальность конкретизуется приведенными в статье противоречиями и ответами на острые вопросы методологического и технологического характера:

- Как определить сходственные технологические функции интегрируемых моносистем с целью корректного их объединения в целостную технологию образовавшейся метасистемы?
- Каковы причины возникновения инновационного потенциала МПЦУ?
- Каково представление структуры инновационного потенциала МПЦУ?
- Каковы показания к использованию МПЦУ в исследованиях проблем управления образованием?

Известно, что до 80-х годов прошлого века система повышения квалификации руководящих работников институтов усовершенствования учителей, которые, не располагая системными знаниями по управлению образованием (их просто не было!) организовывали обмен опытом руководителей образовательных учреждений; имело место острое противоречие: для создания педагогической системы подготовки руководителей образования, с одной стороны, были её социально значимые 1-й и 5-й компоненты – педагогическая цель и учащиеся (в данном случае руководители образования), с другой стороны, не было 2-го, 3-го, 4-го её компонентов – содержания в соответствии с педагогической целью (теории управления), педагогических коммуникаций, адекватных содержанию и педагогов (профессорско-преподавательского состава), владеющих педагогическими целями, содержанием и педагогическими коммуникациями; чтобы разрешить это противоречие, необходимо было воссоздание недостающих трёх компонентов, в том числе самого сложного из них **систематического знания управления образованием**.

А теперь представим себе молодого человека в возрасте 21 года, в то время назначенного сразу после студенческой скамьи на должность директора школы (признаюсь, что таким человеком оказался автор этой статьи младший по возрасту, но старший по должности, а заместителем стал бывший знатный директор и очень уважаемый педагог, у которого вновь назначенный директор недавно сидел за ученической партой в 8-10 классах).

Перед молодым директором обнажилось противоречие: с одной стороны, в силу политеса он не мог позволить себе воспользоваться должностным положением для заявления твёрдой позиции субъекта управления по отношению к управляемым, а с другой стороны, в силу скрываемого чувства собственного достоинства, не мог позволить быть «мальчиком на побегушках». Не имея научных оснований для разрешения противоречия, молодой директор обратился к интуитивному конструированию ситуаций критической самооценки, которые через некоторое время стали называться «социально-психологическими зеркалами», позволяющими учителям видеть себя с обнажёнными достоинствами и недостатками, осуществлять самоанализ, заменяющий в каких-то особых случаях открытый анализ и избавляющий в какой-то мере директора от непосильных прямых замечаний старшим, более солидным коллегам.

В молодой науке управления образованием молодой директор школы пока не мог найти подтверждения своим представлениям…[1]

Определенным свидетельством молодости науки управления, вообще, и науки управления образованием, в частности, может служить тот факт, что первой и единственной до 1990 г. докторской диссертацией в СССР по управлению образованием была диссертация «программно-целевой подход в управлении педагогическим коллективом общеобразовательной школы: сущность и эффективность»[2], защищённой в Ленинградском государственном университете.

Однако управленческие знания постепенно накапливались, а к 80-м годам прошлого века основы научных знаний по управлению образованием сложились, и в ведущих педагогических вузах стали открываться факультеты повышения квалификации руководителей школ. Формированию научных основ управления образованием служили работы И.П. Раченко, Т.И. Шамовой, Ю.А. Конаржевского, П.В. Худоминского, Г.Г. Габдуллина, М.М. Поташника, А.М. Моисеева, В.С. Лазарева, Е.А. Ямбурга и др.

Созданным факультетам повышения квалификации Министерство образования рекомендовало учебные пособия автора статьи[3]. За небольшой промежуток времени (с 1987 г. по настоящее время) опубликованы сотни научных трудов по проблемам мотивационного программно-целевого управления).

Только у разработчика МПЦУ, основателя одноименной научной школы более двухсот публикаций на эту тему. Неслучайно известный эксперт ВАКа И.А. Зимняя ещё в прошлом веке заявляла, что нет в нашей стране региона, из которого бы не поступали диссертации со ссылками на МПЦУ.

Соискатели, магистранты, аспиранты и молодые докторанты, избирающие темы диссертации по управлению образованием, стали испытывать известные трудности ориентации в большом числе изданий по МПЦУ. Отсюда **становится очевидной актуальность** определения необходимого и достаточного минимума источников по МПЦУ для развития теории и практики управления образованием посредством реализации его инновационного потенциала.

Возможность интеграции мотивационного и программно-целевого подходов (достижений соответственно поведенческого и рационалистического направлений науки) **требовала** адекватного исходного уровня их развития и аналитического выражения

1. Развивая мотивационный подход поведенческого направления мировой управленческой науки, автор:

а) разработал социально-психологическую стратегию (ас→пс→ос→кс→рс)[4] как процесс целевой ориентации коллектива и установил закон социально-психологической стратегии;

б) разработал социально-психологическую тактику (ат→пт→от→кт→рт)[5] как процесс подведения базы убеждения под новые задачи управления и установил закон социально-психологической тактики;

в) разработал специфические методы мотивационного управления [1]:

---

[1] И.П. Раченко – первый официальный оппонент по кандидатской диссертации «Стимулирование деятельности педагогического коллектива посредством создания ситуаций критической самооценки»: «Разработанное И.К. Шалаевым мотивационное управление по своей сути является воодушевляющим управлением…». Н.В. Кузьмина на защите сказала, что эта диссертация не имеет аналога и напоминает ей «живой родник» в педагогике. А несколько позднее Нина Васильевна назвала создание ситуаций критической самооценки «педагогическим изобретением И.К. Шалаева» [10; с. 205].

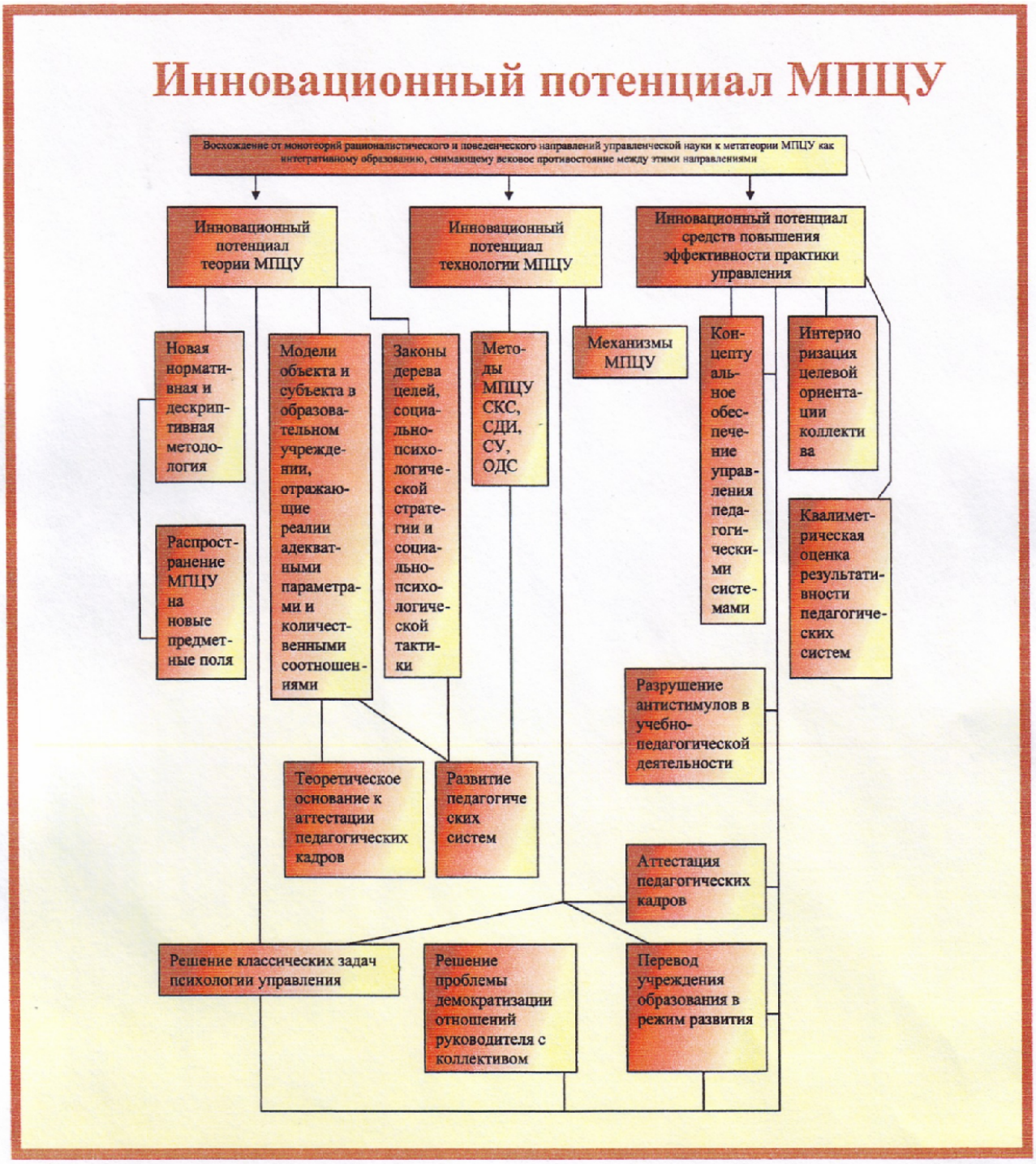
[2] М.М. Поташник, А.М. Моисеев. Диссертации по управлению образование: состояние, проблемы, современные требования. Пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования. – М: Новая школа, 1998 – с. 124-125.

[3] Шалаев И.К. Социально-психологические основы руководства педагогическим коллективом общеобразовательной школы. – М.МГПИ 1985. – 196 с.

Шалаев И.К. Программно-целевой подход в управлении педагогически коллективом общеобразовательной школы. – М.МГПИ, 1987. – 136с.

[4] **ас** - традиционный анализ, предметом которого является социально-психологическое состояние коллектива (отношение к труду, к товарищам по труду, к самому себе); **пс** – планирование стратегическое, результатом которого являются конструкции стимульных ситуаций, адекватные показаниям **ас**; **ос** – организация стратегическая, направленная на осуществление **пс**; **кс** – контроль стратегический, предметом которого является процесс достижения цели стимульной ситуации; **рс** – регулирование стратегическое, направленное на процесс осуществления социально-психологической стратегии.

[5] **ат** – анализ тактический, предметом которого является база убеждений под новые задачи управления и уровень реализации социально-психологических функций управления; **пт** – планирование тактическое , адекватное показаниям **ат**; **от** – организация тактическая, направленная на осуществление **пт**; **кт** – контроль тактический, предметом которого является процесс достижения базы убеждения по новые задачи управления; **рт** – регулирование тактическое, направленное на процесс осуществления социально-психологической тактики.



- создание ситуаций критической самооценки (СКС);
- создание ситуаций делегированной инициативы (СДС);
- создание ситуаций установки (СУ);
- создание организационно-деятельных ситуаций (ОДС).

г) осуществил целостную конструкцию модели мотивационного управления, используя при этом «иллюстративную воронку» Е.С. Кузьмина, «оптимальный мотивационный комплекс» Кэтэмина Замфира и, разумеется, авторские технологические компоненты.

2. Развивая программно-целевой подход как высшее достижение рационалистического направления мировой управленческой науки:

а) предложил альтернативный вариант логики построения дерева целей и установил закон дерева целей;

б) разработал альтернативный вариант исполняющей программы в виде норм-образцов деятельности, адекватных дереву целей;

в) определил последовательность технологических функций программно-целевого подхода (а→Пдц →Рип →п →о →к →р)[6].

3. Осуществил интеграцию моносистем мотивационного и программно-целевого подходов в метасистему мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), которая силу синергетического эффекта не сводится к сумме ее составляющих, а порождает значительный инновационный потенциал:

[6] **а** – традиционный анализ, предметом которого является учебно-воспитательный (производственный) процесс; **п** - традиционное планирование, адекватное показаниям **а**; **о** – организация традиционная, направленная на осуществление **п**; **к** – контроль традиционный, предметом которого является соответствие учебно-воспитательной работы государственным стандартам; **р** – регулирование традиционное как составляющая управленческого цикла применительно к учебно-воспитательному процессу.

а) в развитии теории и практики управления образованием;

б) в росте числа сотрудников научной школы МПЦУ.

4. Основал научную школу МПЦУ, деятельность которой широко известна в России, а методология МПЦУ распространяется от управления образованием и бизнес-процессами до управления государством [1; 3-7 и 252 – 256], [9; 3-379], [10; 6-255], [12; 3 -107], а также на сайте АлтГПА: http://www.uni-altai.ru/rml-uro/rml-uro-work/

5. Лично сам основатель МПЦУ подготовил 12 докторов наук и 40 кандидатов наук. В настоящее время является научным руководителем 4–х аспирантов и научным консультантом 3-х докторантов, которые реализуя инновационный потенциал МПЦУ, продолжают успешно развивать теорию управления образованием.

6. Доказал, что соблюдение законов и технологии МПЦУ существенно повышает эффективность практики управления. Осуществил системную верификацию авторской концепции МПЦУ посредством сопоставления ее с достижениями зарубежной науки (имеем в виду всемирно известные концепции «Всеобщего управления качеством» – TQM и «Компетентного подхода»). – [8; с. 6-53]. Более 80 % школ Алтайского края программы своего развития разработали на основе МПЦУ.

7. Представил теорию МПЦУ в образовательных программах (более десяти программ) и неоднократно прочитал востребованные авторские учебные курсы по этим программам для соответствующих категорий слушателей ФПК и ППРО и ФПК ППС.

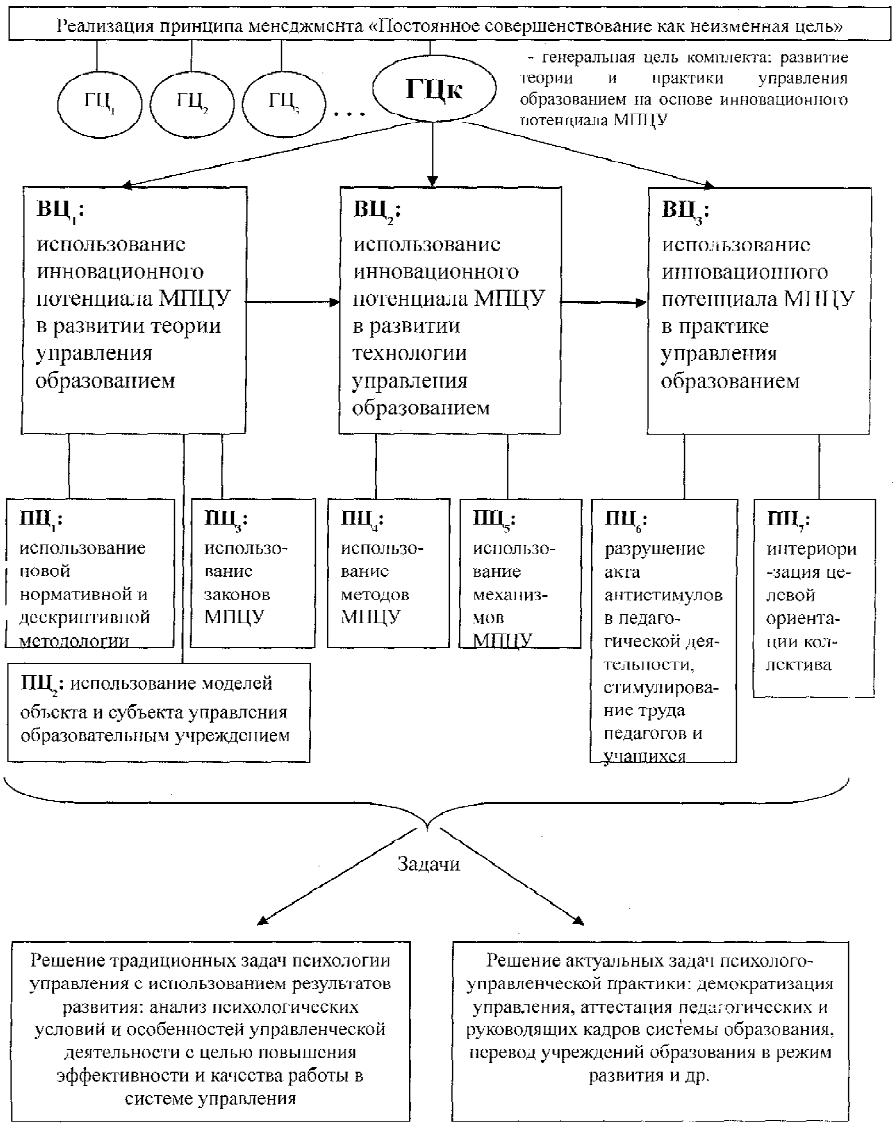
8. Вскрыл специфические противоречия в практике управления образованием на основе МПЦУ.

9. Выявил структуру инновационного потенциала МПЦУ (см.структурно-логическую схему «Инновационный потенциал МПЦУ»), который вызвал противоречие между новой методологией управления и традиционной психологией управления; разрешение противоречия привело к образованию нового направления психолого-управленческой науки – программно-целевая психология управления; отсюда авторский курс [1], выдержавший уже 5 изданий.

10. Определил «Комплект авторских изданий[7] по проблеме развития теории и практики управления образованием посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ», который открывает дополнительные возможности потенциальным субъектам развития управления образованием выявления своего направления исследования в теории и практике управления (см. структурно-логическую схему «Дерево целей комплекта учебных пособий и научных изданий по теме «Развитие теории и практики управления образованием на основе инновационного потенциала МПЦУ»).

Развитие теории и практики управления образованием на основе инновационного потенциала мотивационного программно-целевого управления осуществлялось в условиях педагогического процесса на факультете повышения квалификации и в порядке научно-практических исследований профессиональной переподготовки работников образования (ФПК и ПП РО). С этим связана специфика комплекта, включающего в себя и учебные пособия и научные издания [8].

Дерево целей комплекта учебных пособий и научных изданий по теме «Развитие теории и практики управления образованием на основе инновационного потенциала МПЦУ»



Обозначения: ГЦк – генеральная цель комплекта;Вц – ведущая цель;Пц – подцель.

Если в системе управления образованием имеют место противоречия:

- с одной стороны, принимается неопровержимый принцип менеджмента «Постоянное совершенствование как неизменная цель», с другой стороны, для достижения этой цели неполно используются новые достижения науки, в частности, образовавшаяся в результате интеграции моносистем мотивационного и программно-целевого подходов метасистема МПЦУ;
- с одной стороны, в психолого-управленческой науке достигнут прорыв с образованием инновационного потенциала ИПЦУ, с другой стороны, этот потенциал недостаточно реализуется в развитии теории и практики управления образованием из-за инерции субъектов деятельности с автономными знаниями, сложившимися в рамках рационалистического управления и психологии управления, сложившейся в рамках поведенческого управления;
- с одной стороны, психолого-управленческая наука получила в свой арсенал инновационный потенциал МПЦУ, с другой

[7] « Учебные пособия и научные издания Комплекта И.К. Шалаева служат повышению эффективности управления и могут использоваться в повышении конкурентоспособности российской системы образования в мировом сообществе» (из отзыва зам. Губернатора алтайского края, начальника управления по образованию и делам молодёжи, профессора Ю.Н. Денисова).

[8] В списке литературных источников первых девять наименований [1-9]

стороны, этот потенциал слабо используется в повышении качества образовательного сервиса из-за недостаточного познания механизмов МПЦУ его пользователями;

- с одной стороны, объективно оказывается необходимо вооружение руководителей образования междисциплинарным знанием и адекватной целостной технологией, органически сочетающей в себе достоинства рационалистического и поведенческого направлений управленческой науки, с другой стороны, отсутствуют образовательные программы, учитывающие специфику профессиональной деятельности разных категорий работников образования и место новых знаний в повышении их компетентности, **то для развития теории и практики управления образованием самоактуализированным субъектам этого направления деятельности** (аспирантам, докторантам, опытным учёным, руководителям образовательных учреждений и школьным психологам) **необходимо и достаточно** использовать инновационный потенциал МПЦУ на основе знаний:
- его структуры в педагогических системах и опыта реализации в развитии теории и практики управления образованием (по учебным пособиям);
- способов выявления динамики развития теории и практики управления образованием посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ в научно-практической деятельности аспирантов, докторантов, опытных учёных, руководителей образовательных учреждений и школьных психологов (по научным изданиям);
- практики повышения качества образовательного сервиса и истории региональной научной школы управления образованием (по монографиям);
- документов, материалов, изданий независимой экспертизы процесса и результата развития теории и практики управления образованием на основе инновационного потенциала МПЦУ (например, монографии «Человек науки»).

Библиографический список

1. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления : учебное пособие. – Изд-е 5-е, дополненное, переработанное / И.К. Шалаев. – Барнаул : БГПУ, 2007.
2. Шалаев, И.К. Программно-целевая психология управления качеством образовательного процесса в вузе : учебное пособие / И.К. Шалаев. – Изд-е 2-е, доп, – Барнаул : БГПУ, 2008.
3. *Хрестоматия по эффективности управления образованием: мотивационный программно-целевой подход / под ред. И.К. Шалаева. – Барнаул : БГПУ, 2003.*
4. Шалаев, И.К. Эффективность воспитательных систем : монография / И.К. Шалаев, Л.И. Любавская. – Новосибирск, 2003.
5. Школа МПЦУ в развитии управленческой теории и практики. – Барнаул : БГПУ, 2003.
6. Инновационный потенциал МПЦУ в решении психолого-управленческих задач : межвузовский сборник научных статей / научный ред.: Л.А. Черникель. – Барнаул : БГПУ, 2006.
7. Шалаев, И.К. Повышение качества образовательного сервиса на основе мотивационного программно-целевого управления : монография / И.К. Шалаев. — Барнаул : АлтГПА, 2010.
8. МПЦУ в развитии профессионального образования и в практике управления образовательными учреждениями : Некоторые итоги деятельности научной школы МПЦУ/ научный ред.: Л.А. Черникель. – Барнаул : БГПУ. 2008.
9. История региональной научной школы управления образованием: Коллективная монография / под ред. И.К. Шалаева. — Барнаул: АлтГПА, 2010.
10. Черникель, Л.А. Человек науки: монография/ Л.А. Черникель, Ю.П. Березуцкая. – Барнаул : АлтГПА, 2010.
11. Шалаев, И.К. Развитие теории и практики управления образованием посредством реализации инновационного потенциала МПЦУ: пролегомены / И.К. Шалаев. – Барнаул : АлтГПА, 2011.
12. Школа МПЦУ в монографиях и региональной практике: методические рекомендации / отв. за выпуск Шалаев И.К. – Барнаул : АлтГПА, 2011.

Bibliography

1. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya : uchebnoe posobie. – Izd-e 5-e, dopolnennoe, pererabotannoe / I.K. Shalaev. – Barnaul : BGPU, 2007.
2. Shalaev, I.K. Programmno-celevaya psikhologiya upravleniya kachestvom obrazovateljnogo processa v vuze : uchebnoe posobie / I.K. Shalaev. – Izd-e 2-e, dop, – Barnaul : BGPU, 2008.
3. Khrestomatiya po ehffektivnosti upravleniya obrazovaniem: motivacionnihyj programmno-celevoyj podkhod / pod red. I.K. Shalaeva. – Barnaul : BGPU, 2003.
4. Shalaev, I.K. Ehffektivnostj vospitateljnihkh sistem : monografiya / I.K. Shalaev, L.I. Lyubavskaya. – Novosibirsk, 2003.
5. Shkola MPCU v razvitii upravlencheskoyj teorii i praktiki. – Barnaul : BGPU, 2003.
6. Innovacionnihyj potencial MPCU v reshenii psikhologo-upravlencheskikh zadach : mezhvuzovskiyj sbornik nauchnihkh stateyj / nauchnihyj red.: L.A. Cernikelj. – Barnaul : BGPU, 2006.
7. Shalaev, I.K. Povihshenie kachestva obrazovateljnogo servisa na osnove motivacionnogo programmno-celevogo upravleniya : monografiya / I.K. Shalaev. — Barnaul : AltGPA, 2010.
8. MPCU v razvitii professionaljnogo obrazovaniya i v praktike upravleniya obrazovateljnihmi uchrezhdeniyami : Nekotorihe itogi deyateljnosti nauchnoyj shkolih MPCU/ nauchnihyj red.: L.A. Cernikelj. – Barnaul : BGPU. 2008.
9. Istoriya regionaljnoyj nauchnoyj shkolih upravleniya obrazovaniem: Kollektivnaya monografiya / pod red. I.K. Shalaeva. — Barnaul: AltGPA, 2010.
10. Cernikelj, L.A. Chelovek nauki: monografiya/ L.A. Cernikelj, Yu.P. Berezuckaya. – Barnaul : AltGPA, 2010.
11. Shalaev, I.K. Razvitie teorii i praktiki upravleniya obrazovaniem posredstvom realizacii innovacionnogo potenciala MPCU: prolegomenih / I.K. Shalaev. – Barnaul : AltGPA, 2011.
12. Shkola MPCU v monografiyakh i regionaljnoyj praktike: metodicheskie rekomendacii / otv. za vihpusk Shalaev I.K. – Barnaul : AltGPA, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.12.2011

УДК 371

Zharikova L. I. **PROBLEMS OF CONTINUOUS FORMATION ON A BOUNDARY OF DECADES.** Article is devoted the analysis of problems of continuous formation. Its essence is opened, the basic functions are revealed, signs of continuous formation on a boundary of decades.

Key words: **continuous formation, concept of continuous formation, problems of continuous formation.**

Л.И. Жарикова, *канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: Garikova@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ ДЕСЯТИЛЕТИЙ

Статья посвящена анализу проблем непрерывного образования. Раскрыта его суть, выявлены основные функции, описаны признаки непрерывного образования на рубеже десятилетий.

Ключевые слова: **непрерывное образование, концепция, непрерывное обучение, проблемы.**

Основные тенденции в развитии российского образования на сегодняшний день определяются нормативно-правовыми актами, принимаемыми компетентными органами государства; в порядке делегированного законодательства; в порядке референдума. Одним из наиболее горячо обсуждаемых в сфере образования на рубеже десятилетий стал проект федерального закона об образовании. Вопросы, касающиеся проблем непрерывного образования, рассмотрены в статье 3 «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования», где одним из принципов является «обеспечение права на образование на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями личности; адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [1, с. 8]. В статье 5 «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» говорится: «Государство обеспечивает реализацию права каждого на образование путем создания системы образования и соответствующих социально-экономических условий для получения образования, содействует развитию системы образования в целях создания необходимых условий и расширения возможностей для удовлетворения потребностей граждан в получении образования (обучении) различного уровня и направленности на протяжении всей жизни» [1, с. 12].

В обоих случаях используется термин «образование на протяжении всей жизни», который, по нашему мнению, не соответствует тем потребностям, которые есть у современного человека. Данное понятие отражает лишь временной аспект образовательного процесса, но совершенно игнорирует глубинный, сакральный смысл термина «непрерывное образование».

Этот термин был впервые использован в XX веке, но его суть была описана великим чешским педагогом Я.А. Коменским. В своем трактате «Всеобщий совет исправления дел человеческих» он писал: «Как для всякого рода человеческого весь мир – это школа, от начала до конца веков, так для каждого человека его жизнь – школа, от колыбели до гроба; мало сказать вместе с Сенекой: «Учиться ни в каком возрасте не поздно», но надо говорить: каждый возраст предназначен для учения, и одни и те же пределы отведены человеческой жизни и человеческой школе» [2, с. 454-455].

Подтверждение тому, что непрерывное образование имеет давнюю историю, можно найти у зарубежных ученых-просветителей Ж. Кондорсэ, Б. Саймона, Ч. Кулисевича, А.Л. Смита и других. Например, во Франции появление идеи непрерывности образования связано с именем Жана Кондорсэ, который предложил проект программы народного образования. Этот проект имел основой принципы непрерывности, всеохватности, распространенности образования на всех граждан. Известный педагог и психолог Брайан Саймон в своей книге «Общество и образование» упоминает школьные советы в Англии в 1888 году, которые стремились создать систему непрерывного образования, при которой каждый последующий этап обучения органично вытекает из предыдущего, от начальной школы и до высшего учебного заведения. Однако этой идее не пришлось до конца осуществиться, хотя по мнению Б. Саймона, она казалась в конце 90-х годов XIX века вполне реальной.

Есть другая точка зрения на проблему возникновения непрерывного образования. Л.Л. Литвиненко в диссертации «Личность в социокультурном пространстве непрерывного образования» ссылается на О.В. Купцова, который считает, «что сам факт появления идеи непрерывного образования имеет непосредственное отношение к фундаментальным для развития современной цивилизации процессам, связанным с качественными изменениями в социальной роли образования. Другими словами, НТР провоцирует быстроту старения знаний, ибо темпы обновления общественного производства, форм его организации, качественных характеристик труда ускоряются в геометрической прогрессии. На протяжении трудовой деятельности одного поколения происходят систематические изменения в различных сферах деятельности, что с необходимостью пролонгирует процесс обучения» [3, с. 5].

Ряд авторов утверждает, что непрерывное образование – термин, не имеющий общепринятого определения. Очевидно, что непрерывное образование как понятие является исторически изменяющейся категорией. В повседневном сознании непрерывное образование предстает как непрерывное обучение. Но эти понятия не тождественны и не подчинены одно другому. Это, скорее, перекрещивающиеся понятия, имеющие как общую часть, так и различные, то есть самостоятельные части объема. И в самом деле, в прошлые века, да и в настоящее время, понятие «вечный студент» несет и негативную окраску. Понимание непрерывного образования как непрерывного обучения отражает идею о том, что человек во время своей трудовой деятельности не должен терять контакт с учебными заведениями. Но такое формальное толкование придает идее непрерывного образования упрощенный вид и препятствует претворению ее в жизнь. Под термином «образование» современная наука понимает не только обучение, но и воспитание, развитие личности, формирование и становление ее качеств и новообразований. С другой стороны, механическое объединение всех ступеней учебного процесса: детский сад, школа, вуз, повышение квалификации, зачастую не несет в себе таких характеристик как преемственность, гуманизация, интеграция и других, свойственных непрерывному образованию.

В одном из подходов к определению сущности непрерывного образования ставится акцент на его дополнительности: дополнение существующей системы новыми знаниями, компенсация функций и возможностей личности, приращение дополнительных профессиональных знаний, необходимых специалисту в новых социально-экономических условиях.

Часть авторов под непрерывным образованием понимают образование только взрослых людей. Однако эта точка зрения противоречит современной парадигме образования, когда знания передаются не только от старших поколений младшим, от учителя к ученику, но и в обратном направлении: от младших – старшим поколениям, от ученика – учителю. Возможны и горизонтальные связи: учитель – учителю, ученик – ученику и т. д. Система непрерывного образования способна охватить людей любого возраста, любого уровня образования, любого социального и экономического статуса.

Переход к непрерывному образованию означает существенный пересмотр действующих программ общего и профессионального (включая среднее специальное и высшее) образования. Такой пересмотр призван обеспечить большую, чем до сих пор, маневренность, подвижность каждого работника, его подготовленность к быстрой смене привычных технологий и форм организации производства. Наличие разнообразных форм «послебазового» образования позволит не только овладевать новыми профессиями и специальностями (в большей мере это делается уже сегодня), но и «выравнивать» качество самой базовой подготовки (общеобразовательной и профессиональной) до уровня, требуемого развитием производства, появлением научно-технических новшеств, ростом общественного самоуправления в трудовых коллективах, укреплением их экономической самостоятельности. Тем самым можно в значительной степени преодолеть фактическое неравенство знаний, связанное с особенностями конкретных учебных заведений, различиями между городом и деревней, спецификой регионов страны и т. д.

Постоянное обучение и переобучение, повышение квалификации становятся одной из необходимых гарантий полной занятости, отсутствия безработицы. Прежняя формула «не хочешь учиться – иди работать» все больше заменяется в повседневной жизни людей принципиально новой формулой «хочешь найти работу и удержаться на ней – учись». Люди с разной степенью подготовленности к желаемой работе конкурируют за право занять привлекательное для них рабочее место, и победа в таком конкурсе одних будет тем самым означать поражение других, а этим последним придется с еще большей настойчивостью браться за учебу, чтобы их последующая попытка оказалась более удачной. Более того, оказываются неизбежными конкурсы за право участвовать в состязании такого рода.

Непрерывное образование становится все более необходимым фактором социального продвижения – перевода на лучше оплачиваемую и позволяющую получить другие дополнительные льготы работу. Оно стало важнейшей предпосылкой формирования резерва руководящих кадров, их выдвижения на все более сложную и ответственную работу.

В начале XXI века интерес к непрерывному образованию не только сохранился, но и значительно вырос. В 2003 г. коллегия Минобразования России и Минтруда России приняли реше-

ние «О ходе реализации Договора о сотрудничестве между Минобразованием России и Минтрудом России на 2000-2005 годы по развитию системы непрерывного профессионального образования». Министр образования России В.М. Филиппов в своем приказе, в частности, указал на необходимость создания новой концепции развития непрерывного образования и механизмов ее практической реализации в Российской Федерации, предусматривающей проблематику профориентации и адаптации к рынку труда обучающихся всех уровней образования. Большое внимание непрерывному образованию уделяет Торгово-промышленная палата Российской Федерации. В декабре 2003 г. на заседании комитета Торгово-промышленной палаты, посвященного содействию профессиональному образованию и инновационной деятельности, выступил заместитель Министра образования Российской Федерации Ю.В. Шленов. В своем докладе он проинформировал членов Комитета о деятельности Министерства образования Российской Федерации по модернизации непрерывного образования в России.

В сентябре 2003 г. Россию приняли в Болонский процесс, что накладывает определенные обязательства в области совершенствования образования в стране. В связи с этим, было высказано предложение по участию членов Комитета в совместной работе по подготовке законопроекта «О непрерывном образовании в России». В 2004 г. новый министр образования и науки А.А. Фурсенко на совместном заседании Совета Российского Союза ректоров, Российского общественного совета по развитию образования и Союза директоров средних специальных учебных заведений России в своем выступлении сказал, что одним из аспектов модернизации российского образования является непрерывное профессиональное образование, особенно на этапе вузовского обучения, которое должно будет обеспечить кадрами трудовой рынок страны.

Интерес государства к непрерывному образованию указывает на переход проблемы из теоретического аспекта в аспект прикладной и практико-ориентированный.

В настоящее время формируется новое представление о непрерывном образовании у представителей различных научных школ. Представители ЮНЕСКО утверждают, что общество нуждается в новом взгляде на образование, основой которого должно стать образование для всех в течение всей жизни. Ж. Бэнде считает, что «нужно отказаться от разграничительной концепции «трех периодов жизни» (обучения, трудовой деятельности и выхода на пенсию) и основываться на идее так называемого «просвещенного общества», в котором образовательные учреждения приобретают новую роль: перестают быть фабриками по производству дипломированных специалистов и становятся одним из главных ресурсов социального и культурного развития регионов» [3, с.12].

Можно констатировать, что нет единой теории непрерывного образования, скорее это комплекс идей и подходов, сложившийся под влиянием опыта зарубежной и российской науки и образовательной практики.

Система непрерывного педагогического образования в настоящее время направлена на решение множества самых разных научных и практических задач. Она обеспечивает выпускникам учебных заведений более эффективную адаптацию на рынке труда в новых социально-экономических условиях.

Однако не разработана система форм осуществления непрерывного образования в разных профессиональных сферах и требуется, по нашему мнению, единая система функционирования непрерывного образования, объединяющая разные профессии, науки, специальности и квалификации. Решение данной проблемы является нашей первоочередной задачей.

Таким образом, на рубеже десятилетий в сфере непрерывного образования сложился ряд проблем, требующих незамедлительного решения:

1. закрепление в государственных нормативно-правовых актах места и сути непрерывного образования;
2. разработка каналов обратной связи образовательных учреждений и организаций, предоставляющих работу;
3. объединение всех ступеней учебного процесса на основе принципов преемственности, гуманизации, интеграции и других, свойственных непрерывному образованию;
4. дополнение существующей системы новыми знаниями, компенсация функций и возможностей личности, приращение дополнительных профессиональных знаний, необходимых специалисту в новых социально-экономических условиях;
5. возможность пользования системой непрерывного образования людьми любого возраста, любого уровня образования, любого социального и экономического статуса;
6. существенный пересмотр действующих программ общего и профессионального образования, обеспечивающих большую, чем до сих пор, маневренность, подвижность каждого работника, его подготовленность к быстрой смене привычных технологий и форм организации производства;
7. преодоление фактического неравенства знаний, связанного с особенностями конкретных учебных заведений, различиями между городом и деревней, спецификой регионов страны и т. д.

По нашему мнению, решить эти и другие проблемы непрерывного образования можно лишь совместными усилиями государства и общества.

Библиографический список

1. Проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (на 15 июля 2011 года) [Электронный ресурс]. // URL: http://mon.gov.ru/files/materials/7786/11.07.15-obr.proekt-3.doc. (дата обращения: 25.11.2011)
2. Российская педагогическая энциклопедия. – М.: Издательство «БРЭ», 1993. – Т. 1.
3. Литвиненко Л. Л. Личность в социокультурном пространстве непрерывного образования : дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2003.

Bibliography

1. Proekt federaljnogo zakona «Ob obrazovanii v Rossiyjskoyj Federacii» (na 15 iyulya 2011 goda) [Ehlektronnihyj resurs]. // URL: http://mon.gov.ru/files/materials/7786/11.07.15-obr.proekt-3.doc. (data obratheniya: 25.11.2011)
2. Rossiyjskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M.: Izdateljstvo «BREh», 1993. – T. 1.
3. Litvinenko L. L. Lichnostj v sociokuljturnom prostranstve neprerihvnogo obrazovaniya : dis. ... d-ra filos. nauk. – Rostov-na-Donu, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 371.3

Alyabysheva Y. A. Veryaev A.A. **HIERARCHY IN STRUCTURE OF EDUCATIONAL EMPLOYMENT AND THE PROBLEM OF ITS ORGANIZATION.** In this article we pay attention to discrete character of the organization of pedagogical process. From the point of view of authors transitions from one educational problem to another are important. The specified transitions should be defined basically by psychological and pedagogical laws of mastering of a material, motives of educational activity, instead of the subject matter maintenance.

Key words: **structure of educational employment, hierarchy, interaction of levels, transition from level to level.**

***Ю.А. Алябышева**, канд. пед. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: julaver@rambler.ru;*
***А.А. Веряев**, д-р пед. наук, проф., АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: veryaev_aa@mail.ru*

ИЕРАРХИЯ В АРХИТЕКТОНИКЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ

В работе обращается внимание на дискретный характер организации педагогического процесса. Важными с точки зрения авторов являются переходы от одной учебной задачи к другой. Указанные переходы должны определяться в основном не содержанием учебной дисциплины, а психолого-педагогическими закономерностями усвоения материала, мотивами учебной деятельности.

Ключевые слова: **архитектоника занятия, иерархия, взаимодействие уровней, переход с уровня на уровень**

Начнем с определений ключевых понятий из названия статьи. Под архитектоникой учебного занятия вслед за работой [1] (мы при этом обобщили определение, данное по отношению к уроку, на любое занятие) будем понимать отражение и проявление коммуникативных закономерностей, особенностей и характеристик в структуре занятия, в общем плане его построения, а также принципиальную взаимосвязь и взаимозависимость его частей, достигаемую посредством организации педагогического дискурса и проявляющуюся в эффективности занятия. Коммуникативная архитектоника занятия представляет собой сложное комплексное образование, концентрирующее в себе и объединяющее ряд характеристик как самого занятия, его структурных составляющих, так и коммуникативных особенностей поведения субъектов образовательного процесса в ходе образовательной деятельности.

Педагогический дискурс – это институциональная форма дискурса, представляющая собой специализированную клишированную разновидность общения, обусловленного социальными функциями партнёров и регламентированного как по содержанию, так и по форме. Термин «дискурс» подчеркивает интерактивный, процессуальный, динамический характер языковой коммуникации. Важным считаем положение о том, что представления о дискурсе включают в себя как процесс языковой деятельности, так и ее результат. Процесс языковой деятельности есть коммуникация, педагогическое общение. Результат языковой деятельности есть текст, понимаемый достаточно широко и общо. Текст в современной науке трактуется как любая организованная знаковая система [2]. В контексте настоящей статьи текстом считается учебное занятие, под текстом можно понимать и личностные образования, формируемые в рамках дискурса.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы обратить внимание читателя на иерархическое строение учебного занятия (текста), проистекаемое от иерархической организации человеческой деятельности и показать, что педагогам больше внимание необходимо уделять не целостным отдельным фрагментам учебной деятельности, а местам сочленения указанных фрагментов. Именно они определяют парадигмальные характеристики педагогической деятельности и влияют на эффективность педагогического занятия.

Говоря об иерархии архитектоники учебного занятия нужно иметь в виду тесную связь и взаимообусловленность двух иерархий: пространственной и временной. Примером пространственной архитектоники является пространство школы, учебного заведения, пространство класса. В частности пространство учебного заведения фрагментировано учебными аудиториями (лекционными, для практических или лабораторных занятий), те в свою очередь содержат преподавательские кафедры, места обучаемых, аудиторные доски (меловые, интерактивные), лабораторные установки и т. д. Пространственное структурирование влияет на архитектонику временную, на архитектонику процесса. От того, как стоят столы и парты, например, зависит форма проведения занятия, определяется участие в диалогах субъектов образовательного процесса.

Более интересны с нашей точки зрения временные архитектоники и их иерархии, о них в дальнейшем и пойдет речь.

Обращаем внимание на то, что временная организация учебного процесса также подвержена фрагментации. Здесь можно выделить такие ее составные части как: обучение в вузе или школе, учебный год, семестр, четверть, курсы изучения предмета или учебной дисциплины, учебная неделя, учебное занятие. Это деление достаточно очевидно. Определяется оно в основном естественными временными метками, временными событиями. Это так называемый макроскопический масштаб фрагментации учебного процесса. Более интересные процессы наблюдаются на иных временных масштабах, когда анализу начинает подвергаться учебный процесс отдельного занятия. При этом иерархичность архитектоники по-прежнему остается, но начинает она определяться, в первую очередь психолого-педагогическими условиями, когнитивной психологией и психологией усвоения знаний, а также субъектной позицией участников образовательного процесса.

Полного перечня причин фрагментации архитектоники учебного занятия, к сожалению, никто не составлял, и указанные причины не ранжировал по значимости. Более того, преподавателями и учителями такая фрагментация попросту не осознается, и они не рефлексируют на этот счет.

Мы уже упоминали, что иерархическое строение учебного занятия (текста), проистекает от иерархической организации человеческой деятельности. В теории А.Н. Леонтьева деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких уровней. Если двигаться «сверху вниз» этими уровнями являются: уровень особенных деятельностей (или особых видов деятельности), уровень действий, уровень операций, уровень психофизиологических функций. Действие – это основная единица анализа деятельности. Действие – это процесс, направленный на реализацию цели. Цель – это образ желаемого результата, т. е. того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. Обращаем внимание на то, что в ходе занятия помимо одной основной цели, с которой педагог шел к обучаемым, должно возникать ситуационно обусловленное множество других целей, они должны согласовываться с целями самих обучаемых и должны определяться знанием педагогики и психологии.

Цель, данная в определенных условиях в теории деятельности, называется задачей. На занятии решается целый комплекс задач. Эти педагогические задачи занятия взаимосвязаны, взаимообусловлены и в то же время относительно самостоятельны, иначе мы бы не говорили о фрагментации занятия и его иерархическом строении. Большим потенциалом для правильной организации занятия обладает использование диалектики прерывного и непрерывного.

В рамках дисциплины под названием «Диалектический материализм» преподаватели со стажем изучали в вузах законы диалектики, разнообразные философские категории, понятия, обладающие большой информационной емкостью и определенной мировоззренческой ценностью и полезностью. В частности, всех обучаемых в курсе марксистко-ленинской философии знакомили с представлениями о дискретном и непрерывном. Соответствующие представления оказались на долгие годы фактически «замороженными». Авторы, например, вспоминали «о дискретном и непрерывном» лишь тогда, когда знакомились с ключевыми идеями синергетики, или при объяснении студентам некоторых важных идей системологии. Когнитивный и мировоззренческий потенциал указанных представлений гораздо выше и не востребован в современной философии образования и дидактике. Можно в полной мере согласиться в мнением В.М. Розина [2], о том, что в настоящее время в педагогике ощущается недостаток как философских, так и теоретических знаний.

Напомним суть представлений и ключевых идей о категориях прерывного и непрерывного из философии [3]. Акцент будем делать не на пространственной дискретности и непрерывности (в этом случае, как правило, идет о строении материальных объектов, их границах), а на временной дискретности и непрерывности.

Все процессы, которые мы наблюдаем и описываем, длятся во времени. В процессах развития прерывность, как утверждается в философской энциклопедии, выступает как относительная отграниченность отдельных состояний, стадий развития и служит объективным основанием для вычленения и сопос-

тавления этих состояний в познании. Непрерывность всегда реализуется в определенной системе связей; она составляет объективный базис, благодаря которому из частей образуется целое; конкретное воплощение непрерывности через систему связей объясняет факт неаддитивности целого сумме его частей. В процессах развития непрерывность обусловливает возможность перехода развивающегося объекта из одного состояния в другое без разрушения самого объекта. Выделенные состояния на временной оси часто называют событиями.

Впрочем, термин «событие» можно относить и к длящемуся процессу, и к локализованному во времени. Выделение в непрерывно длящемся процессе «особенностей», отдельных моментов зависит от наблюдателя, от целей, которые он преследует и является условным. Важным является то, что у каждого процесса есть начало и конец. Причем по длительности «начало» и «конец» намного короче самого процесса. Процессы чередуются и возобновляются.

Проиллюстрируем еще раз сказанное примерами из педагогики. Учебный процесс фрагментирован временными отрезками – уроками (в школе), спаренными занятиями (в вузе). Если организационная форма занятия длится 45 минут, или 1 час 30 минут, то к началу урока (занятия) или его окончанию мы можем отнести несколько первых или последних минут занятия. Понятно, что здесь понимать под процессом и событиями. Целостное занятие также может стать событием при другом его рассмотрении и других оценочных характеристиках.

Второй пример. Учебный семестр длится несколько месяцев, его завершение – сессия – всего лишь две три недели или несколько дней. Процесс решения задачи на занятии занимает десятки минут. Переход от одной учебной задачи к другой может занять всего лишь десятки секунд. Рассмотрим не учебное занятие, а учебный диалог. В нем содержательное высказывание занимает секунды. Для того чтобы собеседник среагировал на высказывание, достаточно долей секунд.

Подобного рода примеры можно в большом количестве приводить не только из школьной или вузовской практики, но и при рассмотрении разнообразных бытовых ситуаций. Важным для нас является констатация такого рода фактов: все процессы, которые мы наблюдаем рано или поздно прерываются. При этом сам процесс рассматривается нами как непрерывно длящийся, а его окончание, начало, смена одного процесса на другой осуществляются быстро. Таким образом, мы имеем в реальной жизни сосуществование непрерывного и дискретного.

Непрерывное мы всегда стремимся описать динамически или алгоритмически, а вот с описанием дискретного часто не можем справиться. Проблема состоит в том, что тот язык, который мы используем для описания непрерывного, длящегося процесса не подходит для описания смены процесса. Такие точки смены одного режима (процесса) на другой на временной оси математики и физики называют точками бифуркации. Для детального описания процессов в точках бифуркации нужно переходить к другим временным масштабам, нужно вводить другие понятия, другие эволюционные уравнения, другие алгоритмы смены состояний систем и иные состояния, то есть пользоваться другим языком. Если процессы физические, то описание уводит нас в другие физические теории и модели. Когда же речь идет о процессах, в которых участвует человек, то такие переходы связаны с погружением в ментальные процессы, которые невидимы и зачастую неосознаваемы. Из всего сказанного следуют очевидные выводы, но для педагогического процесса они крайне важны.

Попытаемся ответить на простой вопрос: если мы будем рассматривать целостный учебный процесс, то на что в первую очередь будем обращать внимание? Ответ очевиден: конечно же, на то, что занимает основную длительность этого процесса. Точки бифуркации, как правило, выпадают из рассмотрения, потому что они относятся обычно к другим или чужим для преподавателя составляющим учебного процесса. У нас содержание учебного процесса в основном определено и детерминировано предметами, научными дисциплинами. Если я являюсь лектором, преподавателем дисциплины, то в первую очередь меня интересует отчужденное от человека содержание этой учебной дисциплины. Язык дисциплины – это тот основной язык, на котором я поддерживаю непрерывный процесс учебного занятия: объясняю материал, иллюстрирую его решением задач и т. д. Риторический вопрос: кто-нибудь из лекторов часто задавал себе вопрос, «Как я заполню точки бифуркации учебного занятия?»

Чаще всего в такие моменты, когда одна учебная задача решена и нужно переходить к другой вспоминаются «ремесленнические» указания педагогов и методистов о том, что после изложения нового материала, необходимо его закрепить решением задачи, после решения простой задачи, нужно решить задачу посложнее. Чтобы начать занятие, необходимо повторить материал, который будет использован для объяснения нового и т. п.

Бифуркационные моменты учебного занятия, учебного процесса, с нашей точки зрения, намного важнее и сложнее такого ремесленнического подхода. Эти «бифуркационные моменты» нужно «обустраивать». Пока же этого в подавляющем большинстве случаев нет. Отсюда и преобладание в учебном процессе так называемой знаниевой парадигмы. Попытки перейти от того, что имеет для обучаемых значение, к тому, что имеет для них смысл делаются, но опять-таки с опорой не на закономерности психологии восприятия материала, а преимущественно на содержание, которое обучаемыми усвоено, присвоено, вписалось в их «образ мира» (А. Н. Леонтьев).

Десятилетиями система образования находится в стадии реформирования и модернизации. Эффективность данного процесса мала. Об этом говорят итоги международных тестирований школьников и сопоставление обученности и обучаемости современных студентов и студентов индустриальной эпохи. Одна из возможных причин реформаторских неудач видится в пренебрежении дискретным и акцентированием внимания только на непрерывном.

Приведем некоторые статистические данные. Обращение к базе данных диссертаций показывает, что по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования защищено 26 диссертаций, содержащих в названии термин «непрерывное», и 16 диссертаций с термином «непрерывное» в названии защищено по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Типичные названия диссертаций выглядят так «Непрерывное формирование ИКТ-компетентности педагога в условиях информационного образовательного пространства школы» или «Непрерывное развитие образовательного потенциала преподавателей профессионального лицея». Континуальность притягивает внимание исследователей. В то же время не защищено ни одной работы по педагогике, в названии которых бы содержался термин «дискретное».

Тем не менее, отдельные проявления «дискретности» в учебном процессе все-таки фиксируются авторами исследований. Точки бифуркации, называемые также точками ветвления предполагают множественность возможных продолжений. Продолжения выбираются субъектами педагогического процесса (преподавателями и обучаемыми). Рассуждения о непрерывном и дискретном приводят нас к необходимости рассмотрения диалектики «свободы» и «необходимости» в учебном процессе. Но, к сожалению, указанные немногочисленные работы имеют отношение, в основном, к выбору продолжений процесса педагогами, а не обучаемыми. Исключением являются исследования, проводимые в научной школе профессора Г. Н. Прозументовой в Томском государственном университете.

В последние годы педагоги стали «эксплуатировать» термин «образовательная траектория». Часто он выступает всего лишь в качестве метафоры. Но его можно наполнить смыслом, рассматривая «перемежаемость» прерывного и непрерывного в образовании. Обратим внимание, например, на такое название защищенной по специальности 13.00.01 диссертации: «Выбор как фактор ценностного самоопределения старшеклассника». Здесь имеется явный выход за пределы дисциплинарности, преподаваемого предмета и переход к личностным качествам обучаемых, о чем мы говорили выше. К сожалению, подобной тематике посвящено пока только две кандидатские работы. Остальные исследователи, в работах которых использован термин «выбор» (их также немного), всего лишь готовят школьников или студентов к «выбору», а не эксплуатируют указанный «выбор» в образовательных целях.

Библиографический список

1. Веряева, Ю.А. Коммуникативная архитектоника урока: автореф. дис ... канд. пед. наук / Ю. А. Веряева. – Барнаул, 2008.
2. Розин, В.М. Философия образования : этюды исследования / В.М. Розин. – М., Воронеж, 2007.
3. Философская энциклопедия. Т. 4. – М.: Изд-во Советская энциклопедия, 1967.

Bibliography

1. Veryaeva, Yu.A. Kommunikativnaya arkhitektonika uroka: avtoref. dis ... kand. ped. nauk / Yu. A. Veryaeva. – Barnaul, 2008.
2. Rozin, V.M. Filosofiya obrazovaniya : ehtyudih issledovaniya / V.M. Rozin. – M., Voronezh, 2007.
3. Filosofskaya ehnciklopediya. T. 4. – M.: Izd-vo Sovetskaya ehnciklopediya, 1967.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 378

Seregin N.V. **THE COMPONENTS OF EXECUTIVE AND PEDAGOGICAL MASTERY OF MUSICIAN.** The structure, content and correlation of components of executive and pedagogical mastery of musician, importance of professional filling of them in educational process and in activity of musician-executor are concerned in the articles.

Key words: **components of executive and pedagogical mastery of musician, structure of musicianўs activity, factors of effectiveness, components of musicianўs professional mastery.**

***Н.В. Серегин**, д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru*

КОМПОНЕНТЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МУЗЫКАНТА

В статье обоснованы структура, содержание и взаимосвязь компонентов исполнительского и педагогического мастерства музыканта, важность их профессионального наполнения в учебно-воспитательном процессе и деятельности музыканта-исполнителя.

Ключевые слова: **компоненты исполнительского и педагогического мастерства музыканта, структура деятельности музыканта, факторы эффективности, слагаемые профессионального мастерства музыканта.**

Важность профессионального отбора компонентов исполнительского и педагогического мастерства следует из анализа содержания деятельности музыканта. Она заключается в непрерывном процессе: обучения и самообучения, репетиционной и концертно-исполнительской деятельности.

Особую важность приобретает содержание учебно-воспитательного процесса, где решаются задачи профессионального обучения и общие психолого-педагогические вопросы, формирующие плацдарм для подготовки мастера – музыканта, педагога, исполнителя.

Определяя уровень профессиональной подготовленности музыканта, мы исходим из того, что структуру его деятельности можно рассматривать в более широком и более узком смыслах. В широком смысле речь идет о профессиональной деятельности, осуществляемой на протяжении многих лет или десятилетий. В случае такого макроструктурного рассмотрения «единицами» деятельности являются учебные занятия, репетиции, концертные выступления. Если говорить об отдельных учебных занятиях или концертных выступлениях, то мы перейдем к мезоструктурному рассмотрению деятельности. В этом случае структурными «единицами» являются действия (сенсорные, умственные, двигательные). Конечно, в данном случае деятельность нельзя рассматривать как простую сумму совершаемых музыкантом действий. Деятельность – это действия, объединенные в целостную систему, взаимосвязанные друг с другом и выполняемые по общему плану (программе) занятия или выступления.

Но и действия, связанные с организацией разделов урока, с разучиванием, с исполнением какого-то музыкального произведения или его элемента, состоят из отдельных, еще более мелких фрагментов, из отдельных действий или движений, которые называются операциями (они составляют микроструктуру деятельности).

Центральное место в деятельности музыканта-исполнителя занимает работа над музыкальным произведением. В этой связи особую теоретическую и практическую ценность приобретают представления о психолого-педагогическом содержании работы музыканта-исполнителя над музыкальным произведением. Ибо именно от них самым непосредственным образом зависит как форма и содержание процесса профессионального обучения музыканта-исполнителя, так и вся его профессиональная деятельность.

Возможности человека и эффективность его деятельности определяются факторами воздействия на него внешней среды и внутренними факторами. Внешние факторы, в свою очередь, можно разделить на подгруппу факторов внешней среды (материальные факторы) и подгруппу факторов социально-психологической среды. К внутренним факторам, обуславливающим эффективность музыкально-исполнительской деятельности, относятся возможности человека, зависящие от его индивидуальных врожденных и приобретенных особенностей. Социальный фактор развития музыканта как личности проявляется в виде отношений и мотивов (отношение к музыке как виду искусства и профессиональной деятельности, интерес к игре на каком-либо музыкальном инструменте, стремление передавать таинства своего искусства в образовательно-воспитательном процессе и т. п.), знаний и умений (включая индивидуальный стиль деятельности), развития профессионально важных качеств. Биологический фактор развития музыканта в основном рассматривается как генотипический, то есть определяющий врожденные особенности отдельных морфологических признаков (например, анатомического строения руки), врожденные физиологические особенности (жизненная емкость легких, максимальное потребление кислорода и т. д.), психофизиологические особенности (свойства нервной системы, функциональная асимметрия полушарии головного мозга), психические процессы и физические качества, присущие каждому индивидууму.

При оптимальной организации педагогического процесса, знания и умения быстрее и в большем объеме приобретаются людьми с определенными врожденными особенностями. В то же время, рациональное распределение аспектов обучения, тренировки, воспитательного процесса способствует реализации и развитию врожденных возможностей. Поэтому в практической деятельности реальной жизни возможности человека представляют собой сплав врожденных и приобретенных свойств человека, названный великим русским физиологом И.П. Павловым фенотипом [1]. Одним из проявлений фенотипичерких возможностей, как считает Е.П. Ильин, являются качества, уровень проявления которых зависит как от врожденных психологических, физиологических и морфологических особенностей человека, так и от его опыта – знаний, как лучше использовать эти особенности, и умения использовать эти знания [2]. Комплекс этих знаний закладывается содержанием педагогического процесса.

Внутренние факторы эффективности деятельности выражаются в профессиональном мастерстве исполнителя и педагога. В профессиографическом описании слагаемых профессионального мастерства музыканта-исполнителя и педагога целесообразно выделить четыре основных блока: музыкально-исполнительскую направленность, знания, умения и профессионально важные качества музыканта.

Музыкально-исполнительская направленность включает в себя ряд компонентов. Прежде всего отметим такой общий для всех профессий момент, как престижность, значимость ко-

торой показана в ряде работ и не вызывает сомнения [3]. В большом количестве источников указывается на любовь к музыке как общую профессиональную направленность всех музыкальных специальностей [4; 5; 6]. Наконец, структура музыкально-исполнительской направленности была бы неполной без включения в нее потребности сценического самовыражения [7; 6].

Музыкально-исполнительская направленность связана также с потребностью музыкально-эстетического воспитания людей и реализуется в процессе достижения трех иерархически восходящих целей: 1) эмоционального воздействия на слушателей, связанного с регуляцией их эмоциональных состояний и формированием адекватных эмоциональных реакций; 2) формирования у слушателей умения воспринимать музыкальные образы; 3) формирования музыкальности слушателей.

Знания музыканта состоят из двух блоков знаний: общие и специальные. Общие знания, в свою очередь, подразделяются на общеобразовательные, общие психолого-педагогические и общекультурные.

Значение общеобразовательных знаний основывается на том, что любой деятель искусства должен быть, прежде всего, образованным человеком. Общие психолого-педагогические знания оснащают музыканта способностями сохранять уровень музыкально-исполнительских достижений, создавать возможности развивать их подрастающими поколениями. Они являются базовыми для передачи исполнительских, искусствоведческих, методических традиций и достижений в области музыкальной деятельности. Роль же общекультурных знаний становится ясной, если учесть, что все виды искусства: изобразительное, архитектура, театр, кинематография и художественная литература, так или иначе связаны с музыкой. Существенно, что все эти виды искусства объединяются общим основополагающим признаком – наличием художественного образа.

Среди специальных знаний традиционно выделяют потребность в музыкально-исторических и музыкально-теоретических знаниях. В процессе обучения музыканта-исполнителя они получаются во время изучения таких дисциплин, как история музыки, гармония, сольфеджио, полифония, анализ музыкальных произведений, народное творчество.

Обращает на себя внимание факт отсутствия методических разработок, в сущности своей узкоспециально уточняющих психолого-педагогические знания музыканта. Они должны восполнить то, что недостаёт в этом блоке на сегодняшний день. Но прежде необходимо определить теоретические основы недостающего. Во-первых, сумме специальных знаний не хватает общесистемных взаимосвязей, в результате чего многие из них в практике не реализуются, несмотря на имеющуюся потребность. С нашей точки зрения, они в гораздо большей мере должны быть направлены на обеспечение музыкально-исполнительской и педагогической деятельности. Во-вторых, в настоящее время эти знания практически не опираются на достижения психолого-педагогической науки, что в ряде случаев резко снижает их достоверность и практическую значимость.

Названными недостатками страдают и чрезвычайно важные музыкально-исполнительские знания. В итоге страдает профессиональное мастерство многих музыкантов.

Умения музыканта – это практическое владение способами выполнения отдельных действий и операций (операционные умения) или деятельностью в целом (деятельностное умение) в соответствии с правилами и целью деятельности. Для музыкантов-исполнителей можно выделить три группы умений: коммуникативные (включая артистические), гностические (включая перцептивные) и двигательные (включая прикладные).

Профессионально важные качества музыканта являются четвертым важнейшим слагаемым мастерства музыканта. Под качеством мы будем понимать вслед за Е.П. Ильиным фенотипическую характеристику человека, отражающую наличный уровень проявления того или иного психического процесса (памяти, мышления и т. д.) и характеристик движений (силы, быстроты, точности и т. д.) [2]. Структура профессионально важных качеств разделяется на подструктуры: общемузыкальных, непосредственно исполнительских и психолого-педагогических качеств.

Подструктура общемузыкальных качеств соотносится с категорией «общее» и необходима для каждого человека, занимающегося музыкальной деятельностью. К этой деятельности наряду с педагогической и музыкально-исполнительской относятся также деятельность композитора и музыковеда (которые, по аналогии с профессией музыканта-исполнителя, разделяются на ряд специальностей). Функцией общемузыкальной подструктуры профессионально важных качеств является обеспечение успешности всех без исключения видов музыкальной деятельности. В подструктуру общемузыкальных качеств входят качества, образующие структуру музыкальности: сенсорно-перцептивные (связанные с ощущениями и восприятием), эмоциональные, мнемические (связанные с памятью), интеллектуальные и имажинитивные (связанные с мышлением и воображением). В профессиональном мастерстве существенную роль играют также нравственные качества, так как они во многом определяют направленность репертуарной политики, общий облик музыканта как представителя и пропагандиста музыкального искусства.

В подструктуру непосредственно исполнительских качеств входят психомоторные качества (связанные с исполнительской техникой), артистизм, надежность в концертном выступлении, аттенционные качества (связанные с проявлением различных свойств внимания), коммуникативные и волевые качества. Основой для этой подструктуры являются общемузыкальные качества. Основой же общемузыкальных качеств являются общие компоненты профессионально важных качеств – восприятие, память, мышление, воображение, эмоции, мотивация, внимание, психомоторика и др.

В свою очередь, общие компоненты профессионально важных качеств базируются на фундаменте психолого-педагогических качеств, нейродинамических и морфофункциональных особенностей, которые призваны обеспечить сохранение, развитие и передачу музыкально-исполнительского искусства.

Как уже было сказано, то или иное качество отражает фенотипические возможности человека, то есть сплав его врожденных и приобретенных особенностей и свойств. Врожденные особенности реализуются в способностях [2; 8]. Способности в сочетании со знаниями и умениями в их реализации образуют горизонтальную структуру профессионально важного качества. Но способности имеют иерархическое строение, поэтому профессионально важные качества имеют и вертикальную структуру, в которой каждый компонент более высокого уровня базируется на компоненте более низкого уровня. Такая совокупность горизонтальной последовательности и вертикальной иерархии реально отражает практику педагогической и исполнительской деятельности музыканта. [9; 10]

К примеру, яркое проявление какой-либо психической функции рассматривается Е.П. Ильиным как способность только в том случае, если оно обусловлено исключительно врожденными (генотипическими) особенностями человека. Если же оно обусловлено опытом, обучением, тренировкой, тогда уровень проявления данной функции рассматривается уже как фенотипическая характеристика возможностей человека, то есть как качество. Таким образом, способность характеризует потенции данной функции, а качество – наличный уровень ее проявлений.

Любая врожденная музыкальная способность (музыкальный слух, музыкально-ритмическая способность, музыкальная память и т. д.) в благоприятных условиях развивается. В учебном процессе музыкальные способности того или иного учащегося представляют собой сплав врожденного и приобретенного, что тем более характерно для способностей профессионального музыканта. Поэтому характеристика той или иной музыкальной способности сочетает в себе анализ как ее врожденной части, так и степени ее развития. Уровень же проявления музыкальной способности в профессиональной деятельности определяет его качество.

Вышеизложенное обуславливает необходимость более эффективного внедрения в учебный процесс психолого-педагогических знаний. Однако введением в новые образовательные стандарты курса музыкальной педагогики и психологии систематизировать компоненты исполнительского и педагогического мастерства музыканта весьма не просто. Необходимо не только осознать всю глубину этого предмета, включить в него те необъятные требования, которые предъявлены стандартами, но и сформировать последовательную конкретизацию соответствующих знаний и умений посредством таких углубляющих предметов, как возрастная музыкальная педагогика, музыкальное исполнительство и педагогика, других дисциплин, выводящих выпускника на научную проблематику исследования и защиту дипломного проекта.

Библиографический список

1. Павлов, И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных / И.П. Павлов. – М.: Наука, 1973.
2. Ильин, Е.П. Психомоторная организация человека : учеб. для вузов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003.
3. Климов, Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : уч. пособие / Е.А. Климов. – М.: МПСИ, 2006.
4. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога. 5-е изд. / Г.Г. Нейгауз. – М.: Музыка, 1988.
5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. ;Л.: АПН РСФСР, 1947.
6. Коган Г.М. У врат мастерства / Г.М. Коган. – М.: Издательский Дом «Классика-XXI», 2004.
7. Гольденвейзер, А.Б. О музыкальном искусстве / А.Б. Гольденвейзер. – М.: Музыка, 1975.
8. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – Репр . Воспр. Текста издания 1982. – М.: Логос, 2007.
9. Цагарелли, Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : автореф. дис. ... д-ра психологич. наук / Ю.А. Цагарелли. – Л., 1989.
10. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста : автореф. дис. ... д-ра психологич. наук / Р.Ф. Сулейманов. – СПб., 2004.

Bibliography

1. Pavlov, I.P. Dvadcatiletniyj opiht objhektivnogo izucheniya vihssheyj nervnoyj deyateljnosti (povedeniya) zhivotnihkh / I.P. Pavlov. – M.: Nauka, 1973.
2. Iljin, E.P. Psikhomotornaya organizaciya cheloveka : ucheb. dlya vuzov / E.P. Iljin. – CPb.: Piter, 2003.
3. Klimov, E. A. O stanovlenii professionala: priblizhenie k idealam kuljturih i sotvorenie ikh (psikhologicheskiyj vzglyad) : uch. posobie / E.A. Klimov. – M.: MPSI, 2006.
4. Neyjgauz, G. G. Ob iskusstve fortepiannoyj igrih : zapiski pedagoga. 5-e izd. / G.G. Neyjgauz. – M.: Muzihka, 1988.
5. Teplov B. M. Psikhologiya muzihkaljnihkh sposobnosteyj / B. M. Teplov. – M. ;L.: APN RSFSR, 1947.
6. Kogan G.M. U vrat masterstva / G.M. Kogan. – M.: Izdateljskiyj Dom «Klassika-KhKhI», 2004.
7. Goljdenveyjzer, A.B. O muzihkaljnom iskusstve / A.B. Goljdenveyjzer. – M.: Muzihka, 1975.
8. Shadrikov, V.D. Problemih sistemogeneza professionaljnoyj deyateljnosti / V.D. Shadrikov. – Repr . Vospr. Teksta izdaniya 1982. – M.: Logos, 2007.
9. Cagarelli, Yu.A. Psikhologiya muzihkaljno-ispolniteljskoyj deyateljnosti : avtoref. dis. ... d-ra psikhologich. nauk / Yu.A. Cagarelli. – L., 1989.
10. Suleyjmanov, R.F. Psikhologiya professionaljnogo masterstva muzihkanta-instrumentalista : avtoref. dis. ... d-ra psikhologich. nauk / R.F. Suleyjmanov. – SPb., 2004.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 373.174.001.7 (574)

Aubakirova R. Zh. **TECHNOLOGICAL APPROACH TO REALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS ON GRAPHIC ACTIVITY AT PRESCHOOL.** In work is described technological approach to realization of educational process on graphic activity at preschool, is given concept of technolizing educational process, are allocated its structural components taking into account preschool education.

Key words: **technological approach, technolizing of educational process, technological scheme, technological map, preschool, graphic activity.**

***Р. Ж. Аубакирова**, канд. пед. наук, доц. СГУ имени Шакарима,*
г.Семей, ВКО, Республика Казахстан, E-mail: Kama_0168@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДШКОЛЕ

В работе описан технологический подход к реализации педагогического процесса по изобразительной деятельности в предшколе, дано понятие технологизации педагогического процесса, выделены его структурные компоненты с учетом предшкольного образования.

Ключевые слова: **технологический подход, технологизация педагогического процесса, технологическая схема, технологическая карта, предшкола, изобразительная деятельность.**

Проблема использования современных образовательных технологий в условиях вуза, средней общеобразовательной школы получила широкое освещение в массовой педагогической литературе. А вот в рамках дошкольного воспитания и предшкольной подготовки эта проблема не столь активно исследована. В данной статье нами предпринята попытка раскрыть особенности технологического подхода к организации педагогического процесса в условиях предшкольной подготовки.

Современный этап предшкольной подготовки требует поиска новых образовательных технологий, обеспечивающих дифференциацию, гибкость и вариативность содержания образования. Необходимость их использования в условиях реформирования системы образования объясняется тем, что технологии могут способствовать совершенствованию учебного процесса и достижению результатов в кратчайшие сроки. В то же время одной из главных задач является вооружение педагогов глубокими основами наук, навыков применения современных образовательных технологий в условиях предшколы, что будет способствовать более планомерному и безболезненному процессу подготовки дошкольников к школьной жизнедеятельности. В Казахстане в рамках дошкольного воспитания освоены и довольно активно применяются такие технологии, как «Шаг за шагом», «Самопознание» С. Назарбаевой, игровые технологии, здоровьесберегающие, авторские и т. д. Однако они не получили широкого научного обоснования, не систематизированы и мало изучены.

Необходимо выделить несколько общих моментов при анализе образовательных технологий, применяемых в условиях предшкольной подготовки:

- каждая технология целесообразна и ведет к определенному результату;
- практически во всех технологиях прослеживается технологическая цепочка, ведущая к достижению поставленных целей. То есть, каждая технология представляет собою систему последовательных действий или элементов, находящихся друг с другом в строгой логической последовательности;
- выбор средств, методов, приемов обучения обусловлен целевыми ориентирами технологии;
- многие технологии представлены технологическими картами, технологическими сведениями или техникой выполнения

заданий, что в значительной мере облегчает работу по формированию искомых качеств или способностей, так как отражает поэтапность умственных действий ребенка;

- каждая из перечисленных технологий опирается на возрастные и индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста, психологические особенности их познавательной деятельности;
- педагогические технологии содержат в себе элементы целеобразования, проектирования, реализацию структурных компонентов, анализ результатов познавательной деятельности, диагностирования результатов работы практически на каждом этапе педагогической технологии;
- основными принципами педагогической технологии являются принципы целостности педагогического процесса, системности и последовательности формируемых действий, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста;

Для того чтобы иметь четкое представление о сущности, структуре, критериях и уровнях технологизации педагогического процесса, мы прибегли к моделированию исследуемого феномена. Теоретическая модель, как правило, проектируется на определенных методологических и концептуальных основаниях. В данном исследовании ведущими в методологическом аспекте являются теория личности, теория деятельности и теория поэтапного формирования умственных действий. Определившись с концептуальной основой исследования, мы вплотную подошли к определению понятия. Мы считаем, что **технологизация** педагогического процесса в условиях предшколы – это механизм поэтапной реализации совокупности системных элементов целостного педагогического процесса, ведущий к эффективным результатам обучения и воспитания детей предшкольного возраста.

Технологизация представляет собой совокупность технологических процессов: технология установления педагогически целесообразных отношений, технология моделирования педагогического процесса, технология осуществления педагогического процесса, технология управления педагогическим процессом, анализ осуществленной технологии педагогического процесса и моделирование новой для решения другой педагогической задачи. Названные процессы характеризуют поэтапное развертывание педагогического процесса во времени и имеют циклический характер.

Технологический подход к реализации педагогического процесса по изобразительной деятельности в предшколе сопряжен с созданием технологической карты, схемы, сведений не только о технологиях рисования, лепки и других видов деятельности, но и подразумевает технологию осуществления педагогического процесса, связанного с реализацией целей, задач, содержания, средств, форм, методов и приемов педагогической деятельности. Педагог предшколы, зная технологические особенности каждого названного процесса, может безошибочно конструировать и реализовывать педагогический процесс практически на любом занятии. Будь то математика, развитие речи или музыка. Технологизация педагогического процесса в предшколе, безусловно, начинается с установления педагогически целесообразных отношений. Это организация гармоничного личностно-ориентированного взаимодействия в системе «Педагог – обучающийся». А далее педагог моделирует педагогический процесс. В этом случае можно предложить технологическую карту, которая реально отражает целостность целей, задач, содержания, средств, форм, методов и приемов педагогической работы. Осуществление педагогического процесса возможно посредством системного управления им. И завершается определенный цикл педагогического процесса анализом осуществленной технологии и моделированием новой педагогической задачи. Хорошим подспорьем в работе педагога явится технологическая схема, содержащая поэтапность выполнения действий обучающимися.

- В своей работе мы опирались на определения технологической карты и технологической схемы, данные В. М. Монаховым. Он трактует технологическую карту как документ, содержащий описание дидактической основы проекта (целеполагание, логическая структура) и педагогической техники (диагностика, дозирование домашних заданий, коррекция), используемых в данном учебном периоде. А технологическая схема понимается им как условное изображение технологии образовательного процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы с обозначением логических связей между ними [3]. Мы попытались применить технологические карты и схемы на занятиях по изобразительной деятельности, конструированию и ручному труду в предшколе. Технологический подход к занятиям по рисованию, лепке, аппликации, конструированию, ручному труду в предшколе сопровождался разработкой технологических карт, схем и сведений, которые нашли отражение в учебно-методических комплексах, разработанных нами в соавторстве с И. Б. Абремской. Они состоят из методического пособия и альбомов. Содержание учебно-методического комплекса было разработано в соответствие с требованиями Концепции предшкольной подготовки от 1 декабря 1999 г. и адекватно количеству занятий в учебном году, представленных в Базисном учебном плане предшкольных классов, утвержденных Комитетом среднего и профессионального образования Республики Казахстан.

Методическое руководство по изобразительному искусству имеет целью:

- формирование интереса к изобразительной деятельности, способности понимать содержание произведений изобразительного искусства;
- развитие эстетических чувств, творческого воображения детей;
- воспитание интереса к разным видам изобразительного искусства, умения видеть богатство цветов, форм предметов окружающего мира.

Методическое руководство по изобразительному искусству отражает вариативность и разнообразие содержания, форм, методов работы на современном этапе; ориентирует на социально-личностное, познавательное, интеллектуальное, эстетическое развитие ребенка; учитывает национально-культурные традиции в развитии детей предшкольного возраста.

В данной работе новыми являются результаты опытной работы по внедрению учебно-методических комплексов по изобразительной деятельности в предшколе.

В методическом руководстве представлены перспективное планирование в виде технологической карты, примерные конспекты занятий с разными направлениями работ (аппликация, лепка, рисование), перечень дидактических игр, задания и упражнения для самостоятельной работы по изучаемым темам.

Раздел «Рисование» предполагает работу в тетради по изобразительному искусству для предшкольника, где особое внимание уделяется технологии работы, а также способам активизации познавательной и творческой деятельности детей.

Разделы «Лепка» и «Аппликация» предполагают наличие технологических схем, представленных в альбоме, где раскрывается поэтапная деятельность по изготовлению детских работ.

В методическом пособии представлены список используемой литературы; глоссарий терминов по изобразительному искусству, приложение с краткими сведениями о художниках и репродукциями их работ.

Таким образом, технологический подход к реализации педагогического процесса по изобразительной деятельности в предшколе сопряжен с созданием технологической карты, схемы, сведений не только о технологиях рисования, лепки и других видов деятельности, но и подразумевает технологию осуществления педагогического процесса, связанного с реализацией целей, задач, содержания, средств, форм, методов и приемов педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. / Г.К. Селевко – М.: Народное образование, 1998.
2. Монахов, В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии. / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6.
3. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов – Волгоград, 1998.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько – М.: Педагогика, 1989.

Bibliography

1. Selevko, G.K. Sovremennihe obrazovateljnihe tekhnologii. / G.K. Selevko – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998.
2. Monakhov, V.M. Aksiomaticheskiyj podkhod k proektirovaniyu pedagogicheskoyj tekhnologii. / V.M. Monakhov // Pedagogika. – 1997. – № 6.

3. Monakhov, V.M. Tekhnologicheskie osnovih proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa / V.M. Monakhov – Volgograd, 1998.
4. Bespaljko, V.P. Slagaemihe pedagogicheskoyj tekhnologii / V.P. Bespaljko – M.: Pedagogika, 1989.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 373.2

Sazanova N. P. **SELF-REGULATION AS A METHOD OF PROFESSIONAL BURNOUT OF THE PEI (PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION) EXPERTS.** The article deals with the professional pedagogical self-regulation revealing as a method of prophylaxis and overcoming professional burnout syndrome of pre-school institutions teachers. The author reveals the major means of self-regulation that can be used by teachers during educational process in the system of cooperation with its participants. The readiness to self-regulation under different conditions and in different situations of pedagogical activity is connected with a high degree of adaptivity, experts professionalism and the preservation of their professional health

Key words: **self-regulation, professional burnout, professional health, teacher of pre-school education (or teacher of pre-school institution), means of self-realization.**

***Н.П. Сазонова**, к.п.н., доц. АлтГПА, г. Барнаул. E-mail: natik46@yandex.ru*

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена раскрытию возможностей профессионально-педагогической саморегуляции как средства профилактики и преодоления синдрома профессионального выгорания специалистов дошкольных учреждений. Автором раскрыты основные способы саморегуляции, которые могут использовать педагоги в образовательном процессе, в системе взаимодействия с его участниками. Готовность к саморегуляции в различных условиях и ситуациях педагогической деятельности связывается с высокой адаптивностью и профессионализмом специалистов, сохранением их профессионального здоровья.

Ключевые слова: **саморегуляция, профессиональное выгорание, профессиональное здоровье, педагог дошкольного образования (или педагог дошкольного учреждения), способы саморегуляции.**

Динамичность общества, изменения, происходящие в системе образования на современном этапе, качественно меняют требования к специалистам, уровню их педагогического мастерства, общей и профессиональной культуре. Педагог в дошкольном учреждении является важнейшим воспитательным средством и образцом поведения для детей. От него в значительной степени зависит эмоциональный комфорт каждого ребенка, характер складывающихся взаимоотношений между дошкольниками, их физическое и психическое здоровье, успехи в деятельности. Особенностями специалиста определяется эффективность формирования качеств личности воспитанников. Он постоянно находится в центре внимания детей, родителей, коллег, администрации. В ходе взаимодействия с детьми, воспитатель нередко сталкивается с трудноразрешимыми ситуациями, не имеющими однозначного решения, требующими быстрого и целесообразного реагирования. Вместе с тем, повышаются требования к характеру исследовательской и проектировочной деятельности специалистов. Педагоги входят в различные экспериментальные, творческие группы, участвуют в разработке программ, образовательных проектов, занимающих значительное время в течение дня. Следствие перегрузок – ухудшение самочувствия, снижение работоспособности.

Профессиональная деятельность педагога часто сопровождается повышенным эмоциональным и физическим напряжением, побуждающим к импульсивным действиям. Стохастичность этой деятельности, необходимость быть образцом для подражания дошкольникам в каждый момент общения с ними определяет стрессогенность профессии, ее высокую эмоциональную насыщенность. Отрицательно окрашенные психологические состояния педагога ДОУ снижают эффективность образовательного процесса, способствуют возникновению в структуре личности негативных черт, нарушают благоприятный климат в коллективе детей, разрушают психическое здоровье участников взаимодействия, ведут к профессиональным деформациям.

Одним из проявлений профессиональной деформации является «эмоциональное выгорание» или «педагогическая усталость». Явление характеризуется сложившимся в ответ на отрицательное влияние профессиональной среды стереотипом эмоционального и профессионального поведения педагога. Провоцирующими факторами является сам характер профессиональной деятельности, многообразие выполняемых функций, высокий коэффициент активности и ответственности. Наличие множества профессиональных обязанностей педагогов вступает в противоречие с невысоким престижем профессии, низкой материальной оценкой труда воспитателей ДОУ. Это, в свою очередь, порождает неудовлетворенность профессией, формализацию общения с детьми, отчуждение от инноваций в образовании. Педагог, являясь постоянным образцом (поведения, общения, деятельности) для детей и родителей, объектом контроля и анализа управляющих органов, исчерпывает свои внешние и внутренние резервы.

Источником возникновения эмоционального выгорания являются также личностные характеристики педагога – преобладающие черты слабого типа высшей нервной деятельности, особенности характера, низкая самооценка, неудовлетворенность самореализацией в жизни и профессии, отсутствие способности к рефлексии и саморазвитию.

Эффективным способом, препятствующим развитию синдрома эмоционального выгорания является саморегуляция. От того, как педагог умеет управлять собой, своими состояниями, восстанавливать внутренний комфорт и работоспособность, во многом зависят личностный успех и результаты дошкольного образования, его качество, а также профессиональное здоровье самих специалистов.

Способность педагога к саморегуляции своих состояний, действий, поступков, работоспособности, творческого самочувствия является одним из действенных механизмов самовосстановления человека, предотвращения профессиональных деформаций. В педагогической литературе саморегуляция рассматривается как способность педагога владеть собой, самостоятельно и осознанно управлять своей деятельностью, психическими состояниями, создавать положительный эмоциональный климат в детском сообществе.

Таким образом, профессиональная саморегуляция рассматривается нами как системное, интегральное, профессионально важное качество специалиста. Оно заключается в возможности устанавливать соответствие между требованиями педагогической деятельности в каждый момент осуществления, текущими состояниями личности, ее действиями в конкретных ситуациях и проявляется в способности субъекта к самоизменению и саморазвитию [1, с. 15].

Структуру этого «синтетического» качества составляют целый ряд личностных компетенций. Ведущими из них мы выделяем:

– понимание значимости профессиональной саморегуляции в эффективности педагогической деятельности;

– направленность на формирование регуляторных умений у своих воспитанников;

– умение осуществлять рефлексию своей деятельности и поведения в профессии;

– способность видеть себя «глазами участников педагогического процесса»;

– умение проявлять выдержку и самообладание, тормозить всплески отрицательных эмоций;

– готовность к созданию педагогически целесообразных эмоций, не испытываемых специалистом на данный момент;

– способность снимать эмоциональную напряженность, создавать благоприятный эмоциональный климат в образовательном процессе;

– способность к эмоциональному переключению в своей деятельности и деятельности воспитанников;

– способность самостоятельно ставить цель деятельности, моделировать значимые условия, составлять программу действий, оценивать промежуточные и конечные результаты своих действий, осуществлять их коррекцию;

– готовность регулировать собственное профессиональное самодвижение и саморазвитие;

– эмоциональная и деятельностная готовность к неожиданным профессиональным ситуациям;

– умение вызывать, сохранять работоспособность, творческое вдохновение в разных педагогических ситуациях.

Качество характеризуется преимущественно осознанным проявлением его компонентов, базирующимся на знаниях особенностей своей личности, теоретических и операциональных основ регулирования. Между тем в процессе регулирования действуют бессознательный и подсознательный уровни. Базисом для развития профессиональной саморегуляции выступают наследственные данные, а также стихийно и целенаправленно приобретенный личностью опыт регулирования. Наследственные данные могут быть в большей или меньшей степени благоприятными для развития данного системного профессионально важного качества. Однако активная преобразующая деятельность самого субъекта, компенсаторные механизмы позволяют сформировать необходимые умения.

Современные исследователи педагогической деятельности (Л.Г. Дикая, Н.В. Жутикова, А.И. Захаров, Л.А. Китаев-Смык, О.А. Конопкин, О.Б. Леонова, О.В. Лосавио, А.О. Прохоров, А.Я. Чебыкин и др.) констатируют факт недостаточной изученности вопросов саморегуляции педагогов и детей, не смотря на их большую теоретическую и практическую значимость. Авторами активно изучаются способы саморегуляции педагога в профессиональной деятельности, осуществляется перенос известных способов регулирования из психологии спорта и др. (Г.Д. Горбунов, В.П. Некрасов, Н.М. Пейсахов, М.М. Хананашвили, Н.А. Худадов, Р. Фрестер и др.).

А.О. Прохоров отмечает, что психологическая невооруженность педагогов, неумение владеть собой и незнание приемов саморегуляции ведут к закреплению в структуре личности негативных черт, разрушают здоровье, создают условия для преждевременного «профессионального старения». Часто педагоги интуитивно используют некоторые способы саморегуляции своих состояний (динамические, бытовые, самовнушение) [2, с. 157].

Саморегуляцию необходимо целенаправленно развивать. В этой связи в практике работы специалистов дошкольных учреждений необходимо найти место деятельности, помогающей развивать необходимые регуляторные умения, осваивать способы саморегулирования и самовосстановления в профессии. На базе ДОУ целесообразна организация психолого-педагогической и методической помощи воспитателям по поддержанию их эмоционального и физического самочувствия, профилактике синдрома эмоционального выгорания. Основными целями такой помощи выступают: мотивация педагогов дошкольного образования на овладение методами и средствами предотвращения профессиональных деформаций, снижение неблагоприятных эмоциональных состояний, формирование системы знаний о механизмах и способах саморегулирования, освоение педагогами этих способов и формирование опыта их применения в практической деятельности и взаимодействии с участниками педагогического процесса.

Самовосстановление внутренних личностных и профессиональных резервов, поддержание хорошего эмоционального самочувствия, способность за короткий промежуток времени восстановить силы и настроиться на разностороннее взаимодействие с детьми в разнообразной деятельности может осуществляться педагогом разными способами. Вариативность этих способов помогает каждому специалисту выбрать эффективные именно для него способы самовосстановления.

Способы саморегуляции необходимо отличать от психокоррекции, проводимой специально подготовленными психологами. К ним можно отнести:

- способы саморегуляции внутренних состояний через внешнее воспроизведение признаков желаемого, требуемого на данный момент времени в профессии (с помощью мимики, движений, жестов, темпа речи, типа дыхания создается необходимая эмоция – чувство уверенности, огорчения поступком, радости и др.);

- мысленное оперирование чувственными образами и представлениями в целях отдыха и самовосстановления сил (представление себя в приятном месте – в лесу, на берегу моря и т. д., что приводит к внутреннему созерцанию пейзажа, отдыху, переключению на некоторое время от негативных факторов среды;

- способы, основанные на волевом регулировании состояний, действий, поступков субъекта, выраженных в речи (самоприказ, самовнушение, самоубеждение, создание внутренней установки, приемы логики и рассуждения);

- способы саморегуляции действий специалиста в логике: мотивация – целеполагание – анализ значимых условий – планирование – организация – оценка действий, поступков, состояний;

- игровые способы создания нужных на данный момент состояний, типа поведения;

- физическая нагрузка (спортивные игры, упражнения и др.), как способ профилактики и устранения деструктивных состояний специалистов [3, с. 49].

Каждая из этих групп способов выполняет задачу саморегуляции личности и деятельности педагога. Знакомство с этими способами позволяет человеку определить наиболее эффективные для себя пути самоуправления, самовосстановления, а значит способствует профилактике формирования синдрома профессионального выгорания.

Так, игровые способы саморегуляции заключаются в проигрывании педагогом роли такого человека, которым ему хочется (необходимо) быть в данный момент. Принятие роли помогает снять личностные «зажимы», преодолеть внутренние трудности и действовать в соответствии с желаемым образцом, с позиции другого – саморегулируемого человека, конструктивно выйти из сложной педагогической ситуации, избежать срывов. Опыт регуляции в какой-либо роли позволяет быстро привести в необходимую норму поведение специалиста. Кроме того, принимаемая роль конкретного героя, интересна для воспитанников. Взаимодействие детей с «новым» педагогом выступает действенным средством их воспитания и развития, вносит разнообразие в педагогический процесс.

Роль может иметь подчиненный или самостоятельный характер. Под подчиненной мы понимаем подражательную роль. Педагог на установленное им время становится историческим, литературным героем или реальным человеком, которого он считает образцом саморегулируемой личности. В таком случае игра может быть отнесена к имитационной и длиться от 10-15 минут до нескольких часов, в зависимости от целей, условий, возможностей субъекта.

Самостоятельная роль не предполагает подражание конкретному субъекту. Педагог осуществляет импровизации типа: «Я – оптимист», «Я – уверен в себе», «Я – активен», «Я – компетентный, уравновешенный человек», «Я – отдохнувший» в реальном образовательном процессе, во взаимодействии с детьми. Он ведет себя в соответствии с принятыми им игровыми правилами. В течение определенного времени действует в реальных или мысленно созданных условиях педагогической действительности как субъект, проявляющий необходимые умения регуляции действий, поведения, эмоций. Характер и специфика профессиональной деятельности порождают неблагоприятные факторы, оказывающие на специалиста негативное влияние, предполагающее встречное саморегулирование и самоуправление.

Игровые способы саморегуляции наиболее эффективны, на наш взгляд, в отношении педагогов, характеризующихся робостью, скованностью, повышенной тревожностью, находящихся в состоянии неуверенности в себе. Это могут быть молодые специалисты, испытывающие из-за недостатка опыта барьеры в общении с детьми и их родителями. Принятая ролевая позиция позволяет преодолевать личностные комплексы и посте-

пенно приобретать недостающие профессиональные и личностные качества.

Игровые способы саморегуляции наиболее успешно усваиваются в ходе соответствующих упражнений, посредством обыгрывания педагогических ситуаций (в поведенческом, коммуникативном и регулятивном планах), а также при участии обучающихся в педагогических играх (ролевых, деловых и др.).

Не менее эффективным и имеющим возможности применения педагогом в детском саду способом саморегуляции является двигательная активность. Л.П. Гримак отмечал, что физическая нагрузка относится к самой естественной группе способов саморегуляции человека. Многолетними медицинскими, психологическими исследованиями доказано, что наиболее эффективным, оперативным способом выхода из критической ситуации является немедленная физическая нагрузка (бег, физические упражнения, спортивные игры, физический труд). Она направляет избыточную, негативно "настроенную" энергию в неопасное для организма русло. В условиях интенсивной физической нагрузки мобилизуются физические силы организма, его внутренние резервы, позволяющие относительно безболезненно справиться с возникшими негативными обстоятельствами. Метод физической нагрузки хорошо сменять способами саморасслабления с помощью образов, самовнушения, элементов аутотренинга [4, с. 87].

Представленные группы способов саморегулирования педагога в профессиональной деятельности могут быть использованы как самостоятельные, так и в различных сочетаниях. Залогом успеха их реализации является сознательность и активность овладения этими способами, уверенность в эффективности применяемых приемов самовоздействия и своих способностях, готовность к постоянному самосовершенствованию. Знание и оперирование способами саморегуляции является значимым компонентом профессиональной культуры специалиста в системе дошкольного образования.

В ходе профессиональной деятельности педагога ДОУ существует много возможностей использовать разные способы самовосстановления и профилактики профессионального выгорания в течение дня. Многообразие видов деятельности, которые организует педагог с детьми, позволяет конструктивно использовать их для собственной «подзарядки». А так же важно понимать, что педагоги, любящие детей дошкольного возраста, передают и получают от них множество эмоций, продлевают «профессиональную молодость» и помогают развиваться подрастающим личностям. Профессиональная саморегуляция выступает как профессионально важное, интегральное качество личности педагога, включающее целый ряд важных компонентов. Эти компоненты необходимо формировать в образовательном процессе ДОУ. Так же специалисты могут развивать в себе необходимые регуляторные умения, используя дидактические материалы, отражающие способы саморегуляции специалиста в профессиональной деятельности. Необходимым и достаточным является наличие профессиональных психолого-педагогических компетенций. Простыми способами саморегулирования педагог может овладеть самостоятельно в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Сазонова, Н.П. Развитие профессиональной саморегуляции будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений : учебное пособие для студентов педагогических факультетов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2003.
2. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии, 1990. – № 5.
3. Сазонова, Н.П. Саморегуляция педагогов ДОУ в профессиональной деятельности : учебно-методическое пособие для педагогов, студентов педагогических факультетов. – СПб : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010.
4. Гримак, Л.П. Общение с собой. – М.: Изд-во полит. литературы, 1991.

Bibliography

1. Sazonova, N.P. Razvitie professionaljnoyj samoregulyacii buduthikh specialistov doshkoljnihkh obrazovateljnihkh uchrezhdeniyj : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh fakuljtetov, obuchayuthikhsya po specialjnosti «Doshkoljnaya pedagogika i psikhologiya». – Barnaul : Izd-vo BGPU, 2003.
2. Prokhorov, A.O. Samoregulyaciya psikhicheskikh sostoyaniyj v uchebnoyj i pedagogicheskoyj deyateljnosti // Voprosih psikhologii, 1990. – № 5.
3. Sazonova, N.P. Samoregulyaciya pedagogov DOU v professionaljnoyj deyateljnosti : uchebno-metodicheskoe posobie dlya pedagogov, studentov pedagogicheskikh fakuljtetov. – SPb : OOO «IZDATELJSTVO «DETSTVO-PRESS», 2010.
4. Grimak, L.P. Obthenie s soboyj. – M.: Izd-vo polit. literaturih, 1991.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 81'373+378

Wang Dan. **VOLUME AND COMPOSITION OF LEXICO-SEMANTIC GROUP NAMES OF CLOTHES AS A SUBJECT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS.** The article presents principles for determining the volume and composition of the lexical-semantic group names of clothes for the purpose of her upbringing in the content of teaching Russian as foreign language Chinese students.

Key words: **lexical-semantic group, linguocultural method of teaching Russian as a foreign language, linguocultural competence, educational core of lexical-semantic group, synonymic series, semantic volume.**

Ван Дань, *аспирант РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: vandan82@mail.ru*

ОБЪЕМ И СОСТАВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ОДЕЖДЫ КАК ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье представлены принципы определения объема и состава лексико-семантической группы наименований одежды с целью её включения в содержание обучения РКИ китайских студентов.

Ключевые слова: **лексико-семантическая группа, лингвокультурологический подход к обучению РКИ, лингвокультурологическая компетенция, ядро учебной лексико-семантической группы, синонимические ряды, семантический объем.**

При описании лексики в целях обучения русскому языку как иностранному необходимо использовать наиболее целесообразные способы ел организации. Наиболее часто в обучении РКИ используется парадигматическая группировка слов, отражающая ономасиологический подход к лексике, т.е. лексико-семантическая группа.

Лексическо-семантическая группа, по общему мнению исследователей, это класс слов одной части речи, имеющих в своих значениях достаточно общий интегральный семантический компонент (компоненты) и типовые уточняющие дифференциальные компоненты, а также характеризующийся высоким схематизмом сочетаемости и широким развитием функциональной эквивалентности и регулярной многозначности [1]. Чтобы определить состав и обълм лексико-семантической группы наименований одежды в современном русском языке, мы опирались на материалы различных словарей русского языка.

Как известно, одежда является одним из важнейших элементов культуры повседневности любого народа. Она является не только средством защиты от непогоды, но и позволяет характеризовать ее носителя. Культурологи отмечают, что она свидетельствует о национальной, сословной принадлежности человека, о его имущественном положении, возрасте: «Существовало достаточное количество возможностей (качество ткани, цвет, особенности кроя, украшения одежды, наличие или отсутствие каких-то деталей), при помощи которых можно было определить положение человека в обшестве» [2]. Поскольку одежда способна передавать информацию социального характера, она как знаковая система рассматривается исследователями в информационно-семиотической концепции, и как способ межличностной коммуникации (Ю. Лотман, Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Л. Петров, Т. Козлова). Ввиду безусловной культурной информативности наименований одежды, данная группа лексики становится актуальным материалом для формирования лингвокультурологической компетенции иностранных студентов, которая формируется в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ, в основе которого лежит сопоставительный подход к исследованию фактов языка и культуры [3].

Наименования одежды в русском языке неоднократно становились предметом лингвистических исследований (П.Я. Черных, Г.В. Судаков, Г.Н. Лукина, О.В. Жигалова, А.О. Жолдасбек, Л.А. Вановская). В «Тематическом словаре русского языка» В.В. Морковкина [4] приводится около двухсот наименований одежды. Однако не все они являются актуальным предметом обучения в иностранной аудитории.

Для выявления наиболее употребительных наименований одежды были использованы материалы словаря «Система лексических минимумов современного русского языка» под ред. В.В. Морковкина [5], который представляет собой свод статических данных о лексическом составе современного русского языка.

Среди 500 самых популярных слов русского языка в словаре зафиксировано только одна лексема данной лексико-семантической группы – одежда; в списке 1000 слов – 13 наименований одежды (костюм, платье, шапка, юбка, брюки, рубашка и др.); в списке 1500 слов – 20 наименований одежды (бельл, галстук, костюм, пальто, и др.); среди 2000 слов – 24 наименования (блузка, кофта, и др). Представляется, что ядро учебной лексико-семантической группы составляют лексемы, имеющие высокий коэффициент употребительности. В соответствии с задачами определения состава и обълма лексико-семантической группы наименований одежды были проанализированы материалы «Толкового словаря русского языка» под ред. С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [6]. Анализ содержащихся в словаре наименований одежды позволил ограничить обълм исследуемой лексико-семантической группы.

Так, в соответствии с принципами отбора учебного материала, в состав учебной лексико-семантической группы не должны быть включены следующие группы лексики:

1. устаревшие слова, вышедшие из активного употребления; ср., например, лексемы «одлжа», «панталоны», «сюртук», «облачение», «одеяние» и многие другие;

2. специальные, малоупотребительные наименования, например, «тельняшка», «роба» и др.;

3. просторечные, малоупотребительные наименования, например, «фуфайка», «стлганка», «тужурка» и др.;

Следует отметить, что в состав лексико-семантической группы наименований одежды входит значительное число иноязычных заимствований (около 100). Так, в «Словаре иностранных слов» В.Л. Карнацевича [7] были отмечены следующие иноязычные заимствования из разных языков, отражающие особенности истории русской одежды. К заимствованной лексике относятся, например, такие наименования: *гарнитур, корсет, трико, жакет, сюртук* и др. (из французского языка); *пиджак, бриджи, шорты, джемпер, пуловер, свитер* и др. (из английского языка); *форма, комбинация* и др. (из латинского языка); *рейтузы* (из немецкого языка) и др.

Актуальный материал для формирования учебной лексико-семантической группы наименований одежды содержится в «Толковом словаре русского языка начала XXI века» под ред. Г.Н. Скляревской [8]. В этот словарь вошла актуальная лексика – та часть лексического состава, которая с наибольшей полнотой демонстрирует общественные изменения. В этом словаре зафиксирован ряд наименаваний одежды, например, *аляска* (утепленная спортивная куртка, скроенная по типу классической спортивной куртки «аляски»; эта модель на тонком утеплителе выполнена из модной ткани с блестящей шелковистой поверхностью); *бандана* (платок, концы которого завязываются на застылке; стилизованный под него головной убор); *косуха* (короткая облегающая фигуру куртка с застежкой – «молнией», вшитой наискось); *пилот* (короткая кожаная куртка на меху, обычно с меховым воротником, застегивающаяся на молнию); *слаксы* (брюки свободного покроя из плотной хлопчатобумажной ткани); *топ* (обтягивающая тело короткая женская майка); *бандо* (женская одежда в виде короткого эластичного топа, закрывающего только грудь и спину) и др. Таким образом, в ядро учебной лексико-семантической группы должны войти около 50 наименований одежды к которым относятся: наиболее употребительные лексемы; стилистически немаркированные наименования одежды; новые наименования одежды, зафиксированные толковыми словарями.

Для определения специфики содержания лексем «одежда» и «yi fu» в русском и китайском языках были использованы толковые словари русского и китайского языков.

В современных толковых словарях русского языка [9, 10, 11] лексема «одежда» имеет следующие значения: 1. *совокупность предметов, которыми покрывают, облекают тело; 2. покрытие проезжей части дороги (спец.). Асфальтовая о.// уменьш.; 3. то, что человек одевается кроме шапки, рукавиц и обуви; покров, покрывало и покрышка для предметов.*

Следует отметить, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля [9] у слова «одежда» помимо основного значения *«всл», чем человек одевается, платье, облачевъе (кроме шапки, рукавиц и обуви)* указывается значение, которое не сохранилось в современных толковых словарях «*покров, покрывало, покрышка (например, одежда мебели, стен и т.д.)»*.

В толковых словарях китайского языка (см., например, словари в сети Интернет: http://baike.baidu.com и http://www.hudong.com, а так же [12]) лексема «yi fu» имеет следующий семантический обълм: *1.то, во что одеваются; основная функция одежды: защищать человека от холода, сохранять теплоту. В современном обществе одежда как украшение показывает уровень жизни человека и его общественное положение; 2.фигура, тело, внешний вид человека (перенос.); 3. внешний покров; внешняя оболочка.*

Таким образом, в семантическом обълме лексем «одежда» и «yi fu» основным значением является «совокупность предметов, которые покрывают и облекают тело». Отличия состоят в том, что в китайском языке, лексема «одежда» имеет также переносное значение, обозначающее фигуру, тело, внешний вид человека, который указывает на положение человека в обществе.

Таблица 1

Сравнение лексем «одежда» и «yi fu»

В русском языке	***В китайском языке***
Платье	衣裳
Наряд	服装
Одеяние	—
Облачение	—
Костюм	服 ▪
Туалет	—
Убранство	—
Одёжа	—
Одёжка	—
Одёжина	—

Анализ словарей синонимов русского и китайского языков [13,14] обнаруживал, что лексемы «одежда» и «yi fu» имеют различные синонимические ряды (сравнение см. ниже в Таблице 1). Данные словари свидетельствуют о том, что лексема «одежда» имеет значительно больше синонимических соответствий чем лексема «yi fu». Это явление объясняется, прежде всего, тем, что в русском языке существует много словообразовательных возможностей (например, использование приставок и суффиксов), которые создают различные словообразовательные варианты слова «одежда», например: одёжа, одёжка, одёжина; кроме того, в русских словарях, зафиксированы устаревшие и стилистически маркированные лексемы (например: убранство, одеяние, облачение, одёжка, одёжина).

Таким образом, данные толковых и синонимических словарей свидетельствуют о том, что лексема «одежда» и «yi fu» имеют разработанные семантические обълмы и образуют значительные синонимические ряды, которые во многом совпадая, имеют и определенные различия, свидетельствующие о специфике языков и неповторимости национальных культур. Внимание к оттенкам значений синонимичных лексем помогает выявить их национально-культурные особенности, специфику восприятия данных реалий носителями языка.

Кроме того, знакомство иностранных учащихся с многообразными синонимическими единицами помогает сформировать у студентов «чувство языка», которое связывается не только с пониманием имеющихся различий в семантике лексем, но и с осознанием коннотативного уровня языка, знание которого необходимо на продвинутых этапах владения иностранным языком. Ввиду этого лексема «одежда», а также соответствующая ей лексико-семантическая группа наименований одежды должны стать предметом обучения китайских студентов в рамках лингвокультурологического подхода.

Библиографический список

1. Кузнецов, А.М. Национально-культурное своеобразие слова / А.М. Кузнецов // Язык и культура. М.,1987.
2. Горячкина, Е.В. Одежда и её наименования // Культура в зеркале языка и литературы : материалы международной научной конференции. – Тамбов, 2008.
3. Васильева, Г.М. Национально-культурная специфика семантических неологизмов: лингвокультурологические основы описания. – СПб., 2001.
4. Морковкин, В.В. Тематический словарь / В.В. Морковкин, Л.Г. Саяхова, Д.М.Хасанова. – М., 2010.
5. Морковкин, В.В. Система лексических минимумов современного русского языка / В.В. Морковкин.– М., 2003.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 2003.
7. Карнацевич, В.Л. Словарь иностранных слов / В.Л. Карнацевич. – 18-е изд., стер. – М., 1989.
8. Скляревская, Г.Н. Толковый словарь русского языка начала XXI века / Г.Н. Скляревская. – М.,2006.
9. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – Том II И-О. – М., 1955.
10. Евгеньевой, А.П. Словарь русского языка / А.П. Евгеньевой. – Т. 2,– 2-е изд., М., 1982.
11. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.,2007.
12. Фань Минсянь Современный китайско-русский словарь / Фань Минсянь. – Пекин, 2002.
13. Евгеньева, А.П. Словарь синонимов русского языка / А.П. Евгеньева. –М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство Аст», 2001.
14. Кожевников А.Ю. Большой синонимический словарь русского языка / А.Ю. Кожевников. – М., 2003.

Bibliography

1. Kuznecov, A.M. Nacionaljno-kuljturnoe svoeobrazie slova / A.M. Kuznecov // Yazihk i kuljtura. M.,1987.
2. Goryachkina, E.V. Odezhda i eyo naimenovaniya // Kuljtura v zerkale yazihka i literaturih : materialih mezhdunarodnoyj nauchnoyj konferencii. – Tambov, 2008.
3. Vasiljeva, G.M. Nacionaljno-kuljturnaya specifika semanticheskikh neologizmov: lingvokuljturologicheskie osnovih opisaniya. – SPb., 2001.
4. Morkovkin, V.V. Tematicheskiyj slovarj / V.V. Morkovkin, L.G. Sayakhova, D.M.Khasanova. – M., 2010.
5. Morkovkin, V.V. Sistema leksicheskikh minimumov sovremennogo russkogo yazihka / V.V. Morkovkin.– M., 2003.
6. Ozhegov S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: 8000 slov i frazeologicheskikh vihrazheniyj / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova 4-e izd., dop. – M.: Azbukovnik, 2003.
7. Karnacevich, V.L. Slovarj inostrannihkh slov / V.L. Karnacevich. – 18-e izd., ster. – M., 1989.
8. Sklyarevskaya, G.N. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka nachala KhKhI veka / G.N. Sklyarevskaya. – M.,2006.
9. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka / V.I. Dalj. – Tom II I-O. – M., 1955.
10. Evgenjevoyj, A.P. Slovarj russkogo yazihka / A.P. Evgenjevoyj. – T. 2,– 2-e izd., M., 1982.
11. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov. – M.,2007.
12. Fanj Minsyanj Sovremennihyj kitayjsko-russkiyj slovarj / Fanj Minsyanj. – Pekin, 2002.
13. Evgenjeva, A.P. Slovarj sinonimov russkogo yazihka / A.P. Evgenjeva. –M.: OOO «Izdateljstvo Astrelj», OOO «Izdateljstvo Ast», 2001.
14. Kozhevnikov A.Yu. Boljshoyj sinonimicheskiyj slovarj russkogo yazihka / A.Yu. Kozhevnikov. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 159.9:656.6+378

Chetverikova T.V. **THE ACCOUNT OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREW OF THE VESSEL IN VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE EXPERTS OF THE SAILING CHARTER.** Annotation: I n article psychological features of crew of a vessel in the conditions of long stay in flight which should be considered in vocational training of navigators are considered.

Key words: **the vertically-integrated educational complex, vocational training, psychological preparation, stress, extreme situations, collective psychology, the federal state educational standard, small groups**

Т. В. Четверикова, *аспирант СПГУВК, г. Санкт-Петербург*

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКИПАЖА СУДНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА

В статье рассматриваются психологические особенности экипажа судна в условиях длительного пребывания в рейсе, которые следует учитывать в профессиональной подготовке судоводителей.

Ключевые слова: **профессиональная подготовка, психологическая подготовка, стресс, экстремальные ситуации, плавсостав, экипаж судна**

Насущной потребностью сегодняшнего дня является подготовка специалистов для транспортной отрасли, технически грамотных, знающих международное и российское законодательство, умеющих слаженно работать в автономных экипажах, собранных в экстремальных ситуациях, поскольку на современных высокотехнологичных судах слишком велики последствия от чрезвычайных ситуаций.

Одним из крупных отраслевых учебных комплексов непрерывного профессионального образования для водного транспорта, обеспечивающих качественную универсальную подготовку специалистов смешанного «река-море» плавания, является Санкт-Петербургский государственный университет водных коммуникаций, в состав которого входит Колледж водного транспорта, где успешно осуществляется профессиональная подготовка специалистов водного транспорта (далее – плавсостав) по специальностям: «Судовождение», «Эксплуатация судовых энергетических установок», «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматики».

Как известно, экипаж судна – это основной носитель «человеческого фактора» в судоходстве, поэтому в обеспечении безопасности на море актуальны проблемы риска, связанные с недостаточной психологической подготовкой и физиологической утомляемостью плавсостава. Анализ литературы (С.Г. Фадюшин, А.В. Барабанщиков А.Д. Глоточкин, Н.Ф. Феденко, Б.В. Шеляг, В.В Новиков, К.К.Платонова) показывает, что особенности социально-психологических характеристик экипажей судна задаются следующими факторами:

1. «особый» характер условий труда;
2. относительная социальная изоляция;
3. руководство коллективом (субординация, уставная система отношений);
4. ограничение пребывания в рейсе определёнными сроками;
5. неразделённость бытовой и производственной сфер жизнедеятельности.

Влияние данных факторов приводит к тому, что все социально-психологические явления приобретают особую специфику применительно к экипажу судна. Эта специфика зависит от 5-и параметров:

1) тип судна – определяет штатное расписание и конкретный состав профессиональных групп (судовых служб) в экипаже (его формальную структуру);

2) численность плавсостава – малый экипаж (6-10 человек) или большой (15-40 человек) (малые и большие группы характеризуются разными социально-психологическими закономерностями);

3) длительность рейса – короткий рейс или продолжительный (чем длительнее рейс, тем больше воздействие негативных факторов);

4) обширная география рейса – локальный район пребывания судна или плавание в различных климато-географических зонах (данный параметр связан как с содержанием деятельности, так и с однообразием впечатлений, количеством «событий»);

5) период работы плавсостава – автономное плавание или частые заходы в порты, определяющие прерывание социальной изоляции, компенсацию утомления от воздействия факторов судовой микросреды (шума, качки, вибрации, излучения от энергетических установок и др.; предполагают также удовлетворение потребностей в информации разного рода, разнообразие впечатлений; т. е. оказывают благоприятное воздействие).

Условия относительной социальной изоляции в отрыве от привычной береговой среды на ограниченном пространстве судна приводят к следующим последствиям:

– временная потеря важных психических связей (эмоциональных – с семьёй и близкими, «разнообразных», связанных с личными увлечениями интересами;

– сужение спектра социальных ролей (отца, мужа и др.) и активности личности (каждая роль предполагала определённые действия, поступки, размышления, принятия решений);

– отсутствие политических, экономических, социально-культурных, научных и др. Социальных институтов, приводящее к сужению сфер активности, утрате социальных “ритмов”;

– по прошествии некоторого времени чётко регламентированные труд и отдых начинают казаться однообразными, появляется потребность в новых впечатлениях; отсутствие значимых событий приводит к скуке и монотону;

– «Информационный голод» – недостаток информации, ощущение неудовлетворённости имеющейся информацией [1, с. 76-87], поэтому основной интерес вызывают события в жизни семьи, друзей и судно: рейсовые планы, разнообразные подробности относительно текущего направления, срока прибытия в порт и пр.

– Ограниченность непосредственного социального окружения: чрезмерная частота коммуникативных контактов; появление синдрома «насильственной коммуникации»; блокирование потребности в общении; нарастание конфликтного напряжения, ухудшение социально-психологического климата.

Неразделённость бытовой и производственной сфер жизнедеятельности на судне приводит к следующим последствиям:

– увеличение плотности коммуникативных контактов, смешение деловой и личной, формальной и неформальной сфер взаимодействия;

– сужение личного пространства – области непосредственного окружения личности, активно ею охраняемой, вторжение в которую вызывает состояние дискомфорта;

границы личного пространства строго не зафиксированы и поэтому меняются в зависимости от психологических и социальных взаимоотношений судоводителей и другими членами экипажа.

Сочетание описанных психологических особенностей обусловливает учет специфических характеристик экипажа судна, которые сводятся к следующему [2, с. 187-199].

1. Процедура развития экипажа как социальной группы.

В малых экипажах судна выделяют 3 процедуры: ***знакомство*** (несколько дней характеризуется интересом друг к другу, сдержанностью и корректностью); ***дискуссии*** (2-3 недели, члены экипажа активно общаются друг с другом на разные темы, более или менее оформляется неформальная структура группы); ***ролевые ориентации*** (весь оставшийся период рейса происходит окончательное оформление структуры неформальных отношений). Для больших экипажей выделяют 4 процедуры: ***формирование представлений друг о друге*** (первые 10-20 дней); ***разногласия*** (30-40-е дни рейса); ***нормализация отношений*** (50-90-е дни рейса); ***деятельность*** (от 70-го дня рейса).

2. Информационные процессы в экипаже судна:

– информационная «центрация» в экипаже происходит из-за малой «событийности» (особенно в автономных рейсах), отсутствия ярких впечатлений, однообразия и информационного голода – члены экипажа начинают проявлять повышенный интерес к событиям (реальным или «надуманным») в экипаже, а также к любой информации «с берега» (в том числе – предназначенной для конкретного человека и носящей личный характер);

– «интерпретационный синдром» – болезненное истолкование любых незначительных признаков происходящих вокруг явлений; во второй половине длительного рейса моряки начинают неправильно истолковывать содержание радиограмм и писем от родных, появляются страхи за семейное благополучие, подозрения в супружеской неверности и пр. особенности адаптации к совмещению труда и отдыха.

3. Особенности адаптации к совмещению труда и отдыха.

Для сохранения личного пространства члены экипажа искусственно разграничивают зону труда и отдыха (создают уют в каюте, используя цветы, фотографии, плакаты, аудио-, видео- и оргтехнику); вырабатывают нормы поведения, предполагающие «уважение частных владений», устанавливают «ритуалы» посещения кают (по предварительной договорённости, обязательно постучавшись и пр.).

4. Адаптация к повышенной плотности коммуникации.

Чтобы уменьшить дискомфорт от «насильственной коммуникации», члены экипажа ограничивают общение друг с другом, очерчивая круг «доверительного» общения: только с некоторыми людьми разговаривают откровенно, с остальными членами экипажа – поверхностно, на общие темы, например, о политике или на конкретные: «Что сегодня будет на обед». Наблюдается ограничение круга общения только представителями своей профессиональной группы, разрыв коммуникативных каналов с другими судовыми службами с целью «разграничения» формальной (с «другими» контактируют только по профессиональным вопросам) и неформальной сфер взаимодействия; организация собственного перемещения и временных ритмов во избежание контактов с соседями по каюте либо с большинством членов экипажа.

5. Особенности неформальных структур в экипажах судна.

В условиях длительного рейса судоводители адаптируются к социальному окружению двумя способами: создание нефор-

мальных небольших (2-10 чел.) микрогрупп, при этом большинство из них состоит из двух человек. Объединение может происходить на разных основаниях: по профессиональному признаку (представители одной службы), по совпадению режима труда и отдыха (одна вахта), по интересам, по семейному признаку (если в экипаже есть родственники).

В больших экипажах формируется «центральная группировка», в которую входят представители всех профессиональных групп экипажа, обычно лидеры разного уровня. Эта группировка выполняет следующие важные функции: восстановление разорванных коммуникативных каналов; формирование общественного мнения о судовых событиях, установление «стандартов» поведения, благодаря тому, что в неё входят лидеры, к чьему мнению прислушиваются.

Таким образом, адаптация специалистов к условиям труда оказывается «вдвойне» более сложной: 1) особые условия труда (постоянное воздействие факторов макро- и микросреды, периодическое воздействие экстремальных факторов) затрудняют производственно-технологическую адаптацию; 2) совмещение работы и жизнедеятельности предъявляют повышенные требования к социально-психологической адаптации, поэтому морским специалистам необходимы умения и навыки по саморегуляции, владение эффективными стратегиями преодоления стрессогенных воздействий, что необходимо учитывать при обучении плавсостава.

Таким образом, рассматривая перспективы развития учебного процесса в Колледже водного транспорта, следует отметить, что одной из актуальных проблем сегодня является *отсутствие профессиональной психологической подготовки специалистов водного транспорта.* На наш взгляд, в вариативной части основных профессиональных образовательных программ СПО необходимо предусмотреть изучение таких дисциплин, как «Психология труда», «Экстремальная психология», от которых зависит эффективность профессиональной адаптации плавсостава и как следствие безопасность на судне.

Библиографический список

1. Петровский А. В. Групповая сплочённость как ценностно-ориентационное единство / А.В. Петровский, Шпалинский В.В. // Психологическая теория коллектива. – М., 1979.
2. Фадюшин, С. Г. Оценка человеческих факторов в судоходстве // Вестник Морского государственного университета. Вып. 5. Серия : Судовождение. – Владивосток, 2008.

Bibliography

1. Petrovskiyj A. V. Gruppovaya splochyonnostj kak cennostno-orientacionnoe edinstvo / A.V. Petrovskiyj, Shpalinskiyj V.V. // Psikhologicheskaya teoriya kollektiva. – M., 1979.
2. Fadyushin, S. G. Ocenka chelovecheskikh faktorov v sudokhodstve // Vestnik Morskogo gosudarstvennogo universiteta. Vihp. 5. Seriya : Sudovozhdenie. – Vladivostok, 2008.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 378:372.881.1

Raissova A.B. **ABOUT PROBLEMS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR ENGINEERING STUDENTS.** In this article the methods for development of professional foreign language communicative competence of engineering students through mastering the maintenance of the basic and professional language courses are described, the basic moments describing a course of English for Professional Purposes are allocated, the analysis of the data received during studying of a situation testifies to presence of serious problems in this sphere.

Key words: **professional and foreign language communicative competence, the basic course, profile-centred policy, language for special purposes, the authentic text, tier description**.

А.Б. Раисова, *аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: aigul-pavl@rambler.ru*

О ПРОБЛЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В работе описана методика развития профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей через усвоение содержания базового и профильно-центрированного курсов, выделены основные моменты, характеризующие курс английского для профессиональных целей, анализ данных, полученных в ходе изучения ситуации свидетельствует о наличии серьезных проблем в данной сфере.

Ключевые слова: **профессионально-иноязычная коммуникативная компетентность, базовый курс, профильно-центрированный курс, язык для специальных целей, аутентичный текст, уровневая характеристика.**

Развитие профессионально-иноязычной компетентности обеспечивается через усвоение студентами содержания профессионально-иноязычной подготовки, состоящей из базового и профильно-центрированного курсов.

Структурно полный базовый и профильно-центрированный курс иностранного языка как органический компонент квалификационной характеристики студента состоит из обязательных занятий базового курса по иностранному языку – на 1-2 курсах (I, II, III и IV семестрах) и элективных занятий профильно-центрированного курса по дисциплине «Технический перевод» на 3-4 курсах (V,VI,VII и VIII семестрах).

Базовый курс обеспечивает развитие общей профессионально-иноязычной компетентности, определяется государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, позволяет студентам овладеть основами иностранного языка для профессиональных целей и является общим для всех технических специальностей.

Разработанный нами профильно-центрированный курс отражает специфику деятельности специалистов технических специальностей, вооружает студентов языковыми знаниями и умениями в профессионально-важных видах коммуникабельности и обеспечивает развитие специальной профессионально-иноязычной компетентности. Курс включает УМК по дисциплине «Технический перевод» для студентов 3-4 курсов специальностей «Физика», «Механика»; разработку Интернет-проекта «Энергетические ресурсы на нашей планете»; электронные учебные курсы по английскому языку для студентов казахского и русского отделений; учебные пособия «English for Specific Purposes» для студентов технических специальностей казахского и русского отделений, англо-русско-казахский терминологический словарь

по физике, математике и информатике; методические рекомендации по проведению контрольно-оценочных мероприятий; разработку критериев сформированности профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Профессионально-иноязычная подготовка студентов технического профиля проводится в рамках направления в иноязычном образовании, получившего название «иностранный язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes). В методической литературе существуют разные определения разного направления. Приведем одно из них, в котором, по нашему мнению, отражено его основное отличие от иноязычной подготовки для общеобразовательных целей (т. е. традиционного школьного обучения, подготовки к вступительному экзамену в высшее учебное заведение и т. д.). Под «профильно-центрированным» понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или учебной специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения.

Изучив различные стадии и тенденции в развитии профильно-центрированного обучения английскому языку, мы выделили основные моменты, характеризующие курс английского для специальных целей (ESP) – English for Specific Purposes [2, с. 32]. А именно:

– ESP разрабатывается специально для обучения студентов конкретной специальности и фокусируется на обучении языковым средствам (грамматике, лексике, фонологии, жанрам, дискурсу) и коммуникативным функциям, характерным для конкретной сферы использования языка, связанной с той или иной профессией;

– основные приемы обучения ESP, основанные на когнитивной теории учения, направлены на развитие мыслительных способностей студентов; это проблемные задания, задания на развитие стратегий осмысленного чтения (понимание коммуникативного смысла иноязычного текста) с последующим использованием информации, извлеченной из текста, для решения коммуникативной задачи и т. д.;

– учет профессиональных потребностей и личностных интересов обучающихся (профессионально-значимая тема и ситуации, используемые при обучении языку, аутентичные задания, проблемные тексты, поднимающие актуальные вопросы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, и т. д.) способствует высокой мотивации при изучении ESP;

– в отличие от общеобразовательной иноязычной подготовки, ESP имеет междисциплинарный характер и предполагает наряду с формированием и развитием иноязычной коммуникативной компетенции развитие общих (ключевых) компетенций, необходимых в сфере профессиональной деятельности.

Несмотря на возросший в последнее время в Казахстане интерес к проблемам профессионально-иноязычной подготовки, анализ данных, полученных в ходе изучения ситуации в области обучения английскому языку в вузах Республики Казахстан, свидетельствует о наличии серьезных проблем в данной сфере:

– низкое качество учебных материалов по ESP, которые не отвечают потребностям студентов в овладении языком как средством коммуникации в сфере профессиональной деятельности;

– недостаточное использование в обучении языку новых технологий, в частности информационных, стимулирующих активность студентов и направленных на развитие ключевых компетенций, необходимых современному специалисту;

– слабое владение выпускниками технических вузов навыками профессиональной коммуникации на английском языке;

– как следствие перечисленных недостатков – низкая мотивация студентов при обучении английскому языку, их нежелание брать на себя ответственность за результаты обучения, недостаточное осознание роли иностранного языка в будущей профессиональной карьере.

В течение вышеназванных курсов формируются три уровня обученности: *предпороговый (исходный), пороговый (основной), пороговый продвинутый [3, с. 106].*

Обязательный минимум: *предпороговый (исходный), пороговый (основной)*– предусматривает обязательные аудиторные занятия в I, II семестрах по дисциплине «Иностранный язык» (270 часов), *пороговый продвинутый* предполагает занятия по элективной дисциплине «Технический перевод» в III-IV семестрах. Количество академических часов, отведенных на данный этап, зависит от факультета. В 2007-2009 гг. было отведено 35 часов для специальности «Механика», 100 часов для специальности «Физика».

Характеристика уровней обученности:

Предпороговый – характеризует готовность студента рационально использовать учебные действия и приемы для точного и полного понимания содержания текста при чтении, а также при выполнении роли говорящего и слушающего. Эта задача решается в зависимости от реальных условий в течение I – II семестров.

Пороговый уровень – характеризует готовность студента участвовать в различных видах речевой деятельности: чтении, говорении, аудировании и письме. Этот уровень должен достигаться студентом по окончании III-IV семестров.

Пороговый продвинутый уровень обученности предполагает готовность студента дифференцированно применять иностранный язык в вариативных ситуациях общения, связанных с его будущей профессиональной деятельностью.

В качестве основы организации учебного процесса по английскому языку студентов технических специальностей нами была выбрана *технология контекстного обучения*, автором которой является А. А. Вербицкий [4, с. 75] Мы исходили из предположения о том, что воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности студентов технических специальностей позволит:

– связать обучение иностранному языку с реальным контекстом его употребления и, таким образом, научить студентов пользоваться языком как средством коммуникации в сфере профессиональной деятельности;

– сформировать как предметные (иноязычные), так и общие (личностные, надпредметные) компетенции будущего специалиста технического профиля, являющиеся необходимым условием осуществления эффективной профессиональной деятельности на современном рынке труда;

– реализовать междисциплинарный и проблемно-ориентированный подход к обучению;

– развить как познавательную, так и профессиональную мотивацию студентов.

Речевая деятельность человека осуществляется в различных контекстах, которые определяют истинный смысл высказывания. Под контекстом понимается спектр событий и ситуативных факторов, внутренних и внешних по отношению к человеку, на фоне которых осуществляются коммуникативные действия [5, с. 25].

Каждый акт использования языка осуществляется в контексте определенной ситуации, входящей в одну из сфер общественной деятельности. Выбор сфер деятельности, в которых придется действовать студентам, имеет огромное значение для отбора ситуаций, целей, задач и текстов в процессе обучения профессиональному общению. В целях мотивации студентам необходимо при отборе сфер коммуникации обеспечить сбалансированный учет настоящих и будущих потребностей. Число возможных сфер применения языка не ограничено, поскольку любая определяемая сфера деятельности может вызвать интерес того или иного человека, пользующегося языком, или стать основой курса. В учебных целях можно выделить следующие основные сферы коммуникации.

Личная – это сфера коммуникации индивида, связанная с домом, друзьями, со всеми видами деятельности личного характера как, например, чтение для удовольствия, ведение дневника, интересы, хобби и др.

Общественная (социокультурная) – это сфера коммуникации, в которой человек функционирует как член общества в целом или как член какой-либо организации и вовлечен в различные виды общения с самыми разнообразными целями.

Профессиональная – это сфера коммуникации, сопряженная с работой или специальностью человека.

Образовательная – это сфера коммуникации, связанная с организованным обучением, особенно (хотя не всегда) в учебном заведении.

Студент начинает коммуникацию с участием одного из нескольких собеседников с целью реализации своих потребностей в данной ситуации. В личной сфере такой потребностью может быть желание развлечь гостя разговором о семье, друзьях, симпатиях, антипатиях, обменяться опытом и мнениями и др. В социальной сфере – заключить сделку, например, приобрести хорошую одежду по приемлемым ценам. В профессиональной сфере – понять новые правила и их последствия для клиента. В образовательной сфере – принять участие в роле-

вой игре или семинаре, написать доклад на определенную тему для конференции или для печати и др.

Владение иностранным языком позволяет реализовать такие аспекты профессиональной деятельности, как своевременное ознакомление с новейшими технологиями, открытиями и тенденциями в развитии науки и техники, установление профессиональных контактов с зарубежными партнерами. Оно обеспечивает повышение уровня профессиональной компетенции.

Библиографический список

1. Хомутова, Т.Н. Язык для специальных целей (LSP) : вопросы теории // Вестник ЮУрГУ. – 2007. – № 15 (87).
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингвистика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия» 2004.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991.
4. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969.

Bibliography

1. Khomutova, T.N. Yazihk dlya specialjnihkh celeyj (LSP) : voprosih teorii // Vestnik YuUrGU. – 2007. – № 15 (87).
2. Galjskova, N.D. Teoriya obucheniya inostrannihm yazihkam: lingvistika i metodika / N.D. Galjskova, N.I. Gez. – M.: Izdateljskiyj centr «Akademiya» 2004.
3. Verbickiyj A.A. Aktivnoe obuchenie v vihssheyj shkole: kontekstnihyj podkhod : metod. posobie. – M.: Vihsshaya shkola, 1991.
4. Leontjev, A.A. Yazihk, rechj, rechevaya deyateljnostj. – M.: Prosvethenie, 1969.

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 37.018.46

Makarikhina I.M. **ANDRAGOGY AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF ADULTS EDUCATION IN THE SKILLS DEVELOPMEN SYSTEM.** This paper describes the components of the model to improve the didactic training foreign language teachers in training.

Key words: **andragogy, adults education, qualities and moral values, mustering of teachers preparation didactic system, forms and methods.**

И.М. Макарихина, *аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: michmacha@mail.ru*

АНДРАГОГИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В работе описана компоненты модели по совершенствованию дидактической подготовки учителей иностранного языка в условиях повышения квалификации**.**

Ключевые слова: **андрагогика, обучение взрослых, совершенствование подготовки учителей, формы и методы, дидактическая подготовка.**

Демократические преобразования, происходящие в современном обществе, влекут значительные изменения и в сфере образования. Развивающаяся тенденция к интеграции во всех сферах общественной жизни обуславливает первостепенную важность изучения мирового опыта повышения квалификации учителей в условиях непрерывного образования, что вызывает огромный интерес к сопоставлению социальных и педагогических систем, технологий.

Основные философские, социальные и психологические проблемы современных образовательных систем продолжают интенсивно разрабатываться философами: Л. Шертоком, Р. Соссюаром, А.С. Арсеньевым, Г.С. Батищевым, Л.П. Буевой, М.В. Деминым, Э.В. Ильенковым, М.С. Каганом, И.С. Коном, В.А. Лекторским, М.К. Мамардашвили, Н.Н. Трубниковым, Э.Г. Юдиным и др. Философское понимание деятельности было конкретизировано в психолого-педогогической теории деятельности, ставшей фундаментом всей отечественной психологической и педагогической науки и нашедшей отражение в трудах К.Н. Корнилова, Ш. Таубаевой, Р.Х. Шакурова, С.Д. Смирновой, В.А. Штофф, В.Г. Федотовой.

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 обусловливает 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 методиками 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 [1, с. 257].

Важнейшим направлением профессионального становления учителя, составляющей его профессионализации является дидактическая подготовка, которая в системе непрерывного педагогического образования предстает последовательное восхождение от недифференцированной направленности на сферу деятельности учителя к овладению стандартами педагогического профессионализма.

Анализируя труды российских учёных Ю.К. Бабанского, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернера, В.А. Ситаров, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенин и др., а также казахстанских С.Т. Каргина, Н.И. Хван, Н.Д. Хмеля, В.И. Коркиной, Е.К. Кустобаевой и др., мы рассматриваем дидактику как теорию педагогических процессов, осуществляемых на всех ступенях образования. Каждая дидактическая система содержит в себе единство целей, задач, содержания, методов, форм организации и осуществления обучения, а также средства диагностики результатов. Дидактика теоретически обосновывает способы практического обеспечения обучения, построения целостного образовательного процесса.

Применительно к процессу повышения квалификации можно утверждать, что специалист выполняет свои профессиональные задачи и его обучение, с одной стороны, ориентировано на развитие уровня профессиональной компетентности в русле этих задач, а с другой – на ролевое образование, т. е. обогащение

знаниями, умениями, опытом творческой деятельности, необходимыми для выполнения социальных ролей взрослого человека.

В ходе планирования курсов повышения квалификации преподавателей иностранного языка необходимо учитывать подготовку студентов в вузах и стандарты, которые берутся за основу подготовки будущих специалистов.

В систему работы по совершенствованию дидактической подготовки учителей иностранного языка мы объединили содержание курсов повышения квалификации, реализуемое через спецкурс, организацию учебного процесса в системе повышения квалификации на основе специфических технологий и формы образования взрослых.

Для выбора педагогических технологий следует учитывать ряд факторов педагогического процесса. К таким факторам относятся:

- потенциальные возможности организационных форм учебной деятельности с точки зрения освоения с их помощью тех или иных профессиональных умений, входящих в квалификационную характеристику;
- функция учебной информации в педагогическом процессе (обучающая, контрольно-диагностическая);
- целевое назначение учебной информации (познавательного типа, операционного типа);
- возможности обучаемых (уровень учебно-познавательной деятельности, уровень базовой подготовки по предмету); возможности обучающего (уровень методической компетенции, методическая и техническая оснащенность учебного процесса).

Таким образом, развивающая педагогическая деятельность выступает в качестве необходимого условия совершенствования подготовки преподавателя. При этом целесообразно использовать один из основных методов системного подхода – моделирование, которое определяет как метод познания интересующих нас качеств объектов через модель; использование модели для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов.

С учётом разработанных в теории профессионального образования моделей [2; 3; 4; 5] мы сформулировали основные требования к разработке модели по совершенствованию дидактической подготовки учителей иностранного языка в условиях повышения квалификации:

- исходной позицией построения должны явиться идеи организации и самоорганизации, согласно которым данная модель рассматривается как промежуточное состояние объекта (педагогической деятельности) и его субъекта (педагога) на пути эволюции;
- модель должна идеализировать конкретные аспекты данного периода развития и представлять его крайние позиции;

Таблица 1

Критерии и показатели компонентов дидактической подготовки

Компонент	Критерий	Показатели
когнитивный	предметник	– общепрофессиональные (психолого-педагогические) знания; – специальные (языковые) знания; – методические знания;
мотивационный	мотиватор	– знание сущности мотивации, в т.ч. учебной мотивации и ее формирования; – умение мотивировать учащихся на осознанное изучение иностранного языка; – владение приемами стимулирования активности учащихся;
технологический (методический)	методист	– знание методики преподавания иностранного языка; – умение оптимально отбирать формы, методы и средства педагогического процесса; – владение современными образовательными технологиями, в т.ч. и интерактивными.
организационно-проектировочный	организатор	– знание основ педагогического проектирования; – умение разрабатывать содержание и виды деятельности учащихся на уроке; – умение создавать развивающую среду на уроке
научно-исследовательский	исследователь	– знание методологии педагогики и методики преподавания иностранного языка; – владение методами научного исследования; – умение проводить научное исследование в рамках своей профессиональной деятельности.
рефлексивный	аналитик	– знание сущности педагогической рефлексии; – умение рефлектировать процесс и результаты своей деятельности и личности; – умение анализировать педагогические явления, т.е. расчленять их на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

- модель должна позволить осуществить анализ практической деятельности учителя, её развитие и прогнозирование.

В процессе разработке данной модели автор руководствовался:

- целями, содержанием и спецификой работы организаций повышения квалификации и особенностями учителя, как субъекта данного процесса;
- теоретическими положениями и практическими результатами педагогических, психологических исследований об управлении учебно-познавательной деятельностью взрослых обучающихся с позиций андрагогики;
- общими принципами педагогического моделирования и менеджмента;
- результатами педагогического моделирования в исследованиях ведущих ученых-педагогов.

В структуре дидактической подготовки мы выделяем следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, технологический (методический), организационно-проектировочный, научно-исследовательский и рефлексивный.

Для каждого компонента нами были выделены и сформулированы следующие критерии и показатели (таблица 1).

Таким образом, каждый из компонентов представлен в виде конкретных компетенций, необходимых учителю для реализации его дидактической функции в профессиональной деятельности.

Синтез модели необходимо производить, опираясь, прежде всего, на эмпирическое описание, которое позволит провести анализ взаимосвязи свойств, признаков и отношений, выявленных на предыдущей стадии исследования, т. е. описать построение объекта. Морфологическое описание (совместно с параметрическим) служит фундаментом исследования функционирования зависимостей как между параметрами объекта, так и между его элементами.

Предварительные результаты показали, что внедрение модели по совершенствованию дидактической подготовки учителей иностранного языка в условиях повышения квалификации позволяет им успешно овладеть практически всеми компонентами дидактической подготовки специалиста.

Библиографический список

1. Орлов, А.Н. Организация научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в высшем педагогическом учебном заведении / А.Н.Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3 (15).
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991.
3. Ситаров, В.А. Дидактика : учебное пособие. / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Изд-кий центр «Академия», 2002.
4. Кремлева, Ю.В. Модель развития иноязычной речевой деятельности на основе личностно-ориентированного подхода / Ю.В. Кремлева, И.Р. Лазренко // Мир науки, культуры, образования. –2010. –№ 4 (23). – Ч.1.

5. Орлов, А.Н. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе проблемного обучения / А.Н.Орлов, Г.А. Калачёв, Л.Г. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16).

Bibliography

1. Orlov, A.N. Organizaciya nauchno-issledovateljskoyj deyateljnosti studentov i aspirantov v vihsshem pedagogicheskom uchebnom zavedenii / A.N.Orlov, G.A. Kalachyov, L.G. Kulikova // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2009. – № 3 (15).
2. Verbickiyj, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihssheyj shkole : kontekstnihyj podkhod / A.A. Verbickiyj. – M.: Vihsshaya shkola, 1991.
3. Sitarov, V.A. Didaktika : uchebnoe posobie. / pod red. V.A. Slastenina. – M.: Izd-kiyj centr «Akademiya», 2002.
4. Kremleva, Yu.V. Modelj razvitiya inoyazihchnoyj rechevoyj deyateljnosti na osnove lichnostno-orientirovannogo podkhoda / Yu.V. Kremleva, I.R. Lazrenko // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. –2010. –№ 4 (23). – Ch.1.
5. Orlov, A.N. Modelj organizacii nauchno-issledovateljskoyj deyateljnosti studentov i aspirantov na osnove problemnogo obucheniya / A.N.Orlov, G.A. Kalachyov, L.G. Kulikova // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2009. – № 4 (16).

Статья поступила в редакцию 01.02.2011

УДК 811.161.1-054.6

Yang L. **THE LEXICO-SEMANTIC GROUP OF PROFESSIONS AS THE BASIS OF LINGUO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS AT THE ADVANCED LEVEL OF LEARNING.** The article is devoted to the formation of linguo-cultural competence of Chinese students at the advanced learning stage on the material of national cultural knowledge of professional work characteristics in Russia, which are reflected in the lexico-semantic group of professions.

Key words: **lexico-semantic group of professions, linguo-cultural competence, competence approach, national-cultural level of linguo-cultural competence, professional activity, unequivalent and asymmetric phenomena in the languages and cultures.**

Ян Лю, *аспирант РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, КНР, E-mail: yangliu8347@mail.ru*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена формированию лингвокультурологической компетенции китайских студентов продвинутого этапа обучения на материале знаний национально-культурного характера об особенностях профессиональной деятельности в России, которые находят отражение в лексико-семантической группе наименований лиц по профессии.

Ключевые слова: **лексико-семантическая группа наименований профессий, лингвокультурологическая компетенция, компетентностный подход, национально-культурный уровень лингвокультурологической компетенции, профессиональная деятельность, безэквивалентные и асимметричные явления в языках и культурах.**

Одним из инновационных подходов к преподаванию иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, стал компетентностный подход, теоретико-методологические предпосылки и понятийный аппарат которого описаны в трудах многих исследователей (Н.В. Баграмовой, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, А.В. Хуторского и мн. др.).

Целью компетентностного подхода является формирование у студентов различного рода компетенций, причём «основной акцент ставится не на получении суммы знаний, умений и навыков, а на формировании системного набора компетенций» [1]. В самом общем смысле ученые определяют компетенцию как «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [2].

Именно современные стратегии обучения иностранным языкам стали причиной появления и развития различных культуроведческих подходов в рамках РКИ – прежде всего, лингвострановедческого и лингвокультурологического, согласно которым (по общему мнению исследователей) содержание обучения иностранным языкам на современном этапе его развития немыслимо без приобщения к культуре страны изучаемого языка.

Как известно, формирование у иностранных учащихся лингвокультурологической компетенции, которая определяется исследователями как знание иностранными студентами особенностей национальной культуры, а также всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [3], является основной задачей обучения РКИ в рамках лингвокультурологического подхода. Лингвокультурологический подход к обучению РКИ предусматривает обучение языку с позиций антропоцентрической направленности современной методики преподавания иностранных языков. Именно восхождение от индивидуальных употреблений к лингвокультурологической компетенции как социально значимой системе даёт возможность глубже понять природу культурного смысла, закрепляемого за определённым языковым знаком.

Интерпретируя структуру лингвокультурологической компетенции, методисты предполагают два уровня её содержания: собственно языковой и внеязыковой (то есть свойства культурной реалии, её употребление и использование) [4]. Система знаков, таким образом, должна раскрывать систему реальных знаний о культуре изучаемого языка, поэтому языковые знаки и выражения требуют внеязыкового способа их раскрытия.

Лингвокультурологическая компетенция в рамках обучения лексике на материале лексико-семантической группы наименований профессий, предполагает определенные знания и умения иностранных студентов продвинутого этапа как на собственно лингвистическом (в данном случае, лексическом) уровне, так и на национально-культурном.

На лексическим уровне о сформированности лингвокультурологической компетенции студентов могут свидетельствовать следующие знания и умения: адекватное знание значений наименований профессий в современном русском языке; знание семантики многозначных слов, входящих в данную лексико-семантическую группу; умение использовать в речи парадигматические и синтагматические связи, характеризующие данную лексико-семантическую группу; способность адекватно воспринимать, понимать, интерпретировать и производить высказывания, содержащие анализируемые лексические единицы, согласно нормам и правилам русского языка; умение воспринимать значения данных лексем в различных контекстах (в том числе идиоматического и метафорического характера); умение компенси-

ровать лакунарную лексику; способность использовать перечисленные умения в процессе интерпретации и конструирования текстов различного характера.

Национально-культурный (внеязыковой) уровень лингвокультурологической компетенции, особенно важный в рамках лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку как иностранному, предполагает следующие знания и умения: знания страноведческого характера о важнейших профессиях в современной России, их статусе, престижности в сознании представителей русской культуры; о динамических процессах в профессиональных предпочтениях современной российской молодежи; о ценностно-оценочном отношении к различным видам профессиональной деятельности в современном обществе; знание культурно-специфических реалий, отражающих уникальность культур и национальных традиций (уникальные сферы профессиональной деятельности, безэквивалентные занятия и профессии в русской и китайской культурах); умение сопоставлять национально-культурные особенности в сфере профессиональной деятельности; знание основных типологий и классификаций профессий, актуальных для современного российского общества и др.

Как известно, сфера профессиональной деятельности является чрезвычайно широкой, а число наименований профессий в различных лексикографических источниках и справочниках достигает нескольких тысяч. Ввиду того, что определение объема и состава соответствующей ЛСГ в учебных целях требует ее значительного ограничения, необходимо опираться на различные культурологические критерии отбора материала.

Прежде всего, это критерий актуальности профессии для того или иного периода развития общества. Обратимся к фактическому материалу. В документе, который называется «Единый тарифно-квалификационный справочник» [5], насчитывается более семи тысяч названий профессий, имеющихся на сегодняшний день в России. Следует отметить, что в настоящее время заметно меняется не только количество профессий, но и их состав, соотношение, актуальность. В последние десятилетия появляются новые профессии (брокер, менеджер и мн. др.) и исчезают старые (прачка, машинистка и др.), стираются границы между многими из них, а некоторые, напротив, постоянно делятся, дробятся, размножаются. Ввиду этого в условиях современного рынка труда появляется большое количество новых, непривычных и незнакомых прежде профессий.

Неодинаковым является перечень популярных, востребованных профессий и, соответственно, их названий в странах с различными общественно-экономическими условиями. Поскольку к таким странам относятся Россия и Китай, то критерий учета различий в сфере профессиональной деятельности особенно актуален в обучении русскому языку китайских студентов.

С целью определения наиболее популярных профессий в России и в Китае были проанализированы следующие справочные издания: «100 популярных профессий» [6] и «100 популярных профессий» [7]. Анализ этих изданий позволил выявить общие для России и Китая наиболее популярные профессии (около 20 наименований), например: *преподаватель, врач, переводчик, продавец, водитель* и др. Кроме того, было выявлено значительное число профессий, которые (согласно этим популярным справочным изданиям) актуальны в большей степени для России или для Китая (например, профессии *бухгалтера, секретаря, учителя* и др. указаны как очень популярные только в китайском издании, а профессии *аниматора, бармена, ветеринара* и др. - только в русском).

Следует отметить, что среди 100 наиболее популярных профессий в России и в Китае можно выделить общие актуальные *сферы деятельности*, которые реализуются в различных, наиболее востребованных в обеих странах профессиях, например: профессии в сфере финансов: *брокер, финансовый директор, налоговый консультант* (указаны только в российском справочнике), а *кредитный эксперт, трейдер, андеррайтер* (только в китайском справочнике); профессии в сфере экономики: *экономист, специалист по внешнеэкономической деятельности (ВЭД), аудитор* (только в российском справочнике), а *антикризисный управляющий, бухгалтер* (в китайском справочнике); профессии в сфере информационных технологий (IT): *программист, системный администратор* (только в российском справочнике), а *специалист по IT-безопасности, системный аналитик* (только в китайском справочнике); профессии в сфере менеджмента: *менеджер по туризму, event-менеджер* (в России), а *директор по развитию, менеджер по франчайзингу* (в Китае); профессии в технической сфере: *инженер по радиоэлектронике и мобильной связи, инженер-конструктор* (в России), а *прораб, геодезист, инженер связи* (в Китае); профессии в сфере юриспруденции: *юрисконсульт* (в России) и *следователь* (в Китае); профессии в сфере PR и журналистики: *PR-менеджер, редактор ТВ, телеведущий, спичрайтер, журналист, сценарист* (в России) и *сценарист компьютерных игр, редактор книг* (в Китае); профессии в сфере искусства: *актёр, режиссёр* (в России) и *искусствовед* (в Китае); профессии в сфере науки: *биохимик, нанотехнолог* (в России) и *фармаколог, эколог* (в Китае) и др.

Таким образом, материалы двух аналогичных справочников, изданных в России и в Китае, позволяют увидеть не только общие тенденции в востребованности профессий, но и некоторые различия, обусловленные спецификой национальных традиций, культур и менталитетов, которые должны быть учтены при определении содержания обучения в рамках лингвокультурологического подхода к обучению РКИ китайских студентов.

Важным критерием отбора материала в рамках лингвокультурологического подхода является учет лакунарных и асимметричных явлений в сопоставляемых культурных традициях. В китайском языке по данным «Современного китайского словаря» 2002 г. [8] ЛСГ наименований профессий составляет 1989 единиц. При огромном количестве соответствий названий профессий в русском и китайском языках отмечены некоторые несовпадения и лакуны. Так, например, профессия *дегустатора чая* (品茶师) (буквально на китайском языке «мастер чая»), очень распространенная и популярная в Китае, не распространена в России, что связано с различиями в «чайных традициях» России и Китая, а также в специфике китайской «чайной церемонии». Или, например, профессия мастер Фэн-шуй очень давно известная в Китае, является экзотичной и новой для россиян.

Профессии *гардеробщика* и *кондуктора*, которые достаточно распространены в России, абсолютно не востребованы в Китае и потому не имеют соответствующих обозначений в китайском языке. Это обусловлено тем, что в Китае нет понятия гардероба, т.е. места, где люди оставляют верхнюю одежду, а также тем, что в Китае изменился порядок обслуживания пассажирского транспорта. В последнее время оплата проезда в большинстве городов Китая осуществляется без кондуктора, а функции кондуктора выполняет водитель общественного транспорта.

Нет в китайском языке и соответствий таким наименованиям профессий, как *могильщик* и *гробовщик*, что обусловлено иной традицией захоронения усопших. Как известно, в китайской похоронной традиции не используются гробы и не требуется рытье могил, однако в Китае очень распространена профессия мастера по оформлению урн.

Конфессиональные различия обусловили особенности в профессиях культовой сферы. Безэквивалентными для китайцев являются позиции священнослужителей православной духовной иерархии, в то время как в русской картине мира отсутствуют представления о таких профессиях как даосский священник (道士), старший учитель монахов (长老) и др.

Ввиду этого в состав ЛСГ наименований профессий должны быть включены наименования безэквивалентных профессий, информация о которых дает необходимые знания о культуре страны изучаемого языка.

Важным критерием отбора культурно информативного материала является учет отношения к профессиональной деятельности и конкретным профессиям в той или иной культуре. Подобный материал можно получить из ассоциативных словарей и экспериментов. Как известно, ассоциативный словарь «приоткрывает завесу над тем, как устроена языковая способность человека — думающего, говорящего и понимающего, и позволяет проникнуть в социальную память и сознание носителей языка и получить ответ на вопрос: “Как мыслят русские в современной России?”» [РАС 1994: 2].

С целью выявления особенностей содержания ассоциативно-вербального поля «профессия» были использованы матери-

алы «Русского ассоциативного словаря» (РАС) под ред. Ю.Н. Караулова [9], которые позволяют выявить, что и как думают русские о профессии.

Лексема «профессия» в РАС представлена следующим образом:

ПРОФЕССИЯ: работа 7; учитель 5; инженер, любимая, престижная, слесарь 4; дело, психолог, токарь 3; врач, выбор, дворник, журналист, космонавт, моя, нужная, специальность 2; будущее, водителя, военного, воспитатель, врача, врача очень ответственная, выбрана, выбранная, геолога, грабитель, грязная, дворника, деньги, знание, зоолог, интересная, каменщик, кретинская, менеджера, не своя, необходимость, нет, нету, офицер, очки, полезная, почвовед, прекрасная, престиж, процессия, работа, такая, рабочая, рабочий, репортер, следователь, совок, соцработник, террорист, технолог, ученый, учителя, филолога, химик, хорошая, художник, шофер, экономист, электрик 1.

Как видно из материалов словаря, реакциями на стимул «профессия» являются как другие члены синонимического ряда («работа», «дело», «специальность», так и названия конкретных профессий). Наиболее частотными реакциями являются следующие наименования профессий: учитель 5; инженер, слесарь 4; психолог, токарь 3; врач, дворник, журналист, космонавт 2.

Профессия для носителей русского языка предполагает её выбор («выбор», «выбрана», «выбранная»). Актуально для респондентов и отсутствие профессии («нет», «нету»). Профессия имеет связь с деньгами («деньги»), знаниями («знания») и будущим («будущее»).

Профессия получает ряд определений как рационального характера (ответственная, нужная, престижная), так и эмоционального (любимая, прекрасная, кретинская).

Таким образом, если говорить об ассоциативно-вербальном поле «профессия», то оно даёт представление об отношении русских людей к профессии и работе (не только рациональном, но и нередко эмоциональном); о том какие именно профессии особенно актуальны для сознания носителей русского языка; о том, что общие понятия («профессия», «дело», «работа» и др.) тесно связаны в сознании носителей русского языка и не всегда дифференцируются. Эта информация должна быть включена в содержание обучения РКИ при изучении ЛСГ наименований профессий.

С целью сопоставления отношения к профессии в русской и китайской культурах был проведен ассоциативный эксперимент среди носителей китайского языка.

Эксперимент проводился в 2010 **–** 2011 годах среди китайских студентов, изучающих русский язык в Даляньском университете иностранных языков (в КНР) и в РГПУ. им. А.И. Герцена (в России).

В данном эксперименте участвовало 50 человек, которые были разделены на 2 группы по 25 человек: первая группа (студенты, изучающие русский язык на факультете русского языка Даляньского университета иностранных языков); вторая группа (студенты, изучающие русский язык, проживающие в Санкт-Петербурге). Возраст респондентов составил от 18 до 35 лет. Испытуемым было предложено написать любые свободные ассоциации на стимул «профессия».

Были получены следующие реакции, которые расположены по степени частотности: работа, зарплата, преподаватель, деньги, достаток, успехи, интерес, престиж, врач, специальность, хорошее дело, учитель, любимая работа, атмосфера, образование, интеллект, зарабатывать деньги, занимается делами, усталость, директор, коллеги, уважение, доктор, квалификация, дело, нравится, любимое занятие, достойный заработок, переводчик, серьёзное, важное, нужное, интересное, творческое, общественная значимость, учёный, звание, которое получает человек после окончания университета, уверенность в себе, водитель, семья, родители, знания, опыт, призвание, повар, карьера, богатство, способность, жизнь, авторитет, уровень знаний, экскурсовод, разные специальности.

Наиболее частотным реакциями китайских респондентов оказались: работа, зарплата, деньги, достаток, успехи, интерес, престиж, специальность. Профессия для носителей китайского языка, прежде всего, связана с работой, а также с успехом и престижем. Важной для китайцев является и оплата их работы (зарплата, деньги, достаток, зарабатывать деньги, достойный заработок). Показательно, что профессия для носителей китайского языка предполагает интеллект, знания и творческий подход. Следует отметить серьёзное, рациональное отношение китайцев к профессии, а также отсутствие эмоционального отношения к делу.

Показательно, что среди реакций, называющих конкретные профессии, оказались как совпадения (например, учитель, врач, учёный), так и различия (например, среди реакций китайских респондентов оказались наименования очень престижных профессий в современном Китае, таких как переводчик, повар, водитель, не приведённые в РАС). Представляется, что различия в ассоциативно вербальных полях к стимулу «профессия», дающие представление об отношении к профессиональной деятельности в разных культурах, должны быть учтены в практике обучения РКИ китайских студентов.

Таким образом, лингвокультурологическая компетенция китайских студентов продвинутого этапа обучения может быть сформирована только при учете национально-культурного уровня знаний, которые могут быть получены с использованием сопоставительного метода с опорой на источники справочного характера, а также на различного рода опросы и эксперименты.

Библиографический список

1. Компетентностный подход: пути реализации: монография / Г.П. Гагаринская, В.П. Гарькин, Е.Н. Живицкая, О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова; ГОУ ВПО «СамГТУ»; «БГУИР»; НОУ ВПО «ПИБ». – Самара, 2008.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентность как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
3. Васильева, Г.М. К вопросу об особенностях ценностного сознания в зеркале языковой оценки // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. – СПб., 2004. – Вып. VII.
4. Мастренко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие. - Минск, 2001.
5. Единый тарифно-квалификационный справочник, – М., 2008.
6. Грецов, А. 100 популярных профессий. Психология успешной карьеры для старшеклассников и студентов. / А. Грецов , Т.едарева . – СПб., 2008.
7. Чен, Ч. 100 популярных китайских профессий. – Пекин, 2009.
8. Современный китайский словарь. – Пекин, 2002.
9. Русский ассоциативный словарь / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева [и др.]. - М., 2002.

Bibliography

1. Kompetentnostnihyj podkhod: puti realizacii: monografiya / G.P. Gagarinskaya, V.P. Garjkin, E.N. Zhivickaya, O.Yu. Kalmihkova, N.V. Solovova; GOU VPO «SamGTU»; «BGUIR»; NOU VPO «PIB». – Samara, 2008.
2. Zimnyaya, I.A. Klyuchevihe kompetentnostj kak rezuljtativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M., 2004.
3. Vasiljeva, G.M. K voprosu ob osobennostyakh cennostnogo soznaniya v zerkale yazihkovoyj ocenki // Russkiyj yazihk kak inostrannihyj. Teoriya. Issledovaniya. Praktika. – SPb., 2004. – Vihp. VII.
4. Mastrenko, E.A. Nastoljnaya kniga prepodavatelya inostrannogo yazihka: spravochnoe posobie. - Minsk, 2001.
5. Edinihyj tarifno-kvalifikacionnihyj spravochnik, – M., 2008.
6. Grecov, A. 100 populyarnihkh professiyj. Psikhologiya uspeshnoyj karjerih dlya starsheklassnikov i studentov. / A. Grecov , T.edareva . – SPb., 2008.
7. Chen, Ch. 100 populyarnihkh kitayjskikh professiyj. – Pekin, 2009.
8. Sovremennihyj kitayjskiyj slovarj. – Pekin, 2002.
9. Russkiyj associativnihyj slovarj / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva [i dr.]. - M., 2002.

Статья поступила в редакцию 23.01.12

УДК 378. 2

Podpovetnaya U. V. **REGULARITIES AND PRINCIPALS AS THEORETICAL BASIS OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT THE SCIENTIFIC AND METHODICAL CULTURE OF HIGH SCHOOL TEACHER.** Key positions and development ideas of the scientific and methodical culture of high school teacher issued as regularities and principals, which are reflect the theoretical basis (core) of the concept. The regularities reveal stable, recurring and necessary casual relationship of development the scientific and methodical culture of a teacher with external and internal factors, and they are represented in three groups: external regularities of conditionality, internal attributive regularities and internal regularities of effectiveness. The principals reflect essential aspect of implementation the process of development the scientific and methodical culture of a teacher in high school practice and include: principals of continuity and dynamic, principals of multifunction and complexity, principals of adaptability and flexability.

Key words: **scientific and methodical culture, teacher of high school, conception, regularities, principals.**

Ю.В. Подповетная, *канд. пед. наук, доц. ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: y-u-l-i-a-v-a-l@mail.ru*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БАЗИС КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Ключевые положения и идеи развития научно-методической культуры преподавателя вуза оформлены в виде закономерностей и принципов, отражающих теоретический базис (ядро) концепции. Закономерности раскрывают устойчивые, повторяющиеся и необходимые причинно-следственные связи развития научно-методической культуры преподавателя с внешними и внутренними факторами и представлены тремя группами: внешние закономерности обусловленности, внутренние атрибутивные закономерности и внутренние закономерности эффективности. Принципы отражают сущностную сторону осуществления процесса развития научно-методической культуры преподавателя в практике высшей школы и включают: принципы непрерывности и динамичности, принципы полифункциональности и комплексности, принципы адаптивности и гибкости.

Ключевые слова: **научно-методическая культура, преподаватель высшей школы, концепция, закономерности, принципы.**

Главной целью модернизации высшего профессионального **образования является создание механизма устойчивого развития его системы, обеспечение ее соответствия запросам личности, общества и государства, а также перспективам XXI века.** Данная цель обусловливает постановку перед высшей школой новых задач, которые отмечены в ряде государственных документов: Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также в нормативно-правовых документах: Федеральных Законах «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Какие бы перемены не происходили на сегодняшний день в высшей школе, все они обязательно касаются преподавателя вуза – педагога и ученого как носителя научного знания, культурно-педагогического опыта общества. Современные требования к преподавателю высшей школы предполагают гармоничное сочетание педагогической, научно-педагогической (методической) и научно-исследовательской видов деятельности, ориентацию в многообразии современных научных и методологических подходов, методически и дидактически грамотное преобразование научного знания в учебный материал.

Многочисленные педагогические исследования, а также собственный опыт педагогической работы в вузе указывают на то, что современные требования к преподавателю высшей школы и высокие темпы интеллектуализации на всех уровнях (научном, культурном, педагогическом, методическом) отражают тенденцию к развитию научно-методической культуры преподавателя вуза, которая является высшим показателем его профессионализма и педагогического мастерства, отражает превалирование научного сознания над обыденным, а также умение преподавателя методически грамотно донести до обучаемых актуальные научно-исследовательские проблемы [1; 2; 3].

Научно-методическая культура преподавателя вуза – это сложное, многофакторное явление, представляющее собой единую, целостную структуру, которая не может существовать без входящих в нее компонентов. Исследование внутреннего строения научно-методической культуры преподавателя позволило выделить следующие структурные составляющие:

- профессиональное самосознание (профессиональный образ-Я), под которым понимается процесс профессионального самопознания, осознания и соотнесения личностью своих особенностей с требованиями реальной профессиональной деятельности;
- научно-методические умения, являющиеся показателем педагогического мастерства преподавателя;
- творческое мышление – это умственная деятельность, в процессе которой обнаруживаются новые, оригинальные возможности применения накопленных знаний [3, с. 188].

Развитие представляет собой процесс прогрессивных изменений чего-либо, связанный с его совершенствованием, приобретением новых положительных качеств и свойств. На основании данных рассуждений развитие научно-методической культуры преподавателя вуза представляет собой взаимосвязанный и происходящий во времени процесс прогрессивного изменения профессионального самосознания, научно-методических умений и творческого мышления, которые в своей совокупности обеспечивают возможность осмысленного осуществления преподавателем научно-методической деятельности в образовательном пространстве [там же].

Развитие научно-методической культуры преподавателя вуза происходит непосредственно в практике повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей высших образовательных учреждений. Процесс внутривузовского повышения квалификации педагогических кадров будет направлен на развитие их научно-методической культуры, если развитие исследуемой культуры рассматривать как процесс «восхождения к культуре и расширения личности» (Л.С. Выготский) и осуществлять в соответствии с концепцией, в которой:

- методологические основания представлены в двух плоскостях: содержательной (аксиологический, культурологический, акмеологический и антропоцентрический подходы), фиксирующей направленность на изучение существенных и отличительных признаков процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза, и процессуальной (институциональный, личностно-деятельностный, системно-синергетический и человекоцентристский подходы), определяющей психолого-педагогический механизм и процедуры осуществления данного процесса в системе внутривузовского повышения квалификации кадров;
- понятийно-категориальный аппарат раскрывает содержание входящих в нее понятий (общих, специальных, основных и дополнительных) и обеспечивает однозначность в интерпретации контекстуально развертываемых теоретических положений;

- теоретический базис образован совокупностью закономерностей и соответствующих им принципов развития научно-методической культуры преподавателя вуза;

- содержательно-смысловое наполнение раскрыто в концептуальной модели развития научно-методической культуры преподавателя вуза, интегрирующей теоретико-методологический, перспективно-целевой, содержательно-смысловой, организационно-деятельностный и интегративно-оценочный блоки.

Направленность на раскрытие основных положений концепции развития научно-методической культуры преподавателя вуза обусловила необходимость выделения и обоснования **закономерностей и принципов**, которые в своей совокупности образуют ее **теоретический базис.** При их определении мы основывались на положении о том, что закономерности и принципы, обеспечивая теоретическую направленность разрабатываемой концепции, находят непосредственную связь с практикой развития научно-методической культуры преподавателя, поскольку отражают ее прикладную сущность и характеризуют правила и требования осуществления данного процесса в реальных условиях внутривузовского повышения квалификации.

Исходя из анализа трудов И.Я. Лернера, В.В. Краевского, И.П. Подласого, Н.Н. Палтышева, Б.С. Гершунского, а также учитывая опыт построения педагогической концепции, нашедший отражение в исследованиях Л.Л. Лашковой, В.Л. Моложавенко, Л.М. Семеновой, Т.К. Смычковской, А.А. Саломатова, С.Л. Суворовой, Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [4; 5; 6; 7 и др.], автором статьи выделены три группы **закономерностей**: внешние закономерности обусловленности, внутренние атрибутивные закономерности и внутренние закономерности эффективности.

Определяющим основанием при выделении закономерностей выбраны структурные компоненты научно-методической культуры преподавателя вуза [8]. В соответствии с этим закономерности определяют особенности направленного изменения профессионального самосознания, творческого мышления и научно-методических умений преподавателя высшей школы.

Внешние закономерности обусловленности описывают следующие направленные изменения научно-методической культуры преподавателя: ценностное отношение к овладению научно-методическими знаниями в индивидуально-комфортном темпе, объеме и формах обусловливают интенсивное развитие научно-методических умений; развитие профессионального самосознания преподавателя определяется изменением ценностных ориентацией, обогащением профессиональных знаний и совершенствованием личностных качеств; творческое мышление развивается на протяжении всей профессиональной деятельности преподавателя вуза в силу целесообразных качественных изменений в его личностных качествах, ценностных ориентациях, научно-методических знаниях и способностях.

Внутренние атрибутивные закономерности отражают следующие существенные признаки развития научно-методической культуры преподавателя: изменение приоритетов в профессиональной деятельности преподавателя является причиной сознательной регуляции собственной деятельности через постоянную рефлексию приобретаемого опыта; чередование индивидуальной и группой форм выполнения научно-методических проектов активизирует творческое мышление преподавателя; смена профессиональных ролей (наставник, тьютор, коуч) способствует развитию, расширению и обогащению научно-методических умений преподавателя.

Внутренние закономерности эффективности раскрывают движение и качественную устойчивость научно-методической культуры преподавателя: реализация в системе внутривузовского повышения квалификации дифференцированной образовательной программы дополнительного профессионального образования способствует более динамичному развитию научно-методической культуры преподавателя; выполнение проектных работ, объединяющих преподавателей с различными квалификационными и стажевыми характеристиками, личностным опытом, активизирует творческое мышление каждого участника проекта; принадлежность к профессиональным сообществам и активное участие в их работе оказывает содействие адекватному становлению и развитию профессионального самосознания преподавателя.

Выделенные закономерности раскрывают устойчивые, повторяющиеся и необходимые причинно-следственные связи развития научно-методической культуры преподавателя вуза с различного рода внешними и внутренними факторами, оказывающими на это развитие непосредственное влияние. Закономерности дают основания для выдвижения **принципов**, которые имеют непосредственное практическое применение.

Закономерности обусловленности акцентируют внимание на том, что возможность развития научно-методической культуры преподавателя определяется целесообразным педагогическим содействием, обеспечивающим качественные и количественные изменения в таких элементах, как личностные качества, знания, ценностные ориентации и способности, взаимодействие и взаимовлияние которых образуют соответствующие характеристики научно-методической культуры. В соответствии с этим, с данной закономерностью связаны *принципы непрерывности и динамичности.*

Принцип непрерывности предполагает цикличность процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза в соответствии с его профессиональным (карьерным) ростом. Данный принцип предусматривает постоянное и систематическое обновление полученных ранее знаний, умений и навыков в области методической, инновационной и научной деятельности. *Принцип динамичности* предусматривает включение преподавателя в построение индивидуальной траектории развития научно-методической культуры на основании осуществляемой саморефлексии и «достраивания» соответствующей образовательной программы повышения квалификации посредством наполнения ее личностным смыслом. Выявленный принцип базируется на основных принципах акмеологии – восхождения и востребованности. Восхождение предусматривает непрерывное движение вверх, к потенциально возможному «акме», а «востребованность» предусматривает наличие потребности у человека в данном восхождении к вершинам.

Атрибутивные закономерности выражают положение о том, что развитие научно-методической культуры преподавателя вуза представляет собой активное взаимодействие внутренних (личностных) и внешних (педагогических) движущих сил, направленное на достижение каждым преподавателем потенциально возможного уровня рассматриваемой культуры. К данной закономерности относятся *принципы полифункциональности и комплексности*.

Принцип полифункциональности предусматривает использование специально подобранных методов и средств, которые в соответствии с проявляющейся потребностью позволяют формировать, поддерживать, корректировать или развивать требуемые знания, умения и личностные качества преподавателя. *Принцип комплексности* касается развития всех структурных компонентов научно-методической культуры преподавателя (профессионального самосознания, научно-методических умений, творческого мышления) через воздействие на соответствующие личностные подструктуры (профессиональные знания, личностные качества, ценностные ориентации и способности).

Закономерности эффективности репрезентирует положение о том, что эффективность развития научно-методической культуры преподавателя вуза находится в прямой зависимости от того, насколько успешно организовано педагогическое содействие (в рамках соответствующей педагогической инфраструктуры), направленное на согласование целей организации и целей преподавателя. Данную закономерность представляют *принципы адаптивности и гибкости*.

Принцип адаптивности предполагает приспособление преподавателя к изменяющимся условиям научно-методической деятельности с целью обеспечения максимально возможной в этих условиях ее эффективности. Применение данного принципа ориентирует на усиление «сильных» и нивелирование «слабых» сторон в научно-методической деятельности преподавателя с учетом сложившейся ситуации. *Принцип гибкости* заключается во всестороннем изучении и максимальном учете факторов внешней и внутренней среды вуза, в котором работает преподаватель, в приспособлении способов и приемов осуществления научно-методической деятельности в соответствии со спецификой конкретной ситуации.

Таким образом, теоретический базис концепции развития научно-методической культуры преподавателя вуза раскрывает основные идеи и сущностную сторону развития рассматриваемой культуры и включает:

а) педагогические закономерности, представленные тремя группами: внешние закономерности обусловленности, внутренние атрибутивные закономерности и внутренние закономерности эффективности, которые направлены на изменение всех компонентов научно-методической культуры преподавателя вуза

(профессионального самосознания, творческого мышления и научно-методических умений);

б) принципы (непрерывности и динамичности, полифункциональности и комплексности, адаптивности и гибкости), которые связаны с выявленными закономерностями и отражают процесс развития научно-методической культуры преподавателя в практике высшей школы.

Вскрытые и научно обоснованные закономерности и принципы развития научно-методической культуры преподавателя вуза открывают перспективу дальнейших теоретических и прикладных исследований в области совершенствования различных видов профессиональной культуры преподавателя в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации работников высших образовательных учреждений.

В заключении отметим, что развитие научно-методической культуры преподавателя вуза можно определить как одно из направлений обогащения современной педагогической теории и практики, основывающееся на необходимости повышения социального статуса преподавателя высшей школы, устранения профессиональных барьеров и повышения эффективности педагогической деятельности.

Использование положений концепции развития научно-методической культуры преподавателя вуза позволит в дальнейшем: 1) адаптировать разработанную концепцию к развитию рассматриваемой культуры у преподавателей колледжей, общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования; 2) совершенствовать курсовую и межкурсовую подготовку преподавателей в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования; 3) разработать теоретические и методологические основы развития научно-методической культуры преподавателей и учителей для создания отечественных стандартов профессиональной деятельности педагога.

Библиографический список

1. Климова, Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Оренбург, 2008.
2. Кычкина, С.Д. Формирование научно-методической культуры студентов-заочников педагогического вуза: автореф. дис. … канд. пед. наук / С.Д. Кычкина. – Якутск, 2008.
3. Подповетная, Ю.В. Теоретико-методологический анализ **развития научно-методической культуры преподавателя высшей школы** / Ю.В. Подповетная // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – Ч. 2. – № 6 (31).
4. Лашкова, Л.Л. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе: монография / Л.Л. Лашкова, И.В. Резанович. – М.: ВЛАДОС, 2011.
5. Семенова, Л.М. Концептуальные основы формирования профессионального имиджа будущего специалиста по связям с общественностью / Л.М. Семенова // Вестник СПбГУ. – СПб., 2010. – Вып. 3. - Серия 12.
6. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2005.
7. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография. – М., 2002.
8. Ярычев, Н.У. Закономерности развития конфликтологической культуры учителя // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2010. – № 3 (5).

Bibliography

1. Klimova, T.E. Razvitie nauchno-issledovateljskoyj kuljturih uchitelya: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. – Orenburg, 2008.
2. Kihchkina, S.D. Formirovanie nauchno-metodicheskoyj kuljturih studentov-zaochnikov pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. … kand. ped. nauk / S.D. Kihchkina. – Yakutsk, 2008.
3. Podpovetnaya, Yu.V. Teoretiko-metodologicheskiyj analiz razvitiya nauchno-metodicheskoyj kuljturih prepodavatelya vihssheyj shkolih / Yu.V. Podpovetnaya // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2011. – Ch. 2. – № 6 (31).
4. Lashkova, L.L. Razvitie kommunikativnogo potenciala u buduthego pedagoga v vuze: monografiya / L.L. Lashkova, I.V. Rezanovich. – M.: VLADOS, 2011.
5. Semenova, L.M. Konceptualjnihe osnovih formirovaniya professionaljnogo imidzha buduthego specialista po svyazyam s obthestvennostjyu / L.M. Semenova // Vestnik SPbGU. – SPb., 2010. – Vihp. 3. - Seriya 12.
6. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspektih postroeniya / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – M., 2005.
7. Yakovleva, N.O. Koncepciya pedagogicheskogo proektirovaniya: metodologicheskie aspektih: monografiya. – M., 2002.
8. Yarihchev, N.U. Zakonomernosti razvitiya konfliktologicheskoyj kuljturih uchitelya // Nauchnoe obespechenie sistemih povihsheniya kvalifikacii kadrov. – 2010. – № 3 (5).

Статья поступила в редакцию 10.12.11

УДК 372+78.07

Gazizova I.A. **METHODS OF ADAPTIVE WORK WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE INITIAL STAGE OF LEARNING IN CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS.** The article is dedicated to the problem of adaptation of junior schoolchildren to study at children's school of arts. As a decision of the problem they suggest the author's methods, which include projective methods of psychognosis, different kinds of exercises of prior to instrumental period, recommendations on formation the concert and performing behavior.

Key words: **adaptation of junior schoolchildren, children's musical school, methods of adaptive work, concert and performance behavior, psychognosis.**

***И.А. Газизова**, аспирант каф. теории исполнительства и музыкальной педагогики ФГБОУ ВПО «Уральская государственная консерватория (академия) им. М.П. Мусоргского», г. Екатеринбург; E-mail: upak511@rambler.ru*

МЕТОДИКА АДАПТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме адаптации младших школьников к обучению в музыкальной школе. В качестве решения проблемы предлагается авторская методика, включающая проективные методы психодиагностики, различные виды упражнений доинструментального периода, рекомендации по формированию концертно-исполнительского поведения.

Ключевые слова: **адаптация младших школьников, детская музыкальная школа, методика адаптационной работы, концертно-исполнительское поведение, психодиагностика.**

Обучение в детских музыкальных школах (ДМШ) в России традиционно рассматривалось родителями, педагогами и широкой общественностью как расширение кругозора учащихся, приобщение к эстетическим и культурным ценностям, овладение навыками игры на музыкальных инструментах, а сами музыкальные школы являлись в советское время практически единственными учреждениями предпрофессионального образования в сфере обучения детей музыке. Однако современный стремительный ритм жизни предъявляет к сегодняшним детям более высокие требования в плане интеллектуального, физического и эстетического развития, поэтому учащиеся совмещают большое количество развивающих занятий, включающих не только музыку, но и иностранные языки, хореографию, спорт, различные виды искусства. Учитывая большую загруженность детей, для сохранения их физического и психологического здоровья в ДМШ необходимо создавать новые комфортные условия обучения, опирающиеся на индивидуально-личностные характеристики и заключающиеся в определении педагогических методов, осуществляющих наиболее оптимальное приспособление ребенка к условиям обучения и развития в музыкальной школе, то есть решающих проблему адаптации.

Традиционно адаптацией называют процесс приспособления строения и функций организма к условиям существования. Термин «адаптация», впервые примененный Н. Аубертом, Б.Ф. Вериго и разработанный позднее Э. Эдрианом, А.А.Ухтомским как параметр приспособления к среде, понимался и понимается в науке по-разному. Адаптация как процесс и адаптированность как свойство личности неразрывно связаны с информационными процессами, происходящими сегодня в природе, обществе, техносфере. Степень исследования проблемы адаптации в различных областях научных знаний достаточно обширна. Кроме того, проблемы адаптации широко исследуются в педагогической науке на уровне общеобразовательных школ. Адаптация младших школьников характеризуется как оптимальное приспособление индивидуально-личностных качеств ребенка к условиям обучения и развития в ДМШ и является актуальной проблемой теории и практики начального музыкального образования, соответствует запросам современного общества, его требованиям к личности в качестве цели и перспективы развития ребенка. Поступив в музыкальную школу, часть детей на начальном этапе обучения, не пройдя успешно процесс адаптации, либо совсем отказывается от дальнейшего обучения в данном образовательном учреждении культуры, либо продолжает обучение с большим трудом, не проявляя при этом интереса, желания, инициативы.

На основе исследований, проведенных на базе музыкальных школ в различных регионах России (г. Екатеринбург, педагог-музыкант Ж.Г. Халилова; г. Самара, музыкальный психолог И.Г. Ружникова; г. Челябинск, музыкальный психолог Е.А. Глазкова), в ходе которых выявлялся процент «оттока» детей первого года обучения из числа учащихся ДМШ, было установлено, что в среднем он составил 25%. Причины этого явления могут быть связаны с низким уровнем музыкальных задатков у ребенка, с психологической несовместимостью учащегося и педагога (нет продуктивного «контакта» учащегося с педагогом по специальности), с социальными причинами (переезд семьи, невозможность сопровождать маленького ребенка на занятия и т.д.), с эмоционально-интеллектуальной перегрузкой ребенка (музыкальная школа, наряду с множеством других развивающих и обучающих занятий, нередко становится тяжелым «бременем»), с устаревшими методиками преподавания и др. Последнее подчеркивают исследователи А.С. Базиков и В.И. Горлинский, указывая, что многие педагоги, предпочитая традиционное обучение, которое было основным и успешным в 1980-е годы, не могут перестроиться на запросы современного общества.

Интерес родителей и детей к начальному музыкальному образованию (обучению на инструменте) стабильно высокий – об этом свидетельствует возобновившийся профессиональный отбор в первые классы ДМШ. Однако многие учащиеся на начальном этапе обучения с трудом адаптируются к предъявляемым требованиям учебной программы – непривычными являются оперирование новой для ребенка «нотной азбукой»; принципиально другие двигательные ощущения при игре на музыкальном инструменте, в отличие от тех, которые совершаются в повседневной жизни (манера стоять, сидеть, двигать руками и пальцами); достаточно большое количество музыкальных дисциплин для комплексного обучения музыкальному искусству (специальность, сольфеджио, музыкальная литература, хор, ансамбль и др.), необходимость систематических ежедневных домашних занятий для формирования навыков игры на музыкальном инструменте, частые стрессовые ситуации при публичных выступлениях (на экзаменах, академических концертах), взаимодействие с незнакомым коллективом сверстников и педагогов.

В диссертационных исследованиях, посвященных учебной адаптации, в подавляющем большинстве разрабатываются проблемы, возникающие в системе общего и профессионального образования (О.Н. Новикова, И.Н. Пихенько, Н.Н. Шаповалова). Ракурс вопросов, связанных с ДМШ, варьируется в области развития конкретных музыкальных способностей (Т.А.Дмитриева, Е.Б.Ежова, М.В.Пазовникова, О.В.Попова) и психологического комфорта учащихся (Е.А. Глазкова, Т.М. Земцова, И.Г. Ружникова). Вопросы адаптации обучаемых в условиях учебно-воспитательного процесса в музыкальной школе остаются за рамками диссертационных исследований.

Адаптивные возможности учащихся выражаются в активном и успешном включении в процесс обучения в музыкальной школе. Авторы существующих методик по музыкальному обучению и воспитанию в ДМШ опираются в основном на формирование специфических навыков, связанных с освоением определенного музыкального инструмента (П.С. Агафошин, А.Д. Алексеев, Л.С. Ауэр, Т.И. Вольская, П.И. Нечипоренко и др.). Однако на начальном этапе обучения в классе специального инструмента многие учащиеся сталкиваются с проблемами двигательного характера. Существует особый начальный этап в обучении, характеризующийся как подготовительный. Условно подготовительный этап можно разделить на два подэтапа: «доинструментальный», который может быть представлен общими методиками, необходимыми для каждого инструмента, и «инструментальный», где применяются методики для конкретного музыкального инструмента.

В связи с этим необходимо уточнить, что проблеме психофизиологических особенностей музыканта посвящено большое количество научно-методической литературы, но в ней рассматриваются либо вопросы технической одаренности как одной из составляющих музыкально-исполнительского таланта (А.Д. Алексеев, Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, Г.Г. Нейгауз, Г.М. Цыпин), либо конкретные упражнения за инструментом (Л.С. Ауэр, З. Ставицкий), либо способы устранения мышечных зажимов (И.Гофман, В.А.Гутерман, А.А.Шмидт-Шкловская). Особенности формирования психофизиологической основы юного музыканта в «доинструментальный» период обучения в научных исследованиях, как правило, не изучаются.

На сегодняшний день в учебной практике музыкальных школ практически отсутствуют методические разработки, посвященные применению психодиагностики в обучении юных музыкантов. В основном, диагностика в музыкальной школе направлена на изучение музыкальных способностей. Однако изучение индивидуально-личностных характеристик ребенка – не менее важный аспект диагностики, который помогает педагогу вести более целенаправленную работу в обучении и воспитании юного музыканта, поскольку позволяет выделить сильные и слабые стороны личности ребенка, а это, безусловно, помогает при индивидуальном обучении.

Кроме того, в методиках, применяемых в ДМШ, как правило, не ставится вопрос воспитания у учащихся личностных качеств, необходимых для успешных концертных выступлений на начальном этапе обучения. Вопросы, связанные с адаптацией к учебно-воспитательному процессу в ДМШ, в научно-методической литературе также остаются практически не освещенными.

Для решения обозначенных проблем на основе анализа психолого-педагогической литературы и обобщения практического опыта нами была разработана методика адаптационной работы с младшими школьниками на начальном этапе обучения в ДМШ в классе специального инструмента. В рамках апробации была проведена опытно-поисковая работа, направленная на определение эффективности методики адаптационной работы. Исследование проводилось в младших классах ДМШ №3, ДМШ №13, ДМШ №1, ДШИ №7 г. Екатеринбурга и на отделении дополнительного образования детей Свердловского областного музыкального училища им. П.И. Чайковского (г. Екатеринбург). В опытно-поисковой работе приняли участие 120 человек в возрасте 6-10 лет, среди них 60 детей экспериментальной группы (ЭГ) и 60 детей контрольной группы (КГ). Разработанная методика реализовывалась в рамках учебно-воспитательного процесса

(уроки, концертная деятельность) экспериментальной группы. Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

При определении критериев и показателей адаптированности младших школьников к обучению в ДМШ мы руководствуемся выводами, полученными в ходе психолого-педагогического исследования учащихся первых классов общеобразовательной школы, проведенного преподавателями Уральского государственного педагогического университета О.Н. Новиковой, М.Ю. Самакаевой, Н.Г. Тагильцевой и Н.Н. Шаповаловой [1]. Однако критерии и показатели были адаптированы к условиям обучения в музыкальной школе.

Из принятых в психолого-педагогической литературе критериев адаптированности первоклассников к условиям общеобразовательной школы наиболее значимым является адаптивное состояние (отношение ребенка к условиям школьного обучения). Исходя из этого, в качестве первого критерия адаптированности младших школьников к обучению в ДМШ можно принять *психоэмоциональное состояние*, основными показателями которого выступают: уровень положительного отношения к обучению в ДМШ; уровень эмоционального самоощущения; уровень межличностных отношений.

Следующим критерием адаптированности первоклассников, принятым в психолого-педагогической литературе, является адаптивная деятельность (отношение к учебной деятельности, взаимодействие учащегося в школьном коллективе). В соответствии с этим, вторым критерием адаптированности младших школьников к обучению в ДМШ можно считать *учебную деятельность в музыкальной школе*, показателями которого выступают: уровень общего и музыкального кругозора; желание учиться; уровень сформированности начальных двигательных умений.

Третьим критерием адаптированности детей, поступивших в первый класс общеобразовательной школы, является адаптивное поведение (поведение в интересах образовательной среды: принятие школьных норм и правил, выполнение школьного режима; отношение к учителям и одноклассникам). Поэтому третий критерий адаптированности младших школьников к обучению в музыкальной школе – это *концертно-исполнитель-ское поведение* с соответствующими показателями: уровень стрессоустойчивости к концертным выступлениям; уровень эмоциональности во время исполнения концертной программы; уровень концентрации внимания в момент концертного выступления.

На основании совокупности критериев и их показателей были разработаны уровневые характеристики проявления адаптационных свойств у младших школьников при обучении в музыкальной школе (высокий, средний, низкий уровни). В задачи констатирующего этапа эксперимента входило определение исходного уровня адаптации детей при поступлении в ДМШ. Данные констатирующего эксперимента сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Уровни адаптации к обучению в музыкальной школе у детей ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента

Критерии / Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Психоэмоциональное состояние	20%	19%	63%	70%	17%	11%
Учебная деятельность в ДМШ	22%	16%	56%	58%	22%	26%
Концертно-исполнительское поведение	11%	14%	63%	59%	26%	27%

Анализ результатов показал, что дети контрольной и экспериментальной групп находятся примерно на одном уровне адаптации. Результаты констатирующего эксперимента послужили основой разработки содержания и методов педагогической работы на формирующем этапе эксперимента.

Формирующий этап эксперимента был направлен на реализацию авторской методики адаптационной работы с младшими школьниками на начальном этапе обучения в музыкальной школе, включающей проективные методы психодиагностики, музыкально-игровые методы диагностики музыкальных способностей; применение широкого спектра упражнений доинструментального периода; реализацию концертно-исполнительских заданий как стимулирующего компонента в обучении.

Основные положения методики:

1. Использование в процессе адаптации младших школьников проективных методов психодиагностики (экспрессивных – графических методов и импрессивных – цветовых методов). Проективные тесты, в которых диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безразличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности объектом проекции (Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов), выступают как инструментарий определения индивидуально-личностных особенностей учащихся во время учебных занятий на протяжении первого этапа адаптации. Психодиагностические задания (проективные тесты) также используются в качестве диагностического материала констатирующего этапа опытно-поисковой работы. Они служат опорой в определении сильных и слабых сторон учащихся непосредственно каждым педагогом. Кроме того, проективные тесты осуществляют адаптирующую функцию, так как основаны на адаптирующем виде деятельности – рисовании, который знают и позитивно оценивают большинство учащихся. Названия проективных тестов служат средством к восприятию образной сферы произведений, которые ребята разучивали на музыкальных занятиях по специальности (проективный тест «Домики», методика исследования личности «Дом – Дерево – Человек», тест М.З. Дукаревич «Несуществующее животное», группа тестов «Рисунок семьи», тест У. Аве-Лаллемант «Звезды и море» и др.). Таким образом, проективные тесты синтезируют в себе диагностический материал констатирующего и итогового этапов эксперимента, инструментарий педагога в определении индивидуально-личностных особенностей ребенка, адаптационный вид деятельности для младших школьников. Материал психодиагностических тестов для занятий подбирался в опоре на методические разработки следующих авторов: В.П. Анисимов, Т.Г. Макеев, О.М.Попова, Е.С. Романова, С.Г. Рыбакова, Е.Г. Суркова и др.

2. Использование в процессе адаптации младших школьников в начальный период обучения игре на музыкальном инструменте в ДМШ упражнений доинструментального периода, которые являлись средством для формирования двигательных навыков, а также предотвращения мышечных и психологических зажимов. Кроме того, они способствовали правильной постановке исполнительского аппарата учащихся. Начальный период обучения в музыкальной школе, по мнению известного педагога В.Х.Мазеля, – это период формирования у ребенка совершенно иных, принципиально новых двигательных ощущений. Поэтому необходимо подготовить ученика предварительно к новым, очень сложным для него ощущениям и движениям, возникающим при его контакте с инструментом, иначе ребенок обрекается на длительные и достаточно мучительные поиски [2]. В связи с тем, что физиологические особенности в данный возрастной период подготовки музыканта еще достаточно подвижны и неустойчивы, чрезвычайно важно заложить основу, которая затем будет трансформироваться в нужном направлении формирования исполнительского аппарата. Материал упражнений для занятий подбирался в опоре на методические разработки следующих авторов: Т.И.Вольская, Р.А. Захарова, М.И. Ковалевская, В.Х. Мазель, В.И. Петрушин, З.И.Ставицкий, И.В. Чупаха, Т.Б. Юдовина-Гальперина и др.

3. Специфический для музыкальной школы вид деятельности – концертные выступления – рассматриваются нами как одно из условий успешной адаптации младших школьников к обучению. Некоторые дети, в силу индивидуально-психологических особенностей (интроверты, высокореактивные, неуверенные в себе дети), не могут справиться с неловкостью, застенчивостью, тревожностью во время концертно-исполнительской дея-

тельности. Для таких учащихся ситуация выступления на публике является стрессовой. При подготовке и во время самого выступления возникают трудности разного уровня: с одной стороны – это освоение определенных навыков и умений, которые необходимо продемонстрировать во время экзамена или зачета; с другой стороны – существование психологических затруднений, связанных с низким уровнем психологической комфортности ребенка во время выступления. Поэтому один из важнейших разделов методики связан с воспитанием концертно-исполнительского поведения и основан на заданиях, которые помогают осуществить подготовку к выступлению. Задания разработаны на основе методик различных авторов (Е.А. Глазкова, В. Зак, Г. Килвингтон, А.И. Мадорский, В.И. Петрушин и др.), а также на основе собственного практического опыта.

В соответствии с выделенными критериями выстраивается алгоритм адаптационной работы с младшими школьниками к обучению в ДМШ:

Первый этап – формирование позитивного психоэмоционального состояния ребенка при обучении в ДМШ. Начальный период обучения ребенка чрезвычайно важен, поскольку он определяет положительное отношение учащегося к музыкальной школе. Кроме того, этот период является основой в формировании мотивационной сферы и позволяет понять, появится ли у ребенка желание в дальнейшем заниматься музыкальной деятельностью? Что привлечет его в ней? Задания распределяются по трем блокам: развитие позитивного отношения к обучению в ДМШ через адаптационный вид деятельности – рисование (проективные тесты, которые являются кроме этого инструментарием психодиагностики в определении индивидуально-психологических качеств ребенка), а также начальные упражнения доинструментального периода; развитие положительного эмоционального самоощущения через движение с помощью снятия у детей психомышечных зажимов; развитие межличностных отношений через музыкальное и вербальное взаимодействие с педагогом и другими учащимися.

Второй этап – формирование активной включенности в учебную деятельность. В реализации музыкальных заданий данного этапа действуют те же правила, что и на первом этапе: создание ситуации эмоциональной комфортности для ребенка, индивидуальный подход и т.д. В то же время учебные приемы организации музыкальной деятельности на данном этапе служат для реализации конкретных педагогических задач: формирование навыков игры на музыкальном инструменте, двигательные, слуховые навыки. Каждое задание, хотя и носит игровой характер, ставит ребенка перед необходимостью достичь определенного результата, т.е. сформировать необходимые учебные навыки. Задания методики группируются по следующим блокам: творческие задания на развитие общего (музыкального) кругозора; задания на развитие мотивационной сферы или желание учиться в музыкальной школе; задания, способствующие формированию начальных двигательных умений, усвоению общих психофизиологических основ (ощущение ребенком состояния крупных мышц спины, бедра, плечевой части рук).

Третий этап – формирование концертно-исполнительского поведения. В связи с тем, что основными формами контроля в ДМШ являются концертные выступления, каждый ребенок сталкивается с необходимостью играть перед публикой. Поэтому одна из задач методики – преодолеть эстрадное волнение и сформировать позитивное концертно-исполнительское поведение у ребят-первоклассников. Задания методики группируются по следующим блокам: повышение уровня стрессоустойчивости к концертным выступлениям; развитие эмоциональности, выразительности исполнения концертной программы; формирование высокой концентрации внимания во время концертного выступления.

Проведение контрольного этапа эксперимента явилось завершением опытно-поисковой работы; полученные результаты сведены в таблицу 2.

Результаты итоговой диагностики показали значительные позитивные изменения у учащихся ЭГ в сравнении с результатами учащихся в КГ: произошел переход детей с низкого уровня на средний уровень, увеличилось число детей с более высоким уровнем концертно-исполнительского поведения.

Таблица 2

Уровни адаптации к обучению в музыкальной школе у детей ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Критерии / Уровни	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Психо-эмоциональное состояние	27% (+7%)	23% (+4%)	73% (+10%)	72% (+2%)	0% (-17%)	5% (-6%)
Учебная деятельность в ДМШ	35% (+13%)	22% (+6%)	65% (+9%)	63% (+5%)	0% (-22%)	15% (-11%)
Концертно-исполнительское поведение	29% (+18%)	14% (+0%)	71% (+8%)	70% (+11%)	0% (-26%)	16% (-11%)

Таким образом, разработанная методика адаптационной работы с младшими школьниками на начальном этапе обучения в ДМШ (класс специального инструмента) обеспечивает успешное прохождение процесса адаптации через взаимосвязанные этапы и подтверждает свою эффективность в ходе проведенной опытно-поисковой работы. Научная новизна методики адаптационной работы заключается в применении различных форм деятельности (художественной – в проведении проективных тестов психодиагностики, двигательной – в упражнениях доинструментального периода, концертной – в реализации заданий по формированию концертно-исполнительского поведения). Кроме этого, включение в учебно-воспитательный процесс проективных тестов в качестве адаптационного вида деятельности, а также определение педагогом непосредственно на уроке индивидуально-личностных характеристик учащихся и последующая корректировка педагогической работы в зависимости от результатов тестирования, не использовались ранее в процессе работы в классе специального инструмента ДМШ.

Результатом работы по систематическому введению комплекса заданий, направленных на успешное прохождение процесса адаптации, явился качественный рост таких показателей, как инициативность, эмоциональность, стрессоустойчивость, внимательность и др. Учащиеся в ходе занятий овладели умениями и навыками, которые они смогут применять для совершенствования различных видов музыкальной деятельности: в игре на музыкальном инструменте – двигательный навык; при слушании музыки – умение образного восприятия музыкального произведения; при публичных концертных выступлениях – умения и навыки преодоления эстрадного волнения. Данные результаты свидетельствуют о верно организованной педагогической работе по формированию адаптированности младших школьников к обучению в ДМШ.

Библиографический список

1. Музыкальная деятельность как средство адаптации первоклассников к школьным условиям: монография / О.Н. Новикова, М.Ю. Самакаева, Н.Г. Тагильцева, Н.Н. Шаповалова; под ред. М.Ю. Самакаевой. – Екатеринбург, 2008.
2. Мазель, В.Х. Теория и практика движения. Советы музыканта и врача / В.Х. Мазель. – СПб., 2010.

Bibliography

1. Muzihkaljnaya deyateljnostj kak sredstvo adaptacii pervoklassnikov k shkoljnihm usloviyam: monografiya / O.N. Novikova, M.Yu. Samakaeva, N.G. Tagiljceva, N.N. Shapovalova; pod red. M.Yu. Samakaevoyj. – Ekaterinburg, 2008.
2. Mazelj, V.Kh. Teoriya i praktika dvizheniya. Sovetih muzihkanta i vracha / V.Kh. Mazelj. – SPb., 2010.

Статья поступила в редакцию 09.12.11

УДК 37.013

Kalyanov A.V. **SOCIAL AND CULTURAL SPACE AND TIME IN PEDAGOGICAL ASPECT.** In the article the problem of social and cultural space and time is considered from the point of historic aspect, the review of scientific conceptions of space and time continuum is given, the modern approaches to creation of social and cultural space and time in pedagogical aspect are revealed.

Key words: **space, time, social and cultural space and time, pedagogical aspect.**

А.В. Калянов, *докторант МГУКИ, г. Москва, E-mail: kp1967@mailo.ru*

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассмотрена проблема социально-культурного пространства-времени в историческом аспекте, дан обзор научных концепций пространственно-временного континуума, раскрыты современные подходы к созданию социально-культурного пространства-времени в педагогическом аспекте.

Ключевые слова: **пространство, время, социально-культурное пространство-время, педагогический аспект.**

В современный период происходит смена одной системы мышления другой, причем более совершенной. В этом случае продуктивно осмысление рефлексивного сознания и путей его развития и применения в качестве основ педагогического сопровождения становления самосознания молодежи в учреждениях культуры, что будет являться инновационным процессом переосмысления и преобразования устаревших структур мыслительной деятельности в новое культурное сознание молодого человека.

История изучения пространства-времени в научных представлениях позволяет заключить, что в древних представлениях эти категории не вычленялись из материальных объектов и процессов природы, а каждому движению было сопричастно своё время. Время также членилось на качественно различные периоды, благоприятные или негативные по отношению к жизнедеятельности людей. В дальнейшем картина мира стала восприниматься в рамках циклического времени; будущее всегда оказывалось возрождением прошлого.

Постепенно пространство и время становятся фундаментальным фоном, на котором разворачивается динамика природных объектов. Таковы, например, пустота Демокрита или топос (место) Аристотеля. Пустота у Демокрита заполнена атомистической материей, а у Аристотеля материя заполняет пространство без разрывов.

Концепция времени связана с представлением о вечности, некой абсолютной длительности. Частное время рассматривалось как движущийся образ вечности (Платон). Это время получает числовую оформленность и измеряется с помощью вращения неба в системе Аристотеля. Время выступает уже как система отношений («раньше», «позже», «одновременно» и т.д.). Ей соответствует концепция пространства как система отношений материальных объектов и их состояний.

Космос Аристотеля разделен на земной (подлунный) и небесный уровни. Материальные объекты подлунного мира участвуют либо в прямолинейных движениях и движутся к своим естественным местам (тяжелые тела устремляются к центру Земли), либо в вынужденных движениях, которые продолжаются, пока на них действует движущая сила. Небесный мир состоит из эфирных тел, пребывающих в бесконечном совершенном круговом движении. В системе Аристотеля была развита математическая астрономия небесного уровня и физика (механика) земного уровня мира.

Дальнейшее развитие представлений о пространстве и времени было определено в геометрии Евклида, чьи «Начала» рассматриваются как древнейшая ветвь физики. Картина мира Евклида включает в себя представление об однородном и бесконечном пространстве. Евклидова геометрия не только сыграла роль концептуальной основы классической механики, определив такие фундаментальные объекты, как пространство, световой луч и т.д., но и явилась плодотворным математическим языком, с помощью которого были разработаны основы классической механики. Начало классической механики было связано с коперниковской революцией XVI в., когда гелиоцентрический космос предстал как единая конструкция без деления на качественно отличные небесный и земной уровни.

Дж. Бруно разрушил ограничивающую небесную сферу, поместил космос в бесконечное пространство, лишил его центра, заложил основу однородного бесконечного пространства, в рамках которого усилиями таких мыслителей, как И. Кеплер, Р. Декарт, Г. Галилей, И. Ньютон была развита классическая механика. В своих «Математических началах натуральной философии» Ньютон разграничивал два типа пространства и времени: абсолютные и относительные.

Абсолютное, истинное время само по себе и по самой своей сущности, без всякого отношения к чему-либо внешнему, протекает равномерно и иначе называется длительностью. Абсолютное пространство по самой своей сущности, безотносительно к чему бы то ни было внешнему, остаётся всегда одинаковым и неподвижным.

Концепция абсолютного времени парадоксальна. Здесь, во-первых, рассмотрение течения времени связано с представлением времени как процесса во времени, что логически неудовлетворительно; во-вторых, трудно принять утверждение о равномерном течении времени, т.к. это предполагает, что существует нечто контролирующее скорость потока времени. Более того, если время рассматривается «без всякого отношения к чему-либо внешнему».

Конструктивный смысл абсолютных пространства и времени стал проясняться в последующих логико-математических реконструкциях ньютоновой механики, которые получили своё завершение в аналитической механике У. Гамильтона и др.

На первый план стали выступать представления о законах сохранения, принципах симметрии, инвариантности и т.д., которые позволили рассмотреть классическую физику с единых концептуальных позиций. Была установлена связь основных законов сохранения с пространственно-временной симметрией.

Сохранение таких фундаментальных физических величин, как энергия, импульс и др., выступает как следствие того, что пространство и время однородны. Абсолютность пространства и времени, абсолютный характер длины и временных интервалов, а также абсолютный характер одновременности событий получили четкое выражение в принципе относительности. Во всех инерциальных системах отсчета равномерно течет единое непрерывное абсолютное время и осуществляется абсолютный синхронизм, основой которого могли выступать лишь дальнодействующие мгновенные силы – эта роль в ньютоновой системе отводилась тяготению.

В классической механике до конца XIX в. абсолютизации были подвергнуты и механические представления о пространстве и времени.

В философской системе И. Канта пространство и время стали рассматриваться как врожденные формы чувственного созерцания. Большинство философов вплоть до XX в. придерживались этих воззрений. Постепенно существенно развились представления о пространстве.

Б. Риман обобщил понятие пространства, положив в его основу представление о метрике. Этот ученый ввел понятие кривизны пространства, которое может иметь положительное, нулевое и отрицательное значения. Обобщению было подвергнуто также представление о размерности пространства.

К XX веку утвердилась концепция универсального физического пространства-времени, охватывающих все природные и социокультурные процессы. В такой концепции время фактически понимается как длительность, что действительно оправдано, когда мы имеем дело со временем механических процессов. Начавшийся во второй половине XX века фундаментальный пересмотр взглядов на научную рациональность ознаменовался прежде всего «возрождением времени», «переоткрытием времени» (И. Пригожин) и его нового смысла.

«Переоткрытие» смысла времени должно способствовать преодолению «конфликта двух культур» - естественнонаучной и гуманитарной, решение которого в наши дни сопряжено с развитием современной мировой социальной системы. «Единство мира требует и единства науки», способной объединить гуманитарную и естественнонаучную культуры с целью самосохранения человечества (Н.Н. Моисеев).

Так, Н.А. Бердяев, рассматривая человека как микрокосм, утверждал, что «человек – малая вселенная, микрокосм – вот основная истина познания человека и основная истина, предполагаемая самой возможностью познания. Вселенная может входить в человека, им ассимилироваться, им познаваться и постигаться потому только, что человек – не дробная часть вселенной, а цельная малая вселенная» [1, с. 38].

Глубочайшим противоречием этой малой Вселенной является противоречие между природной данностью человека и переживанием им самого себя как внеприродного, внемирного. Человек, подчеркивал Бердяев, глубже и первичнее своего психологического и биологического. Человек, всечеловек, носитель абсолютной человечности, пришедший в сознание после обморока своего в природном мире, после падения своего в природную необходимость, сознает свою бесконечную природу, которая не может быть удовлетворена и насыщена временными осуществлениями [Там же].

Современный социокультурный процесс характеризуется:

- нарастающей сложностью,
- нелинейностью развития социальной системы,
- дивергенцией этнокультурных, социально-экономических, геополитических составляющих,
- углублением тенденций глобального кризиса культуры.

В настоящее время предпринимаются попытки обоснования онтологического статуса различных видов пространства и времени – биологического, исторического, психологического. Эта тенденция в целом свидетельствует о том, что пространственно-временные отношения могут иметь свою специфику не только для отдельных форм исторического движения, но и для культурной жизнедеятельности людей.

Во многих трудах рассматриваются проблемы социокультурного пространства-времени (работы В.С. Библера, И.М. Быховской, П.С. Гуревича, И.М. Гуткиной, В.Е. Давидовича, Г.В. Драча, Л.Н. Когана, В.А. Кутырева, В.А. Конева, С.Н. Иконниковой, С.П. Мамонтова, Э.С. Маркаряна, И.М. Савельевой и А.В. Полетаева, А.И. Пигалева, В.С. Поликарпова, А.Я. Флиера, В.Н. Ярской). Историческое саморазвертывание форм культурного пространства и времени анализировали в разных аспектах С.С. Аверинцев, П.М. Бицилли, П.П. Гайденко, А.Я. Гуревич, В.П. Даркевич, Ф.Х. Кессиди, А.Ф. Лосев, Д.С. Лихачев, И.А. Петрова, Ю.С. Степанов и др.

Ученые выделяют различные тенденции современного образования, на которые влияет социально-культурное пространство-время.

В частности, его индивидуализацию: «Свобода и открытость обновленного образования выражаются и в том, что индивидуальную образовательную программу можно проходить в индивидуальном темпе. Поэтому вместо «образовательного пространства» можно говорить об «образовательном пространстве-времени» и индивидуальных «траекториях» в нем. Мышление в таком пространстве-времени событийно – и «подключение» к нему, т.е. овладение навыками самостоятельного мышления происходит за счет участия в подобных событиях. Для этого индивидуальные программы организуются как прохождение определенных цепочек ситуаций, что требует методологической организации образовательного пространства» [2, с. 62 – 63].

Также в науке определена ***взаимозависимость пространственно-временного континуума и структуры самодетерминации культурного процесса.***

Доказано, что через актуализацию в форме настоящего времени в культуре происходит «распределение» направлений развития во времени и пространстве на основе центро-периферийных взаимодействий. Как основная детерминанта, континуум регулирует изменения и трансформации в смыслах культуры.

Определено, что взаимопереход пространства и времени выражен трансформацией содержания культуры и изменением функций каждой из этих форм. На такой основе одновременно открывается двойственность бытия культуры: сосуществование в ней временного и вечного, устойчивого и изменчивого.

Эти процессы охватывают все содержательные аспекты культуры, являясь способом саморазвертывания ее целостности в многообразие проявлений. В процессе перехода заданности культуры в данность ее время приобретает характеристики пространства, осуществляя континуальную непрерывность, фиксирующую переход к новым целям, ценностям, нормам.

Основными теоретическими предпосылками для изучения сущности становления самосознания у учащейся молодежи в учреждениях культуры и образования в границах социально-культурного пространства-времени, диагностики и особенностей этого процесса.

При этом принципиально важным аспектом исследования является то, что становление самосознания у учащейся молодежи развивается в процессе самостоятельной творческой деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.).

В то же время самосознание учащейся молодежи является сложным многоуровневым психическим образованием, включающим в себя различные аспекты личности (К. Роджерс, Р. Бернс и др.). Частичное отражение проблема становления самосознания нашла в исследованиях отечественных психологов (Б.Г. Ананьев и др.).

Важно отметить, что социально-культурный контекст понятия «пространство» понимается как форма, содержащая культурно-исторические ценности, переходящие по времени в пространство жизни благодаря его активным чувственным индивидуальным способам действования, направленных на достижение и постижение целей – ценностей.

Время есть абстрактное понятие, отражающее бесконечность, с одной стороны, и сиюминутность, с другой. Оно объединяет в данный момент прошлое, настоящее и будущее, и именно это относится к культурным ценностям, которые вечные и не имеют прошлого, настоящего и будущего. Поэтому любое поколение, живущее в различные исторические эпохи, принимает, познает их как значимые лично для него в данный момент его жизни.

Понятия пространства и времени соотносительны: пространство отражает координацию различных внеположных друг другу объектов, а время отражает координацию сменяющих друг друга объектов в одном и том же месте пространства.

Современная социокультурная ситуация характеризуется столь быстрым и фундаментальным изменением мироустройства и вследствие этого оснований бытия человечества, что философско-культурологическое осмысление происходящего в значительной степени отстает от темпов самих этих изменений.

Результатом этого стало отсутствие как целостного видения современной действительности, так и определения специфики современной формы научной репрезентации социокультурной системы, необходимой и достаточной для ее освоения на уровне целостности. В современной научной картине мира эта ситуация представлена множеством разнородных проявлений и фрагментов, осваиваемых различными направлениями, школами и дисциплинами.

Помимо «социокультурной нагруженности» представлений о пространстве и времени сложность понимания данных категорий связана еще и с тем, что человек в своей жизни оперирует ими постоянно, он имманентно погружен в пространственно-временной поток собственного сознания.

Субъективнее восприятие пространства и времени не менее, а гораздо более важно для человека, чем абстрактное и отчужденное понимание их физического смысла.

В современных условиях признано, что человечество вступило в новую фазу перехода от одного типа своего развития к другому, так рождается «новое мироустройство, открыв постсовременную эпоху всемирной истории» [3, с. 13].

Современная система образования предполагает интеграцию гуманитарной и естественнонаучной знаниевых парадигм. Идеи пространственно-временного континуума, разработанные в физике, становятся основанием для философских, культурологических и педагогических концепций.

С точки зрения социологии, социально-культурное пространство-время – это не просто форма существования общества, но само общество. Как утверждает М. Кастельс, социальное пространство не есть отражение, фотокопия общества, «оно и есть общество» [4, с. 385]. То же самое можно утверждать и относительно социального времени.

Г. Зиммель сводил общество к взаимодействию индивидов, а взаимодействие – к пространству и времени как чистым «социальным формам» кантианского толка. Чистота этих форм означает то, что они являются лишь необходимыми условиями, но вовсе не действующими факторами взаимодействий. Поэтому, отрывая «форму пространства и времени» от социального содержания, Зиммель, по сути, свел ее к физической характеристике и лишь поставил вопрос действительно социального пространства и времени [5].

В концепции Ф. Броделя социальная действительность происходит в двух видах социального времени: в структурном времени, длинном, но не вечном, и среднем циклическом времени в пределах структур. Оба вида времени строятся на основе системного анализа общества. Они являются социальными фактами. Следовательно, Ф. Бродель – один из первых создателей социальной конструкции времени, а его концепция – это протест против игнорирования социального времени [6].

Впервые специфически социальное время в социокультурной форме было рассмотрено П. Сорокиным и Р. Мертоном. Они сформулировали фундаментальную зависимость социального времени от социальных структур: «система времени варьирует вместе с социальной структурой», а точки отсчета социального времени определяются социально значимыми событиями. Социальное время у них имеет социальные истоки и наполнено культурным содержанием [7].

П. Сорокин внес большой вклад и в теорию социального пространства. Он отличал его от геометрического пространства и сводил его к народонаселению Земли, к системе социальных отношений индивидов, групп, популяций, составляющих его координаты. Если евклидово пространство трехмерно, то социальное – многомерно, т.е. имеет больше трех измерений. Он различал горизонтальные и вертикальные (стратификационные) параметры [8].

П. Бурдье создал одну из фундаментальных конструкций социального пространства. Общество рассматривается им как многомерное пространство, а «социология представляет собой социальную топологию». В ней «социальный мир можно изобразить в форме многомерного пространства». Структуру социального пространства составляет «ансамбль» четырех «полей» практик:

- экономической,
- социальной,
- культурной,
- политической, определяющих его многомерность и связанных «габитусом».

Борьба за социальное пространство, за власть над ним сосредотачивается вокруг соответствующих четырех ресурсов как «капиталов»: экономического, социального, культурного, политического или «символического». «Структура социального пространства определяется … структурой распределения капитала и прибыли, специфических для каждого отдельного поля» [9, с. 36 – 77].

П. Штомпка утверждал, что «время, как и пространство, являются универсальным контекстом социальной жизни». Время рассматривается в качестве конституирующего фактора любого социального изменения. Различаются два времени:

- «количественное» - часы, календари, т.е. физическое;
- «качественное», социальное, которое регулируется обществом.

Выделяются шесть функций социального времени, определяемых активностью общества. Время имеет форму ресурса, который можно потреблять, экономить, распределять [10, с. 67 – 83].

Потребность в специфически социальном пространственно-временном обобщении наиболее полно выражается в концепции сетевого/информационного общества М. Кастельса [11].

В ней общество, отождествляемое с социальной структурой, сводится к трем самым общим компонентам: пространству, времени, технологии. Пространство нового общества построено на потоках капиталов, информации, технологий, организационных взаимодействий, образующих сеть. Пространство ресурсных потоков есть господствующая пространственная форма сетевого общества, которая надстраивается над физическим пространством мест.

Сетевое общество создает новую темпоральность, которую Кастельс называет «вневременное время», порождаемое попытками информационных сетей аннигилировать время.

Пространство потоков придает новую форму времени. «Вневременное время, как я назвал господствующую темпоральность нашего общества, возникает, когда характеристики сетевого общества порождают систематическую пертурбацию в порядке следований явлений… Устранение очередности создает недифференцированное время, которое равнозначно вечности… Секундные трансакции капитала, гибкое предпринимательство, варьируемое рабочее время жизни, размывание жизненного цикла… суть фундаментальные явления, характерные для сетевого общества… Фактически, большинство людей и большинство мест в нашем мире живут в другой темпоральности» [4].

В целом, социально-культурное пространство-время – это не просто физическое место и не просто последовательность событий в вечном времени. Это фундаментальные социальные факты, параметры, измерения, компоненты общества, конституирующие его в целом, дополняющие физическое пространство-время, включающие его и включенные в него.

С позиции педагогики, категория «Социально-культурное пространство-время» понимается как основа организации целостного педагогического процесса, содействующего стимулированию рефлексивного развития учащейся молодежи в целом, и становлению их самосознания, в частности.

Именно социально-культурное пространство-время может оказывать огромное влияние на деятельность учреждений культуры и образования в формировании самосознания учащейся молодежи. Под влиянием социально-культурного пространствевремени создаются условия в учреждениях культуры и образования для эффективной творческой самореализации и самоактуализации личности молодого человека.

Кроме того, развитие культуры в наше время связано со значительной диспропорцией между исключительно быстрым, лавинообразным ростом новых культурных форм и все большим отставанием возможности их освоения. В философии образования в этой связи актуализируется исследование тех онтологических оснований культуры, в которых бы была выражена нелинейность ее развития, многомерность и системный характер, что позволило бы уточнить ее особенности как современной развивающейся целостности. Но решение этой задачи, требует развития методологических оснований педагогики.

Бесспорно, за последние три десятилетия в отечественной науке были получены значительные результаты, давшие возможность конкретизировать анализ социально-культурного пространства-времени как открытой сложноорганизованной системы.

Но целостность пространства-времени в них, как правило, рассматривалась либо в синхронном разрезе, схватывающем одновременно компоненты ее пространственных структур, либо в диахронном, и в этом случае исследовался линейно-временной ракурс ее бытия, либо пространственные и временные характеристики бытия культуры рассматривались вне внутренней связи друг с другом, хотя уже сама логика исследования предельно близкого предмета “ пространства социального “ приводила к включению временного параметра в содержание методологии: «принципиальное отличие пространства как формы общественного бытия от всех иных разновидностей пространства заключается в том, “ отмечает В.Г. Виноградский, ” что его возникновение и развитие всецело связано с деятельностью общественного субъекта (общества в целом, социальной группы, индивида). Социальное пространство является специфической формой этой деятельности. Его свойства определяются исторически развивающимся способом жизнедеятельности того или иного субъекта» [12, с. 17].

Концепции пространства и времени всегда находятся в определенной зависимости от культуры, основой которой является предметно-чувственная деятельность. Способы этой деятельности определяют способы постижения и освоения объективного мира и его пространственных и временных параметров. Именно культура, понимаемая как всеобщая технология человеческой деятельности, детерминирует соответствующую данной цивилизации картину мира, в том числе концепцию пространства и времени. Тем не менее, нужно иметь в виду относительный характер своеобразия каждой культуры, так как ее специфич-

ность есть проявление всеобщего в развитии человеческого общества.

Своеобразие концепций пространства и времени проистекает из ориентации человеческой деятельности на те или иные социальные ценности, особенностей восприятия мира представителями той или иной культуры.

Человек определяет социальное будущее благодаря изменению настоящего, учитывая существующие тенденции и возможности, т.е. время как форма человеческого самоопределения, как форма осуществления сущностных сил человека зависит от форм человеческого социально-исторического бытия, от человеческой деятельности.

Сейчас в науке существует ряд вопросов, решение которых предполагает прояснение специфики пространства и времени, но взятых не как отдельные формы культуры, а в их единстве как активные компоненты образования и в частности, становления самосознания учащейся молодежи.

В этом поиске определенным методологическим потенциалом обладает «пространственно-временной континуум» как исследовательский принцип педагогики.

Пространственно-временной континуум можно определить как такую форму бытия культуры, в которой на основе единства пространства и времени обеспечивается специфика содержания, относительная автономность и самодостаточность культуры. Эта форма содержательна, поскольку в ней происходят постоянные взаимопереходы не только пространства и времени, но и содержания культуры в свойства пространства-времени и обратно.

Пространственно-временной континуум, следовательно, является одним из вариантов целостности культуры. Как способ бытия культуры, он самовоспроизводит себя через единство формы и содержания. Эта его особенность позволяет раскрыть единство становления и устойчивости целостности, в рамках которой развертывается все многообразие ее свойств и отношений. Поэтому континуум обеспечивает связь целого и частей, внутреннего и внешнего, общего и единичного, выделяя зависимость свойств тех или иных культур от некоторых константных состояний ее бытия.

Пространственно-временной континуум стал одной из инноваций XX века: усложнение объектов науки, осознание их системного характера с необходимостью выдвинули континуальность в число приоритетных методологических принципов исследования непрерывности, связи и взаимопереходов различных фрагментов реальности. Это впервые позволило изучать природу таких объектов, границы существования которых не имеют четких очертаний, поскольку эти объекты постоянно находятся в становлении, обнаруживая свою незавершенность, пульсацию, что отличает и культуру как особый тип бытия.

Как исследовательский принцип пространственно-временной континуум впервые был освоен в теории относительности А. Эйнштейна, доказавшего, что при приближении частиц к скорости света радикально меняются их свойства: растет масса, замедляется время. Но этого эффекта не происходит, если их скорость достаточно удалена от предела – выделенной и постоянной величины – скорости света.

Пространственно-временной континуум поэтому с самого начала стал не просто методом анализа содержания, но и определением границ той среды, в которой данный фрагмент реальности сохраняет свою качественную специфику. Введение А. Эйнштейном такой константы как постоянство скорости света явилось одним из оснований, позволившим ему осмыслить идею четырехмерности пространства-времени и доказать, что изменения свойств пространства-времени “ результат их «наполняемости» новым содержанием, новыми свойствами объекта.

Все эти научные поиски XX века шли на фоне кардинального пересмотра представлений о пространстве и времени и в самой культуре и обществе. Идея континуальности подтвердила свою продуктивность во многих науках – математике, биологии, физиологии, экономике, генетике, теории организации.

Одной из первых теоретических проекций на область гуманитарного знания можно считать разработку идеи хронотопа М.М. Бахтиным, позволившей создать своеобразную онтологию романа. «В литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно зримым, пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории. Приметы времени раскрываются в пространстве, и пространство осмысливается и измеряется временем. Этим пересечением рядов и слиянием примет характеризуется художественный хронотоп» [13, с. 235].

Введение хронотопа позволило М.М. Бахтину реконструировать логику становления романа в зависимости от глубины включенности в него пространства-времени, начиная от авантюрного греческого романа с его крайне абстрактными показателями пространства-времени до хронотопа в романах Ф. Рабле, в которых весьма специфически «все переходит во все». М.М. Бахтин доказал, что именно граница жанра составляет ту границу, внутри которой формируется хронотоп романа как объекта, определив точные жанровые рамки хронотопа в литературе.

Все это, свидетельствует о том, что пространственно-временной континуум все в большей степени осмысливается как важный принцип, условие восхождения любой науки на уровень концептуально-теоретической системы. Однако в действительности в педагогике он пока не отрефлексирован как потенциал исследования социокультурной реальности и процессов личностного развития.

Библиографический список

1. Бердяев, Н.А. Макрокосм и микрокосм // Феномен человека. – М., 1993.
2. Марача, В.Г. Образовательное пространство-время, освоение интеллектуальных функций и образовательные институты в контексте индивидуализации // Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации: сб. науч. трудов по мат-лам IV Всерос. науч. тьюторской конф. – Томск, 2000.
3. Неклесса, А.И. Постсовременный мир в новой системе координат // Глобальное сообщество: новая система координат. – СПб., 2000.
4. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура . – М., 2000.
5. Simmel, G. Lebensanschauung: Vier metaphysische Kapatel. - Munchen; Leipzig, 1918.
6. Wallerstein, I. The Heritage of Sociology, the Promise of Social Science // Current Sociology. – 1999. - Vol. 47. - №. 1.
7. Sorokin, P., Merton, R. Social time. A methodological and functional analysis // American Journal of Sociology. -1937. - № 42, 5.
8. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992.
9. Бурдье, П. Социология политики. – М., 1993.
10. Штомпка, П. Социология социальных изменений. – М., 1996.
11. Кастельс, М. Могущество самобытности // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. - М., 1999.
12. Виноградский, В.Г. Социальная организация пространства. – М., 1988.
13. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975.

Bibliography

1. Berdyaev, N.A. Makrokosm i mikrokosm // Fenomen cheloveka. – M., 1993.
2. Maracha, V.G. Obrazovateljnoe prostranstvo-vremya, osvoenie intellektualjnihkh funkciyj i obrazovateljnihe institutih v kontekste individualizacii // Shkola i otkrihtoe obrazovanie: koncepcii i praktiki individualizacii: sb. nauch. trudov po mat-lam IV Vseros. nauch. tjyutorskoyj konf. – Tomsk, 2000.
3. Neklessa, A.I. Postsovremennihyj mir v novoyj sisteme koordinat // Globaljnoe soobthestvo: novaya sistema koordinat. – SPb., 2000.
4. Kasteljs, M. Informacionnaya ehpokha. Ehkonomika, obthestvo i kuljtura . – M., 2000.
5. Simmel, G. Lebensanschauung: Vier metaphysische Kapatel. - Munchen; Leipzig, 1918.
6. Wallerstein, I. The Heritage of Sociology, the Promise of Social Science // Current Sociology. – 1999. - Vol. 47. - №. 1.
7. Sorokin, P., Merton, R. Social time. A methodological and functional analysis // American Journal of Sociology. -1937. - № 42, 5.
8. Sorokin, P. Chelovek. Civilizaciya. Obthestvo. – M., 1992.
9. Burdje, P. Sociologiya politiki. – M., 1993.

10. Shtompka, P. Sociologiya socialjnihkh izmeneniyj. – M., 1996.
11. Kasteljs, M. Moguthestvo samobihtnosti // Novaya postindustrialjnaya volna na Zapade: Antologiya. - M., 1999.
12. Vinogradskiyj, V.G. Socialjnaya organizaciya prostranstva. – M., 1988.
13. Bakhtin, M.M. Voprosih literaturih i ehstetiki. – M., 1975.

Статья поступила в редакцию 11.12.11

УДК 378.6

Kostenok, P.I., Bexginova, I.V., Kemerova, L.V., Babuk, V.F., Khudyakov, V.N. **CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT THE SOUTH URAL STATE ARTS INSTITUTE NAMED AFTER P.I. TCHAIKOVSKY IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION THE RUSSIAN EDUCATION.** The article reveals the conceptual foundations and perspectives of development the educational, art and creative, and scientific activity of South Ural State Arts Institute named after P.I. Tchaikovsky in modern conditions of Russian education reequipment. The present ideas are used by the authors during planning of the “Program of development the South Ural State Arts Institute named after P.I. Tchaikovsky for 2012 – 2016”.

Key words: **conceptual foundations, development, educational process, art and creative activity, scientific activity, modernization of education.**

П.И. Костенок, *ректор ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru;* ***И.В. Безгинова,*** *проректор по научной работе и международному сотрудничеству ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, канд. культурологии, доц., г. Челябинск, E-mail: 2372420@rambler.ru;* ***Л.В. Кемерова,*** *проректор по учебной работе ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, канд. пед. наук, г. Челябинск, E-mail: kemerova57@mail.ru;* ***В.Ф. Бабюк,*** *проректор по художественно-творческой и воспитательной работе ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, доц., г. Челябинск;* ***В.Н. Худяков,*** *д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЮУРГИИ ИМ.П.И.ЧАЙКОВСКОГО В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются концептуальные основы и перспективы развития обра-зовательной, художественно-творческой и научной деятельности Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского в современных условиях модернизации российского образования. Изложенные идеи использованы авторами при разработке «Программы развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского на 2012 – 2016 годы».

Ключевые слова: **концептуальные основы, развитие, образовательный процесс, художественно-творческая деятельность, научная деятельность, модернизация образования.**

Проблема развития вуза искусств в настоящее время приобретает особую актуальность. Это обусловлено как тенденциями развития сферы образования в целом, так и тенденциями модернизации российского образования в области искусств и культуры, которые в свою очередь предопределяются глобальными трендами развития современного общества.

К числу последних можно отнести:

- ускорение темпов социального развития, переход к информационному обществу, усиление роли межкультурной коммуникации;

- появление ряда проблем социально-экономического, политического, экологического, образовательного характера, решение которых требует усиления межрегионального и международного сотрудничества;

- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда;

- возрастание роли человеческого фактора, обусловливающее опережающее развитие системы образования, в том числе его непрерывность и др.

Нельзя не отметить, что образование в настоящее время рассматривается и учеными и политиками в качестве фактора обеспечения стабильности и экономического роста любого государства.

В контексте данных тенденций происходят изменения в российском образовании, осуществляемые через смену образовательных парадигм, разработку нового содержания и технологий образования, стандартов нового поколения, посредством привлечения потенциальных работодателей к оценке качества результатов обучения и воспитания, повышения профессиональной мобильности преподавателей, студентов и учащихся, развития дистанционных технологий обучения и т.д.

Вместе с тем, образование в сфере искусств и культуры требует решения ряда конкретных проблем. Наиболее значимы такие, как:

- «недооценка в социальной практике роли художественной культуры как влиятельного фактора динамического развития общества;

- культурный нигилизм значительной части молодежи, подвергающей сомнению или отрицанию ценностей высокого искусства и их эталонную роль в культуре;

- усиление разрыва между различными слоями населения и высокой культурой, приобретающей все более элитарный характер;

- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстети-ческого профиля в общем образовании на всех его ступенях;

- имеющая место платная форма обучения в системе дополнительного образования детей;

- не отвечающая современным требованиям материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования в рамках общеобразовательного процесса» [1].

Если говорить о модернизации региональной модели образования в целом и художественного образования в частности, то основные подходы к ее осуществлению отражены в законах РФ, постановлениях Правительств РФ И Челябинской области, приказах федеральных и областных министерств образования и науки и культуры, мате-риалах образовательных и культурных форумов.

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского) является многоуровневым вузом-комплексом, реализующим образовательные программы среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального, дополнительного профессионального, начального общего, основного

общего и дополнительного общего образования. Наряду с этим, он является не только образовательным, но и художественно-творческим и научно-методическим центром региона. Это подтверждается уже тем фактом, что в 2007 – 2010 годах на базе института было проведено:

- 4 международных, 4 всероссийских, 2 региональных и около 10-ти областных и городских творческих конкурсов и фестивалей, в том числе XXII Международный конкурс вокалистов им. М. И. Глинки (2007) и Международный конкурс баянистов и аккордеонистов «Кубок Фридриха Липса» (2008, 2011);

- 5 международных и всероссийских научных конференций, в том числе Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективы развития музыкального образования в России III тысячелетия» (2007), Всероссийская научно-практическая конференция «Музыкальное искусство Урала в контексте национальных традиций и диалога культур (к 75-летию Челябинского музыкального техникума-училища-вуза им. П.И. Чайковского)» (2010), Международная научно-практическая конференция аспирантов, студентов и молодых ученых «Мир культуры» (2011).

Только в 2008 – 2011 годах более 150-ти студентов и учащихся института стали лауреатами всероссийских и международных конкурсов.

Кроме того, по решению Правительства Челябинской области от 27 октября 2010 года вуз находится сейчас в стадии реорганизации, осуществляемой путем присоединения к нему Челябинского художественного училища и Челябинского колледжа культуры. Новая организационная структура предполагает наличие в институте факультетов музыкального искусства, изобразительного искусства, социокультурной деятельности.

Учитывая сказанное можно с уверенностью сказать, что коллектив ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского способен решать весь комплекс задач, стоящих перед образовательными учреждениями сферы искусств и культуры. Стратегическими задачами образовательного учреждения можно считать:

- «выявление художественно одаренных детей и молодежи, а также обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития;

- подготовка творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства, а также педагогических кадров для системы художественного образования;

- сохранение и передача новым поколениям традиций российского профессионального образования в сфере культуры и искусства;

- эстетическое воспитание подрастающего поколения;

- воспитание подготовленной и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей;

- приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного творчества, классического и современного искусства;

- реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали как личности, так и общества» [1].

Именно поэтому модернизация художественного образования Южного Урала невозможна в настоящее время, с одной стороны, без активного участия в ней ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского как субъекта региональной образовательной и культурной политики, с другой, " без целенаправленного и системного развития самого института. Это обусловило необходимость разработки «Программы развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского на 2011 – 2016 годы», в процессе которой был использован как личный административный и педагогический опыт авторов программы, так и опыт ряда российских учреждений высшего и дополнительного образования.

В настоящей статье обосновываются концептуальные основы разработки программы развития ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского и раскрываются приоритеты развития его образовательной, художественно-творческой и научной деятельности. При этом концепция трактуется нами как «система взглядов на что-либо, основная мысль» [2, с. 287], а развитие – как «процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему…» [Там же, с. 632].

В качестве основных методологических подходов к разработке программы приняты системный, социокультурный и компетентностный подходы.

Системный подход (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Л.И. Новикова, В.Н. Садов-ский и др.) предопределяет понимание образовательной системы (именно в качестве таковой можно рассматривать любое образовательное учреждение) как единого целого элементов, иерархизированных и взаимосвязанных между собой. При этом при рассмотрении федеральной и региональной систем образования в качестве данных элементов могут выступать образовательные программы и стандарты, образовательные учреждения и органы управления образованием или учащиеся (студенты), а при рассмотрении конкретного образовательного учреждения – цели образования, его содержание и процессы, педагоги и организационные формы обучения и воспитания. Важнейшими признаками педагогических систем разработчики настоящей программы считают их открытость и наличие обратной связи относительно воздействия внешней среды.

Социокультурный подход (А.С. Ахиезер, М.М. Бахтин, В.С. Библер, В.М. Ме-жуев и др.), основанный на базе системного подхода, наиболее отражает специфику образовательной деятельности в сфере искусств и культуры. Его сущность «…состоит в попытке рассмотрения общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Это единство образует целое, свойства которого не выводимы из характеристик частей. Сама личность при социокультурном подходе рассматривается как связанная с обществом как системой отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм» [3]. Принципами социокультурного подхода являются:

- принцип понимания человека как активного биосоциокультурного существа, подчеркивающий не только двойственность природы человека, но и его самодостаточность и способность влиять на культуру общества, в том числе на его социальные нормы;

- принцип эволюции, предполагающий способность системы к развитию;

- принцип антропосоциентального взаимодействия, подразумевающий, что самосознание личности может и соответствовать и не соответствовать типу общества и культуры, в котором она находится. Во втором случае может происходить развитие и на определенном периоде смена социокультурной среды.

Внедрение *компетентностного подхода* (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьми-на, А.К. Маркова, Дж. Равен, И.И. Рыданова и др.) в теорию и практику образования связано с необходимостью акцентировать внимание на результатах обучения и воспитания. В качестве последних в данном случае вместо совокупности знаний, умений и навыков выдвигается способность человека к решению различного рода проблем. Эта способность определяется как свойство личности – компетентность.

Выделение системного, социокультурного и компетентностного подходов в качестве ключевых при составлении программы развития ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского не препятствует применению других подходов при решении частных задач в ходе ее реализации.

Научно-теоретические предпосылки разработки программы отражают активные процессы исследования инновационных подходов к профессиональному образованию, в том числе к образованию в сфере искусств и культуры, современными учеными и практиками.

Ведущие идеи, выступающие концептуальной основой разработки «Программы развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского на 2011 – 2016 годы»:

- идея взаимосвязи образования с культурной средой;

- идея сочетания инноваций и традиций в сочетании с идеей интеграции искусств в решении образовательных задач;

- идея ранней профессионализации и поэтапного освоения уровней образования в сфере искусств и культуры;

- идея соответствия качества профессионального образования как внутренним закономерностям становления личности и специалиста как субъекта профессиональной деятельности и профессионального развития, так и соответствующим внешним требованиям, отраженным в нормативных документах различного уровня;

- идея индивидуально-личностного развития обучающихся в процессе освоения художественной культуры.

Особенности модернизации российского образования в сфере искусств и культуры обусловливают ***необходимость уточнения перспектив развития института в рамках образо-***

вательных систем различного уровня, а именно уточнения его роли и базовых функций.

Роль ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в рамках региональной системы образования определяется тем, что институт является образовательным, художественно-творческим и научно-методическим центром Южного Урала. Он положительно и весьма существенно влияет на формирование социокультурной ситуации в регионе, являясь инициатором, непосредственным организатором и участником различных масштабных образовательных, творческих и научных акций – семинаров, фестивалей, конкурсов, конференций, осуществляемых на его базе. Социокультурное значение ЮУрГИИ подтверждается исторически. Институт ведет свою историю от Челябинского музыкального техникума – первого профессионального музыкального учебного заведения, созданного в 1935 году.

Роль ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в рамках федеральной образовательной системы подразумевает его позиционирование как одного из ведущих многоуровневых профессиональных образовательных учреждений сферы искусств и культуры в регионе, а перспективы его развития определяются степенью интегрированности института в данную систему, а также масштабами взаимодействия с крупными творческими и научными учреждениями, организациями, союзами.

В рамках международного сотрудничества выявляются проблемы реальной связи с заказчиками образовательных, художественно-творческих и научных услуг института за рубежом, конвертируемости предлагаемых ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского образовательных услуг.

Рейтинг института на региональном, федеральном и международном уровнях можно рассматривать в качестве критерия качества образования, получаемого учащими, студентами и аспирантами.

Функции ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к потребителям образовательных услуг заключаются: в формировании у них профессиональной компетентности согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов; в психолого-педагогической поддержке их деятельности, способствующей личностному и профессиональному саморазвитию обучаемых; в создании мотивационного механизма совершенствования их интеллектуального и художественно-творческого потенциала.

Функции ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к органам управления культурой и образованием подразумевают: удовлетворение потребности процессов развития в области искусства и культуры, модернизацию образования с целью обеспечения высококвалифицированными творческими, педагогическими, научными и административными кадрами.

Функции ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к социальным партнерам предполагают создание творческой среды для налаживания совместной практико-ориентированной деятельности, взаимовыгодного сотрудничества по решению социокультурных задач.

Функция ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского по отношению к преподавателям и сотрудникам института заключается в создании им благоприятных условий для профессиональной деятельности, профессионального и личностного роста.

В основу развития Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского положены нижеследующие принципы.

Основные принципы государственной политики в области образования, обозначенные в Законах Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»:

- «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

- единство федерального культурного и образовательного пространства; защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

- общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

- светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

- свобода и плюрализм в образовании;

- демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений» [4].

Основные принципы государственной политики в области художественного образования, сущность которых отражена в «Концепции художественного образования в Российской Федерации»:

- «начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней художественного образования;

- мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру;

- опора на национально-культурные особенности при составлении учебных программ по предметам искусства;

- комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств;

- распространение вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося;

- внедрение личностно-ориентированных методик художественно-образова-тельной деятельности, индивидуализированных подходов к особо одаренным личностям и другим категориям учащихся» [5].

Принципы развивающейся рыночной экономики, адаптированные к целям и нуждам образования в сфере искусств и культуры:

- интеграция интересов академической и прикладной науки для развития профессионального образования;

- гуманизация отношений в сфере непрерывного профессионального образования;

- обязательность маркетинговых исследований потребности сферы культуры и искусств Челябинской области в творческих, педагогических, научных и административных кадрах;

- внедрение механизмов общественно-государственной аккредитации учебных заведений, образовательных программ и аттестации педагогических работников и др.

В деятельности ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского востребованным оказывается также принцип сочетания традиций, накопленных в коллективе, и инноваций, предопределяемых требованиями времени.

Разработка концептуальных основ развития образовательного учреждения невозможна без определения целей его деятельности. *Стратегической целью деятельности института в контексте программы развития является* повышение эффективности функционирования вуза в новых политических, социально-экономических, демографических условиях в соответствии с приоритетными направлениями модернизации российского образования и ее интеграции в мировую образовательную систему.

Учитывая, что институт представляет собой вуз-комплекс, реализующий программы профессионального и общего образования различного уровня, *в качестве тактических целей его деятельности могут быть выдвинуты:*

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального, дополнительного профессионального, начального общего, основного общего и дополнительного общего образования;

- удовлетворение потребности общества и государства в интеллектуально, культурно и нравственно развитых гражданах, а также в специалистах со средним профессиональным, высшим профессиональным образованием и научно-педагогических и творческих кадрах высшей квалификации.

Концептуальные основы развития ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, по мнению авторов программы, могут быть конкретизированы, прежде всего, посредством обозначения приоритетов развития образовательной, художественно-творческой и научной деятельности вуза.

Образовательная деятельность. Согласно Закону РФ «Об образовании» под образованием мы понимаем «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государ-

ством образовательных уровней (образовательных цензов)» [4]. Исходя из данной трактовки образовательный процесс включает в себя процессы обучения и воспитания, а образовательная деятельность соответствующие виды деятельности.

Образование в ЮУрГИИ имени П.И. Чайковского базируется на принципах:

- сочетания лучших отечественных традиций российского образования в сфере искусств и культуры и инноваций, связанных с ориентацией на мировые образовательные стандарты, что в свою очередь обусловлено вхождением России в Болонский процесс;
- воспитывающего обучения.

Базовым компонентом образования в институте является учебный процесс, нацеленный на формирование у обучающихся компетенций, предусмотренных федеральными государственными образовательными стандартами определенной специальности или направления подготовки специалистов, а также на формирование у них целостного миропонимания и развитие культуры.

Приоритеты развития:

1) развитие системы непрерывного многоуровневого образования: начальное профессиональное – среднее профессиональное – высшее профессиональное – послевузовское профессиональное;

2) модернизация структуры и содержания подготовки специалистов, расширение номенклатуры специальностей и направлений подготовки специалистов со средним и высшим профессиональным образованием;

3) расширение номенклатуры специальностей послевузовского профессионального образования в соответствии со спецификой вуза, в том числе открытие творческой аспирантуры;

4) расширение спектра программ дополнительного профессионального образования, активное привлечение к их разработке и реализации потенциальных работодателей выпускников ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского;

5) внедрение системы двухуровневого высшего образования, развитие академической мобильности преподавателей и студентов, рейтинговой системы оценки качества образовательных услуг и др. инноваций, предлагаемых в рамках реализации Болонских соглашений;

6) развитие системы менеджмента качества образования в соответствии с требованиями ГОСТ ИСО 9001 – 2008 и принципами TQM, включающей менеджмент качества:

- профориентационной работы;
- содержания и организации обучения;
- учебно-методического и кадрового обеспечения образовательного процесса;
- информационно-библиотечного обслуживания педагогов и обучающихся;
- взаимодействия с потенциальными работодателями и распределения выпускников;

7) совершенствование форм и методов профориентационной работы и допрофессиональной подготовки, привлечение к данной работе лучших педагогов, работающих в вузе на всех уровнях образования, организация творческих и научных конкурсов, семинаров и фестивалей для абитуриентов;

8) активное применение инновационных методов, форм и технологий обучения, в том числе дистанционных, а также форм и технологий информационно-библиотечного обеспечения образовательного процесса;

9) совершенствования содержания образования в рамках вариативного компонента учебных планов, дальнейшее внедрение дисциплин и разделов учебных программ учебных дисциплин, отражающих региональную специфику искусства, культуры и образования Южного Урала;

10) разработка и внедрение системы общественно-государственной аккредитации образовательных программ, реализуемых институтом, а также общественно-профессиональной аттестации преподавателей и сотрудников;

11) систематическое повышение квалификации профессорско-преподавательского и преподавательского состава, в том числе посредством организации в вузе различного рода методических конкурсов, семинаров, конференций и фестивалей, организации стажировок педагогов в ведущих образовательных учреждениях сферы искусств и культуры и творческих организациях России и зарубежья;

12) укрепление трудовой и учебной дисциплины посредством совершенствования системы внутривузовского контроля учебного процесса, разработки и внедрения системы стимулирования деятельности педагогов и обучающихся;

13) создание учебно-методического совета института и учебно-методических комиссий факультетов с целью расширения практики общественного участия в управлении учебно-методической деятельности вуза и его структурных подразделений;

14) улучшение материально-технического оснащения учебного процесса (покупка и ремонт музыкальных инструментов, мультимедийного оборудования, ремонт учебных аудиторий и т.д.), в том числе и за счет средств, полученных за счет приносящей доход деятельности;

15) развитие системы платных образовательных услуг на всех уровнях и в рамках всех форм образования;

16) развитие экспорта образовательных услуг, открытие сети представительств и филиалов института в Уральском регионе и ближнем зарубежье;

17) активное сотрудничество в образовательной сфере с региональными, российскими и зарубежными партнерами, совершенствование системы социального партнерства, включая создание региональных учебно-методических объединений по специальностям среднего профессионального, специальностям и направлениям подготовки высшего профессионального образования.

Воспитание рассматривается коллективом института как неотъемлемая составляющая профессионального образовательного процесса, напрямую взаимосвязанная с обучением, художественно-творческой и научной деятельностью. Основополагающим принципом воспитательной работы является принцип профессионально ориентированного воспитания, а ключевыми задачами – формирование профессио-нальной мотивации, общей и профессиональной культуры, социализация и творческое развитие личности, воспитание гражданственности и патриотизма.

Приоритеты развития:

1) разработка, апробация и внедрение (как в учебный процесс, так и во внеучеб-ную работу) высокоинтеллектуальных нестандартных форм и методов воспитательной работы, в том числе основанных на идее взаимодействия искусств;

2) обеспечение преемственности традиций учебного заведения через создание системы кураторской работы ветеранов вуза и студентов с детьми, обучающимися по программе среднего профессионального образования со сроком освоения 10 лет 10 месяцев и по программам дополнительного образования;

3) усиление профессиональной направленности воспитания посредством активизации сотрудничества вуза с образовательными учреждениями сферы искусств и культуры, творческими учреждениями и организациями региона, России и зарубежья;

4) активизация деятельности органов ученического и студенческого самоуправления как средства социализации и воспитания самостоятельности детей и молодежи; создание студенческой профсоюзной организации;

5) расширение участия учащихся и студентов ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского в различного рода молодежных союза и ассоциациях, межвузовских мероприятиях воспитательного характера, обмен опытом с органами ученического и студенческого самоуправления других учебных заведений;

6) активное внедрение форм и методов гражданского и патриотического воспитания, включая организацию участия студентов в выборах в органы власти, создание и организацию деятельности патриотических объединений и союзов, сотрудничество с советами ветеранов войны и труда, вооруженных сил и правоохранительных органов и др.;

7) организация шефской работы с учащимися детских школ искусств, входящих в Региональную ассоциацию образовательных учреждений сферы искусств и культуры, и воспитанниками детских садов;

8) создание системы оздоровительной работы среди учащихся и студентов, формирование у них навыков здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности, в том числе через создание соответствующих кружков, клубов и спортивных секций, добровольных пожарных дружин и др., а также участие учащихся и студентов в соответствующих мероприятиях, проводимых Управлением образования г. Челябинска и Министерством образования и науки Челябинской области;

9) развитие методов стимулирования учебной, художественно-творческой и научной деятельности обучающихся, способствующих воспитанию у них дисциплинированности и ответственности.

Художественно-творческая и научная деятельность.

Художественно-творческая деятельность выступает как важнейший компонент организации всесторонней деятельности коллектива Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского, наиболее полно отражающий профессиональную специфику и определяющий имидж вуза как учреждения сферы искусств и культуры. Основной принцип организации данного направления работы – принцип ее содержательной и организационной взаимосвязи с образовательным процессом вуза. В рамках художественно-творческой работы реализуются концертно-творческое, выставочное и культурно-массовое направления деятельности обучающихся и работников вуза и решаются задачи: профессионализации учащихся и студентов; приобретения практики организации социокультурной деятельности и участия в ней; просветительского характера.

Научная деятельность – важнейшее направление деятельности коллектива уч-реждения высшего профессионального образования. Научная деятельность коллектива Южно-Уральского государственного института искусств имени П.И. Чайковского включает научно-исследовательскую, научно-организационную, научно-методическую и издательскую деятельность.

Так же, как и при осуществлении художественно-творческой деятельности, основой реализации научной деятельности является принцип ее содержательной и организационной взаимосвязи с образовательным процессом вуза. Основные задачи:

- подготовка научно-педагогических и творческих кадров высшей квалификации;
- организация фундаментальных и прикладных научных исследований как педагогами, так и обучаемыми, обеспечение условий для апробации и внедрения результатов этих исследований;
- фундаментализация образования путем разработки новых образовательных технологий, более качественного научно-методического обеспечения учебного процесса.

Приоритеты развития:

1) создание системы художественно-творческой (концертно-творческой, выставочной, культурно-массовой) и научной работы с учетом традиций факультетов музыкального искусства, изобразительного искусства и социокультурной деятельности;

2) повышение мотивации занятий научными исследованиями у педагогов, сотрудников и обучаемых, а также расширение тематики и повышение качества исследований на основе целостной научной политики, разрабатываемой вузом с учетом социального заказа, интересов субъектов научной деятельности, специфики отраслевой системы образования и ресурсных возможностей института;

3) укрепление и развитие творческих и научных школ преподавателей ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского;

4) организация и развитие на базе института новых творческих и научных проектов;

5) расширение практики проведения на базе вуза региональных, всероссийских и международных выставок, творческих конкурсов, фестивалей, научных конференций и семинаров, а также практики участия в соответствующих мероприятиях, проводимых вне института, преподавателей, сотрудников и обучающихся;

6) приглашение выдающихся деятелей музыкального, изобразительного, театрального, хореографического искусства, ученых для проведения мастер-классов, концертов, выставок, обмена опытом, руководства диссертационными исследованиями, участия в работе диссертационных советов и т.д.;

7) участие в конкурсах творческих и научных грантов российских и зарубежных учреждений и организаций;

8) организация научных центров и лабораторий внутри вуза, а также экспериментальных и инновационных площадок ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского на базе учреждений, входящих в Региональную ассоциацию образовательных учреждений сферы искусств и культуры;

9) расширение программ послевузовского профессионального образования, реализуемых вузом, в том числе открытие творческой аспирантуры;

10) открытие на базе вуза диссертационных советов, расширение представительства ученых института в диссертационных советах, организованных на базе других уч-реждений и организаций;

11) развитие научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности учащихся и студентов;

12) развитие содержания и форм издательской деятельности, включая:

- издание регионального научно-практического журнала «Искусствознание: теория, история, практика»;
- участие в формировании и издании регионального научно-практического журнала «Профессиональное образование: теория, практика, инновации» и международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования»;

13) расширение информационной поддержки художественно-творческой и научной работы;

14) укрепление кадрового творческого и научно-педагогического потенциала кафедр, отделений, творческих и научных коллективов, а также их материальной базы (приобретение и ремонт музыкальных инструментов, костюмов, сценического оборудования, офисной техники и др.), дооснащение лаборатории звукозаписи;

15) укрепление связей с ведущими творческими вузами, концертными культурно-досуговыми и научными учреждениями и организациями Южного Урала, России и зарубежья, включая расширение творческого сотрудничества с учреждениями – членами Региональной ассоциации образовательных учреждений сферы искусств и культуры;

16) расширение практики общественного участия в управлении художественно-творческой и научной деятельностью вуза и его структурных подразделений посредством развития деятельности художественного совета института и создания редакционного совета вуза художественных советов факультетов;

17) совершенствование системы стимулирования художественно-творческой и научной деятельности профессорско-преподавательского состава и сотрудников;

18) расширение приносящей доход деятельности в рамках данных направлений работы вуза, в том числе и путем создания и обеспечения условий работы малых инновационных предприятий.

Развитие основных видов деятельности вуза невозможно также без совершенствования материально-технической базы вуза, его финансовой политики и социальной поддержки преподавателей и обучающихся. Особенности реализации данных направлений работы института также нашли отражение в программе его развития на 2012 – 2016 годы.

Библиографический список

1. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы [Э/р]. Р/д: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=79661.
2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры.. – М.: АЗЪ, 1996.
3. Социокультурный подход [Э/р]. – Р/д: http://ru.wikipedia.org/wiki/
4. Об образовании: федер. закон от 10.07.92 г. № 3266-I: [ред. от 03.12.2011 г.]. [Э/р]. – Р/д: http://zakonprost.ru/zakony/ob-obrazovanii/
5. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_2.htm

Bibliography

1. Koncepciya razvitiya obrazovaniya v sfere kuljturih i iskusstva v Rossiyjskoyj Federacii na 2008 – 2015 godih [Eh/r]. R/d: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=79661.
2. Ozhegov, S.I., Shvedova, N.Yu. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrazheniyj / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova; Rossiyjskaya AN; Rossiyjskiyj fond kuljturih.. – M.: AZJh, 1996.
3. Sociokuljturnihyj podkhod [Eh/r]. – R/d: http://ru.wikipedia.org/wiki/
4. Ob obrazovanii: feder. zakon ot 10.07.92 g. № 3266-I: [red. ot 03.12.2011 g.]. [Eh/r]. – R/d: http://zakonprost.ru/zakony/ob-obrazovanii/
5. Koncepciya khudozhestvennogo obrazovaniya v Rossiyjskoyj Federacii [Eh/r]. – R/d: http://bank.orenipk.ru/Text/t30_2.htm

Статья поступила в редакцию 12.12.11

УДК 376.3

Kosmakova V.I. , Almazova O.V. **THEORETICAL ANALYSIS OF PROBLEM OF AGGRESSIV EVIDENS IN THE BEHAVIOR OF YOUNG CHILDREN WITH IMPAIRED PSYCHOPHSICAL DEVELOPMENT, AND BROUGHT UP IN A FAMILY AND IN A SPECIALIZED HOME A CHILDREN-ORPHANS.** In the article the importance of the problem is proved, the conditions and reasons for the formation of aggressive evidence in the behavior of young children are described: normally developing and impaired psychophysical development, it is identified the possibility of using psychodiagnostic methods for the quantitative and qualitative assessment of indicators of aggressive evidence.

Key words: **aggressive evidence in behavior, young children, impaired psychophysical development; terms of education, specialized Home a Children-Orphans.**

В.И. Космакова, *аспирант ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, E-mail: vera_sweety@mail.ru;* ***О.В. Алмазова,*** *канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург, E-mail: almaz@planet-a.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕКОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И В СПЕЦИАЛИЗИРОВАНОМ ДОМЕ РЕБЕНКА

В статье обоснована актуальность проблемы; описаны условия и причины формирования агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста: нормально развивающихся и с нарушениями психофизического развития; определены возможности применения психодиагностических методик для количественно-качественной оценки показателей агрессивных проявлений.

Ключевые слова: **агрессивные проявления в поведении; дети раннего возраста; нарушения психофизического развития; условия воспитания; специализированный дом ребенка.**

Проблеме агрессивного поведения людей на протяжении всего XX и первого десятилетия XXI веков уделяется повышенное внимание не только со стороны деятелей политических и общественных организаций, но и со стороны ученых, которые активно предпринимают попытки объяснить причины и механизмы проявлений агрессивности в поведении человека. Как зарубежные, так и отечественные ученые достигли в этом познании значительных успехов.

Тем не менее, несмотря на пристальное внимание к проблеме агрессивных проявлений в поведении человека и на научные достижения в этой области, еще не получила должного разрешения полемика вокруг ряда вопросов, касающихся определения возрастного диапазона, когда агрессивные проявления в поведении человека уже можно считать именно поведенческим отклонением (отклонением от так называемых норм социально приемлемого поведения). Отсюда возникает такой вопрос: являются ли агрессивные проявления в поведении детей раннего возраста отклонениями (девиациями) в полном смысле этого слова? Указанное противоречие определило актуальность обращения к периоду раннего возраста детей и побудило нас к поиску теоретических оснований для ответа на поставленный вопрос.

Анализ источников специальной литературы показал, что в исследованиях отечественных и зарубежных ученых агрессивное поведение изучается как в отношении взрослых, так и в отношении детей и подростков. Что касается самого определения понятия «агрессивные проявления в поведении», то оно является не в полной мере однозначным. Тем не менее, под термином и понятием «поведение» большинство исследователей (М. Я. Басов, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков, В. Б. Шапарь и др.) подразумевают взаимодействие со средой. Под термином и понятием «проявление», согласно Д. Н. Ушакову, подразумевается «действие как выражение, обнаружение каких-либо внутренних состояний, качеств, свойств» [1, с. 814].

В отношении понятия «агрессия» отсутствует единство подходов к определению, хотя количество исследователей, пытающихся дать его, достаточно внушительно (М.И. Еникеев, В.П. Зинченко, С.Л. Колосова, Д. Коннор, Т.Г. Румянцева, И.А. Фурманов, Д.В. Хорсанд, Р. Бэрон, Ч. Венар, П. Кериг, Д. Ричардсон и др.). Согласно мнению Т.Г. Румянцевой, термин «агрессия» часто «используется в самом широком контексте и поэтому нуждается в серьёзном очищении от целого ряда наслоений и обыденных смыслов» [2, с. 15]. Сама Т.Г. Румянцева, определяя понятие «агрессивное поведение», ориентируется на понятие нормы в поведении. В частности, она указывает, что нормы формируются в процессе социализации ребенка, а это значит, что «агрессивное поведение есть поведение, базирующееся на двух обязательных условиях: наличии пагубных для жертвы последствий и нарушений норм поведения в обществе» [2]. Согласно точке зрения этого исследователя, термин и понятие «агрессивное поведение» не могут быть употреблены по отношению к детям раннего возраста, у которых процесс социализации еще только-только начинается. Другие исследователи проблем поведения детей раннего возраста (Г.Э. Бреслав, Р. Бэрон, Ч. Венар, М.Н. Заостровцева, П. Кериг, С.Л. Колосова, Д. Коннор, А. Налчаджян, Е.В. Макушкин, И.А. Фурманов, Н.В. Перешеина, Н.М. Платонова, Д. Ричардсон, Д.В. Хорсанд, О.В. Хухлаева, А. Фрейд и др.) также придерживаются мнения, что агрессивные проявления вообще свойственны поведению детей раннего возраста. Более того, отечественные и зарубежные специалисты (особенно физиологи и психологи) отмечают, что вероятность агрессии повышается в младенческом и раннем возрасте, поскольку у детей в этот период нервная система интенсивно развивается, наблюдаются трудности процесса торможения, а произвольность психических процессов и поведения еще не сформирована.

Следовательно, агрессивные проявления в поведении детей раннего возраста являются нормативным явлением для этого возрастного периода?! Но одинаковы ли эти проявления, в каких условиях возникают, в чем причины этих проявлений?

Анализ литературных источников показывает расхождение мнений исследователей, прежде всего, в отношении происхождения (то есть совокупности причин и условий) агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста. Так, К. Хорни считает, что неудовлетворение родителями основных потребностей ребенка, а именно физиологических потребностей и потребности в безопасности, способствуют формированию базальной враждебности, которая, в свою очередь, может развиться во враждебность по отношению к родителям, а затем трансформироваться в базальную тревожность, выражающуюся агрессией, направленной на окружающих [3]. Таким образом, Хорни считает агрессию детей защитной реакцией в ответ на угрозу неудовлетворения родителями его базовых потребностей. Его позицию поддерживает позиция отечественного психолога О. В. Хухлаевой, которая использует термин и понятие «защитная агрессивность» в сочетании с «нормативной» (то есть нормативная защитная агрессивность). Исследователь дополняет, что такая агрессивность встречается только у активных детей и обеспечивает им полноценное развитие. У детей же с преобладанием пассивной позиции в поведении, да еще при наличии проблем взаимоотношений с матерью, закрепляется чувство небезопасности [4]. Влияние неблагоприятных взаимоотношений матери

и ребенка на формирование у последнего склонности к насилию изучено Д. Боулби в его знаменитой «теории привязанности». Согласно исследованиям Д. Боулби, агрессивные проявления в поведении детей возникают как следствие нарушения эмпатии, которая чаще всего обусловлена эмоциональной депривацией, особо остро проявляющейся в отсутствии матери [5].

В целом в научных исследованиях уже доказан тот факт, что в формировании агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста большую роль играют факторы, вызывающие состояние фрустрации. Тем не менее, отечественный психолог С. Л. Колосова считает, что «эпизодические» проявления агрессии при нормативном развитии детей чаще всего являются следствием попадания ребенка в ситуацию фрустрации, «однако прямой связи между фрустрацией и агрессией нет» – указывает она. При этом исследователь поясняет отсутствие прямой связи этих явлений недостаточными возможностями приспособления (адаптации) детей раннего возраста к меняющимся ситуациям. Поэтому дети, оказавшись в ситуации фрустрации, реагируют сильной эмоциональной реакцией, а поскольку у ребенка эмоциональная сфера связана с действиями, то в поведении возникают агрессивные проявления» [6, с. 172].

Выше изложенным позициям исследователей, на наш взгляд, соответствует определение агрессивного поведения, данное В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряковым, «агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и тому подобные состояния» [7, с. 20]. Иначе говоря, данное определение можно соотнести с ранним детским возрастом. Хотя у этих же ученых есть другое определение, которое не соотносится с детьми ранней возрастной категории: «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т.п.)» [7, с. 20].

До сих пор нами были рассмотрены определения понятия «агрессивные проявления в поведении» и механизмы происхождения этих проявлений у нормально развивающихся детей раннего возраста. Оказывает ли наличие нарушений развития детей, в частности психофизические, на формирование агрессивных проявлений в их поведении и сходны ли эти проявления с теми, что наблюдаются у нормально развивающихся сверстников?

В работах зарубежных и отечественных исследователей (Г.Э. Бреслав, Р. Бэрон, М.Н. Заостровцева, С.Л. Колосова, Д. Коннор, А. Налчаджян, Е.В. Макушкин, Н.В. Перешеина, Н.М. Платонова, Д. Ричардсон, Т.Г. Румянцева, И.А. Фурманов, Д.В. Хорсанд и др.) отмечается, что повреждение головного мозга может привести к нарушению контроля возникновения агрессии, следовательно, агрессивных проявлений в поведении. Д. Коннор указывает, что в настоящее время отсутствуют данные, согласно которым при одном нарушении психического развития количество агрессивных проявлений больше, чем при другом [8]. Подобной позиции придерживается и С.Л. Колосова, уточняя, что агрессивные проявления в поведении наблюдаются как при задержках развития, так и при искажениях раннего детского развития. Она указывает на наиболее характерные для поведения детей с психофизическими нарушениями формы агрессии: самоагрессию, агрессивные действия по отношению к предметам окружающего мира и другим людям; физическую и вербальную агрессию; эпизодические агрессивные вспышки как способ реагирования на воздействия окружающего мира и др. [6]. Г.Э. Бреслав считает, что агрессивные проявления в поведении у детей с психофизическими нарушениями – это способ снизить накопившееся эмоциональное напряжение [9].

Поскольку влияние взаимоотношений матери и ребенка нами уже рассматривалось в качестве предрасполагающего к агрессивному поведению фактора, следует расширить и углубить наши представления о возможностях влияния условий воспитания ребенка с психофизическими нарушениями развития на формирование агрессивных проявлений в его поведении. Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является огромным психологическим потрясением для родителей (стрессом, шоком и т.п.). Решению проблемы отношения родителей к появлению в их семье детей с отклонениями в развитии посвятили свои силы многие ученые, но анализ данных наработок не входит в контекст нашего исследования. Единственно, что мы выносим из этих исследований – это типы реагирования родителей на ситуацию воспитания ребенка с отклонениями в развитии, о которых скажем ниже.

Отечественные исследователи И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева, И.А Фурманов и другие приходят к выводу, что психологические особенности родителей оказывают явное влияние на развитие детей с ОВЗ, в том числе на их поведение. Семья ребенка, имеющего те или иные психофизические нарушения развития, гораздо более длительное время (а то и навсегда) остается первичным микросоциальным пространством, в котором ребенок вынужден расти и развиваться, следовательно, личностные особенности и паттерны поведения его родителей будут в большей мере сказываться на паттернах поведения детей. И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева в своих исследованиях пришли к выводу о наличии общих характеристик родителей, имеющих детей с ОВЗ. Это позволило исследователям выделить группы родителей со сходными типологическими особенностями [10].

Первая группа включает родителей, имеющих смешанный тип реагирования и характеризующихся внутренним субъективно-индивидуалистичным переживанием своей проблемы, что сопряжено с возникновением психосоматических заболеваний. Родители этой группы получили название «психосоматичные». Для родителей этой группы свойственны: частые смены настроения, стремление «положить собственное здоровье на алтарь жизни своего ребенка», воспитание по типу гиперопеки.

Вторая группа родителей характеризуется гипостеническим типом реагирования и получила название «невротичные родители». Данная группа включает лиц, оправдывающих свою бездеятельность в отношении развития ребенка отсутствием прямых постоянных указаний от специалистов разного профиля и уровня. В итоге некоторые вторичные нарушения у детей являются прямым результатом их попустительской позиции по отношению к ребенку (педагогической и социальной запущенности).

Родители третьей группы, имеющие стенический тип реагирования с тенденцией к асоциальным формам взаимодействия, были названы «авторитарными». Родители данной группы могут использовать в качестве мер воспитания наказания по типу физических и психологических воздействий (избиения, окрики, высмеивания, ирония, приказания и др.), что впоследствии приводит к нарушениям самосознания у детей, в частности самооценки, и формирования личности в целом.

И.А. Фурманов также указывает, что стили семейного воспитания влияют на формирование и характер агрессивных проявлений у детей. Так, требовательная и ограничивающая гиперпротекция, заключающаяся в предъявлении к ребенку завышенных требований и ограничений свободы выбора действий, способны привести к формированию невротических симптомов, проявлений агрессии, реакций эмансипации (непослушание, игнорирование норм). Скрытая гипопротекция с жестоким обращением, жесткая и жестокая гипопротекция, эмоциональное отвержение и жестокое обращение крайне отрицательно влияют на развитие любого ребенка, на ребенка с ОВЗ, в особенности. Все негативные и неадекватные стили воспитания приводят к формированию у ребенка агрессивных проявлений в поведении по типу физической агрессии и негативизма [11].

Формат статьи не позволяет нам представить анализ позиций других исследователей, но позволяет обобщить данные их исследований и констатировать, что исследования отечественных психологов свидетельствуют о наличии агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста с психофизическими нарушениями развития, воспитывающимися в условиях семьи.

В чем особенности агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста с психофизическими нарушениями в развитии, воспитывающихся вне семьи, влияют ли условия воспитания на наличие и качество указанных проявлений?

В проанализированной нами литературе имеются сведения о том, что дети с психофизическими нарушениями развития, воспитывающиеся вне родительской семьи, имеют агрессивные проявления в поведении, которые заключаются в причинении ребенком вреда себе, сверстникам, взрослым, окружающим предметам. От детей раннего возраста с ОВЗ могут отказаться родители, либо они не могут выполнять свои родительские обязанности в силу каких-либо объективных причин. Исследования Ю.А. Разенковой свидетельствуют, что развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья вне условий родительс-

кой семьи можно рассматривать как «многоуровневое явление, отражающее влияние неблагоприятных социально-психологических факторов, когда они накладываются на раннее поражение центральной нервной системы и на процесс развития в целом (физический рост, формирование психики и др.)» [12, с. 57]. Отсюда, чаще всего социальными сиротами и являются дети, имеющие нарушения в психическом и/или физическом развитии. В младенческом или раннем возрасте такие дети попадают в специализированные дома ребенка. Такой дом ребенка предназначен для воспитания, оказания медицинской и социальной помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, имеющим нарушения умственного и/или физического развития (согласно приказу Министерства здравоохранения РФ № 2 от 24.01. 2003 г.). В специализированном доме ребенка дети воспитываются в течение всего периода раннего детства, то есть до наступления трехлетнего, а в случае присвоения ребенку статуса «инвалид детства» - четырехлетнего возраста. Далее дети переводятся в детские дома.

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, Р.Ж. Мухамедрахимова, свидетельствуют о нарушениях поведения детей, находящихся непрерывно в состоянии психической депривации. Впервые понятие «психическая депривация» предложили И. Лангмейер и З. Матейчек. Они описывают её как «состояние, возникшее в результате определенных жизненных ситуаций, когда субъект лишен возможности удовлетворить свои витальные психические потребности в достаточной мере и достаточно долгое время» [13].

Современное состояние организации воспитания и проживания детей в домах ребенка (частая смена персонала, наполняемость групп от 10 до 17 детей, организация воспитательной работы в основном в виде групповых занятий и др.) и фактор раннего повреждения структур головного мозга приводят к тому, что интенсивность и направленность агрессивных проявлений в поведении этих детей, могут отличаться от агрессивных проявлений в поведении детей, воспитывающихся в семье. В.О. Аникина, В.Ю. Иванова, К.В. Солоед и др. в своих исследованиях указывают, что у детей в домах ребенка возникают агрессивные, тревожные и избегающие тенденции как следствие влияния эмоциональных состояний ухаживающих за ребенком взрослых [14;15;16]. Чаще всего «насилие» со стороны персонала по отношению к детям проявляется во время их кормления, одевания, укладывания спать и т.п., поскольку дети с психофизическими нарушениями развития длительное время не овладевают навыками самообслуживания [14;15;16]. Исследования Л.Ю. Панариной подтверждают вышеуказанное и свидетельствуют о том, что взрослым, ухаживающим за детьми с нарушениями психофизического развития, достаточно трудно понять физиологические возможности ребенка, взаимодействовать с детьми, которые часто раздражаются, с трудом успокаиваются, неадекватно реагируют даже на ласку [17]. Взрослые зачастую не могут оценить того, что им демонстрирует ребенок тем или иным поведением, поэтому часто не замечают, что ребенок инициирует контакт, демонстрирует готовность к общению с взрослым человеком. Повторение таких явлений начинает усиливать негативные тенденции в поведении детей, в том числе агрессивные проявления. В ряде случаев агрессивные проявления в поведении становятся фактором, утяжеляющим имеющиеся у ребенка нарушения в психическом и/или физическом развитии.

Таким образом, дети раннего возраста с нарушениями психофизического развития могут иметь агрессивные проявления в поведении как в условиях воспитания в родительской семье, так и в условиях специализированного дома ребенка. Отдельные указания в литературе на то, что эти проявления могут отличаться в зависимости от условий воспитания (смотри выше), остаются указаниями, не дающими представления о количественно-качественных показателях этих различий. Это противоречие могло бы разрешиться на уровне применения диагностических процедур с использованием психодиагностического инструментария, позволяющего определить необходимые показатели и сравнить их в разных выборках испытуемых. Но есть ли такой инструментарий?

Анализ литературных источников показал, что изучение особенностей поведения детей раннего возраста зарубежными исследователями осуществляется посредством диагностического обследования познавательной сферы детей при помощи шкалы поведения Н. Бейли. Шкала оценки поведения предназначена для определения поведенческих особенностей детей в возрасте от одного до тридцати месяцев. В частности, шкала включает такие показатели как: позитивный аффект (продолжительность и выраженность демонстрируемых положительных эмоций в ситуации обследования спонтанно и в ответ на стимульный материал); негативный аффект (демонстрируемые отрицательные эмоции, такие как: хныканье, урчание, капризы, плач, голосовое или физическое выражение гнева); быстроту успокоения ребенка после плача; приспособление к смене стимулов и т.п. [18].

В отечественной психологии для диагностического изучения особенностей поведения детей раннего возраста используют методику «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет», разработанную Н.Л. Галигузовой, Е.О. Смирновой. В структуру методики включены такие показатели наблюдения за поведением ребенка как: чувствительность к воздействиям взрослого, ориентация на оценку взрослого, инициативность, стремление к самостоятельности, эмоциональная вовлеченность в деятельность [19].

Н. М. Платонова, рассматривая проблему агрессивного поведения детей как одну из наиболее значительных в последнее время, разработала примерную схему наблюдения за поведением ребенка, которая позволяет определить уровень агрессивности ребенка посредством фиксирования частоты поведенческих актов ребенка в соответствии с 15-ю показателями проявления агрессивности [20].

Все выше перечисленные диагностические методики могут применяться для оценки поведения как нормально развивающихся детей, так и детей с нарушениями психофизического развития. Отраден факт, что в последние годы в отечественной психологии появился инструментарий, стандартизированный именно для детей с психофизическими нарушениями. Так, В.В. Ткачева разработала анкету «Оценка эмоциональной и коммуникативно-поведенческой сферы детей с тяжелыми нарушениями развития». Она предназначена для определения эмоционально-личностных и коммуникативно-поведенческих особенностей детей-инвалидов, в том числе детей с умственной отсталостью, с выраженными нарушениями двигательной сферы, с ранним детским аутизмом. Использование данной анкеты позволяет описать особенности контакта между детьми с тяжелыми отклонениями в развитии и значимыми для них взрослыми. Анкета включает вопросы по следующим показателям: отношение к обучению, способы взаимодействия с взрослыми, принятие доступной пониманию инструкции, соблюдение доступных правил поведения, эмоциональные реакции, продолжительность занятий, установление доступных контактов с другими детьми, приобретение новых навыков, взаимодействие с матерью. Анкета предназначена для заполнения специалистом (педагогом, психологом), который осуществляет оценку результата путем подсчета баллов.

Навыки социального поведения у детей можно изучать с опорой на показатели, предложенные К.С. Лебединской и О.С. Никольской в «Диагностической карте (исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма» [21]. Отдельные показатели поведения детей можно установить в ходе обследования особенностей развития детей раннего возраста с психофизическими нарушениями по методике, разработанной Е.А. Стребелевой и ее сотрудниками [22].

Между тем, все перечисленные психодиагностические инструменты использующиеся на практике, не в полной мере дают информацию именно об агрессивных проявлениях в поведении детей раннего возраста с нарушениями психофизического развития.

Таким образом, теоретический анализ источников специальной литературы позволил нам сделать следующие выводы:

1. Придерживаясь точек зрения М.Я. Басова, В.П. Зинчеко, Б.Г. Мещерякова, Т.Г. Румянцевой, Д.Н. Ушакова, под агрессивными проявлениями в поведении детей раннего возраста с психофизическими нарушениями будем понимать «*действия детей, направленные на причинение вреда себе или объектам окружающей среды (одушевленным или неодушевленным), в соответствии с их внутренними состояниями дискомфорта, вызванными неблагоприятными в физическом и/или психическом отношении жизненными ситуациями*».

2. Обнаружение ряда несоответствий и противоречий в состоянии решения вопросов, касающихся изучения особенностей поведения детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях, позволяет нам считать, что проблема агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста

с психофизическими нарушениями, воспитывающимися в семье и в специализированном доме ребенка, является *актуальной.*

3. Недостаточность на сегодняшний день диагностического инструментария, способного дать *количественно-качественную оценку* показателям агрессивных проявлений у детей раннего возраста с психофизическими нарушениями, не позволяет провести дифференциальную диагностику детей, воспитывающихся в условиях семьи и специализированного дома ребенка. Исходя из этого, существует сложность определения тех *психолого-педагогических мероприятий*, которые можно и нужно внести в существующую систему оказания помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, в раннем возрасте.

4. Более того, следует уточнить информацию о самих *показателях* агрессивных проявлений в поведении детей раннего возраста в условиях опытно-экспериментальной работы.

Следовательно, задачами дальнейшего исследования являются: разработка, организация, проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента, включающего создание и апробацию психодиагностического инструментария.

Библиографический список

1 Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. - М., 2000.
2 Румянцева, Т.Г. Агрессия: Проблемы и поиски в западной философии и науке. - М., 1991.
3 Марцинковская, Т.Д. История детской психологии. – М, 1998.
4 Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. - М., 2003.
5 Боулби, Д. Привязанность. - М., 2003
6 Колосова, С.Л. Детская агрессия. - СПб., 2004
7 Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. - М., 2009
8 Коннор, Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. - СПб., 2005.
9 Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. - СПб., 2004.
10 Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., 2008.
11 Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения. - М., 2004.
12 Разенкова, Ю.А. Содержание индивидуальных программ развития детей младенческого возраста с ограниченными возможностями, воспитывающихся в доме ребенка // Дефектология. - 2001. - № 3.
13 Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик . - Прага, 1984.
14 Аникина, В.О. Психологические характеристики женщин, взаимодействующих с детьми младшего и раннего возраста в домах ребенка: дис. …канд. псих. наук. - СПб., 2004.
15 Иванова, В.Ю. Особенности взаимодействия персонала домов ребенка с детьми младшего и раннего возраста: дис. …канд. псих. наук . - СПб., 2007.
16 Солоед, К.В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации: дис. …канд. псих. наук. - М., 1997.
17 Панарина, Л.Ю. Психологическая коррекция взаимодействия младенцев с синдромом Дауна и близких взрослых: автореф. дис. … канд. псих. наук. – М., 2004.
18 Психологическая диагностика: учебное пособие / К.М. Гуревич [и др.] . - М., 2001.
19 Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова. - Спб., 2005.
20 Агрессия у детей и подростков: учебное пособие / Г.Э. Бреслав [и др.]; под ред. Н. М. Платоновой. - СПб., 2004.
21 Лебединская, К.С. Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М., 1991.
22 Стребелева, Е.А. Психолого–педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. - М., 2008.

Bibliography

1 Ushakov, D.N. Boljshoyj tolkovihyj slovarj sovremennogo russkogo yazihka. - M., 2000.
2 Rumyanceva, T.G. Agressiya: Problemih i poiski v zapadnoyj filosofii i nauke. - M., 1991.
3 Marcinkovskaya, T.D. Istoriya detskoyj psikhologii. – M, 1998.
4 Khukhlaeva, O.V. Korrekciya narusheniyj psikhologicheskogo zdorovjya doshkoljnikov i mladshikh shkoljnikov. - M., 2003.
5 Boulbi, D. Privyazannostj. - M., 2003
6 Kolosova, S.L. Detskaya agressiya. - SPb., 2004
7 Metheryakov, B.G. Boljshoyj psikhologicheskiyj slovarj / B.G. Metheryakov, V.P. Zinchenko. - M., 2009
8 Konnor, D. Agressiya i antisocialjnoe povedenie u deteyj i podrostkov. - SPb., 2005.
9 Breslav, G.Eh. Psikhologicheskaya korrekciya detskoyj i podrostkovoyj agressivnosti. - SPb., 2004.
10 Levchenko, I.Yu. Psikhologicheskaya pomothj semje, vospitihvayutheyj rebenka s otkloneniyami v razvitii: metodicheskoe posobie / I.Yu. Levchenko, V.V. Tkacheva. – M., 2008.
11 Furmanov, I.A. Psikhologiya deteyj s narusheniyami povedeniya. - M., 2004.
12 Razenkova, Yu.A. Soderzhanie individualjnihkh programm razvitiya deteyj mladencheskogo vozrasta s ogranichennihmi vozmozhnostyami, vospitihvayuthikhsya v dome rebenka // Defektologiya. - 2001. - № 3.
13 Langmeyjer, Yj. Psikhicheskaya deprivaciya v detskom vozraste / Yj. Langmeyjer, Z. Mateyjchik . - Praga, 1984.
14 Anikina, V.O. Psikhologicheskie kharakteristiki zhenthin, vzaimodeyjstvuyuthikh s detjmi mladshego i rannego vozrasta v domakh rebenka: dis. …kand. psikh. nauk. - SPb., 2004.
15 Ivanova, V.Yu. Osobennosti vzaimodeyjstviya personala domov rebenka s detjmi mladshego i rannego vozrasta: dis. …kand. psikh. nauk . - SPb., 2007.
16 Soloed, K.V. Psikhicheskoe razvitie mladencev v usloviyakh materinskoyj deprivacii: dis. …kand. psikh. nauk. - M., 1997.
17 Panarina, L.Yu. Psikhologicheskaya korrekciya vzaimodeyjstviya mladencev s sindromom Dauna i blizkikh vzroslihkh: avtoref. dis. … kand. psikh. nauk. – M., 2004.
18 Psikhologicheskaya diagnostika: uchebnoe posobie / K.M. Gurevich [i dr.] . - M., 2001.
19 Smirnova, E.O. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya deteyj ot rozhdeniya do 3 let / E.O. Smirnova, L.N. Galiguzova, T.V. Ermolova, S.Yu. Metheryakova. - Spb., 2005.
20 Agressiya u deteyj i podrostkov: uchebnoe posobie / G.Eh. Breslav [i dr.]; pod red. N. M. Platonovoyj. - SPb., 2004.
21 Lebedinskaya, K.S. Diagnostika rannego detskogo autizma / K.S. Lebedinskaya, O.S. Nikoljskaya. – M., 1991.
22 Strebeleva, E.A. Psikhologo–pedagogicheskaya diagnostika narusheniyj razvitiya deteyj rannego i doshkoljnogo vozrasta / E.A. Strebeleva, G.A. Mishina. - M., 2008.

Статья поступила в редакцию 30.01.2012

УДК 373.1.02

Kurnosova S.A. **technology of the upbringing of junior schoolchildren s emotional sympathy.** The article presents the technology of education of emotional sympathy of the younger students: objectives, which must be solved by technology; pedagogical result, which is supposed to be received; step-by-step activity of students; stages of pedagogical support the activities of the students.

Key words: t**he emotional sympathy, the upbringing of emotional sympathy, the technology of education of emotional sympathy of the younger students.**

***С.А. Курносова**, докторант ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E–mail: kuvami@mail.iks.ru*

ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлена технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников: цели, которые должна решать технология; педагогический результат, который предполагается получить; пошаговая деятельность учащихся; этапы педагогического сопровождения деятельности учащихся.

Ключевые слова: **эмоциональная отзывчивость, воспитание эмоциональной отзывчивости, технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.**

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обозначена задача развития этических чувств, доброжелательности, понимания и сопереживания чувствам других людей, воспитания у младшего поколения эмоционально-нравственной отзывчивости.

Нами была разработана модель воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников, которая прошла многолетнюю апробацию в общеобразовательных школах Камчатского края, Приморского края и Нижегородской области. Реализация идей модели предполагала инвариант в действиях педагогов, что сделало необходимым предложить педагогам технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников.

При разработке общей технологии воспитания эмоциональной отзывчивости мы опирались на определение технологии, данное Л.В. Байбородовой. Под технологией учёный понимает алгоритм последовательных действий ученика и учителя, обеспечивающий достижение намеченного педагогического результата [1, с. 68]. Согласно Л.В. Байбородовой, отличительной особенностью педагогической технологии является её тиражируемость, т.е. перенос в другие условия, возможность повторения другими педагогами и учащимися при гарантированном достижении намеченного результата, если, конечно, не искажается суть, основные идеи технологии.

Учёный отмечает, что при разработке технологии определяются: цели, которые должна решать технология; педагогический результат, который предполагается получить; пошаговая деятельность учащихся; этапы педагогического сопровождения деятельности учащихся.

Воспитание эмоциональной отзывчивости у младших школьников – это процесс взаимодействия воспитателей и воспитуемых, направленный на сохранение и развитие природных предпосылок ребёнка к эмоциональной отзывчивости; на формирование у ребёнка опыта эмоциональных переживаний, подразумевающих представленность Другого (социального, природного объекта или явления) в содержании эмоций человека, а также самого человека, но в связи с Другими, как основы непрагматического взаимодействия с миром.

Процесс воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников направлен на обогащение индивидуального опыта гуманистических, эмоционально-эстетических и эмоционально-этических оценочных суждений воспитуемых, формирование понимающего, принимающего отношения к людям и природе, рефлексивного отношения к своим действиям, обогащение опыта созидательного творчества, заботы о людях, животных и растениях.

В общем виде технологию воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников можно представить следующим образом:

– осознание своих переживаний;

– обнаружение несостоятельности стереотипных переживаний в новых ситуациях и выход за пределы индивидуального эмоционального опыта;

– осознание новых личностных смыслов деятельности (для изменения себя к лучшему, для блага Другого, для совершенствования отношений с одноклассниками и др.);

– выбор направления и содержания своей деятельности, поведения, поступков;

– осознание значимости своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, ценностных смыслов своего бытия, определение дальнейших перспектив развития отношений с людьми и природой.

Общая технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников может быть применена к урочной и внеурочной деятельности детей, а каждый этап конкретизируется специальными приёмами в зависимости от содержания деятельности младших школьников.

Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников может использоваться учителями всех предметов в начальной школе.

По этой общей технологии может выстраиваться отдельное занятие или процесс воспитания в целом.

Продолжительность каждого этапа определяется возрастом детей (чем младше дети, тем больше времени требуется на прохождение этапов) и особенностями конкретного класса, актуальными потребностями детей.

Представим содержание каждого этапа.

Первый этап – осознание своих переживаний.

Ожидаемые результаты:

- осмысление своих переживаний (эмоций как субъективных значений ситуаций; чувств как субъективных значений конкретных объектов; настроений как продолжительных эмоциональных процессов);

- осознание многообразия собственных эмоций, испытываемых по отношению к одному и тому же объекту;

понимание своих переживаний.

Действия учителя:

– создаёт благоприятную эмоциональную атмосферу;

– создаёт ситуацию, побуждающую ребёнка задуматься над своими эмоциональными переживаниями и физическими ощущениями;

– инициирует детей на осмысление своих физических ощущений и переживания;

– учит высвобождать переживания адекватными способами – с помощью цвета, графически, жестов, аналогий и иначе;

– знакомит с практическими способами избавления от раздражения, от неприятных переживаний;

– вызывает интерес к переживаниям Других (одноклассников, учителя, животного, растения, антропомофизированного объекта);

– формирует установку: переживания – это то, что учитель ценит в них и считает главным в их отношениях.

Действия ученика:

– успокаивается, эмоционально раскрепощается;

– прислушивается к своим переживаниям и физическим ощущениям;

– высвобождает чувственные переживания, описывает их, передаёт с помощью цвета, графически, жестов, используют аналогии и другие адекватные способы;

– упражняется в избавлении от раздражения, от неприятных переживаний;

– самодисциплинируется;

– соотносит переживания свои, одноклассников и учителя;

– обнаруживает сходство эмоций и чувств своих и одноклассников, учителя, родителей, животных, литературных героев;

– воспринимают учителя человеком, а не безликим воплощением школьных требований.

Приёмы:

– непривычные вопросы;

– релизеры естественного происхождения (визуальные, аудиальные, тактильные, обонятельно-вкусовые, поведенческие);

– элементы нейропсихологического программирования отношения;

– игровые упражнения из серии «Поиграем-помечтаем»;

– игровые упражнения из серии «для тела и духа»;

– музыкотерапевтические и арттерапевтические упражнения;

– техники творческого самовоспроизведения, релаксации, мечтания, самолюбования;

– дневники настроения и ощущений и др.

Второй этап – обнаружение несостоятельности стереотипных переживаний в новых ситуациях и выход за пределы индивидуального эмоционального опыта.

Ожидаемые результаты:

- понимание причин, сущности событий, явлений и процессов в отношениях между людьми, между людьми и природой;
- переживание эмоциональной общности с Другим (человеком, животным, растением, антропоморфизированным объектом);
- осознание возможности видеть ситуацию с точки зрения другого человека, растения, животного;
- осознание возможности изменять точку зрения, покидать собственную познавательную позицию, и через общение с Другим, через внутренний диалог принимать роль Другого, преобразовывать собственные смыслы образов, понятий, представлений.

Действия учителя:

- поддерживает стремление детей одухотворять все объекты окружающего мира;
- создаёт ситуации, в которых дети переживают эмоциональную общность с Другим;
- создаёт ситуации, в которых дети учатся принимать на себя роль социального или природного объекта и обнаруживают несостоятельность стереотипных переживаний и эмоциональных оценок;
- показывает, что иррациональные убеждения мешают развиваться;
- знакомит с практическими способами избавления от «умственного мусора».

Действия ученика:

- «заглядывает» в прошлое Другого (человека, сказочного героя, природного объекта), чувствует себя участником событий, отождествляет себя с Другим, ставит себя на его место, эмоционально реагирует и чувствует за него, примеряет на себя его эмоциональные установки в самоотношении, в отношении к миру;
- обнаруживает «умственный мусор» во внутренней и внешней речи, социальные стереотипы в своём опыте оценочных суждений;
- заменяет выявленные иррациональные убеждения на рациональные;
- осознаёт, что отрицательная ситуация несёт в себе положительный опыт; что человек, совершивший дурной поступок, достоин жить среди людей; что «кровожадные» волки – терпеливые и заботливые родители и др.;
- осознаёт возможность выбора собственных чувств по поводу случившегося.

Приёмы те же, а также:

- «Что было до …»;
- «Похож на меня»;
- представление учителем собственных переживаний;
- интеллектуализация эмоций;
- создание положительного «ореола»;
- замена иррациональных убеждений рациональными и др.

Третий этап – осознание новых личностных смыслов деятельности (для изменения себя к лучшему, для блага Другого, для совершенствования отношений с одноклассниками и др.).

Ожидаемые результаты:

- осознание потребности людей во взаимопомощи, взаимопонимании и в результатах труда друг друга;
- осознание потребности растений и животных в сочувствии, любви, заботе, защите, поддержке, помощи;
- осознание самоценности общения с человеком и природным объектом;
- осознание возможности самосовершенствования, преобразования собственных смыслов образов, понятий, представлений через общение с человеком, с животным и растением, через принятие их роли.

Действия учителя:

- Создаёт атмосферу взаимного доверия;
- показывает, объясняет детям новые, ранее скрытые, смыслы их деятельности (для сохранения жизни живого существа, защиты слабого, радости родного человека, комфорта людей и др.);
- организует творческий производительный труд, направленный на создание красоты, заботу о красивом для человека и пр.;
- инициирует детей на проявление творчества и инициативы.

Действия ученика:

- переживает доверие к окружающим людям и обсуждает свои эмоциональные переживания с другими людьми;
- переживает чувство родного (человека, дома, двора, класса, школы, села, города, страны, «родного берега», «родных вулканов», «родной Камчатки» и т.п.);
- не просто выполняет задание по образцу, а проявляет творчество: вносит усовершенствование в модель, предлагает свой вариант, создаёт свою модель, вышивает по своему рисунку, выращивает необычное растение или создаёт в теплице микро-условия, способствующие проявлению в растении новых признаков и т.п.;
- переживает чувство радости общения с людьми;
- переживает чувство радости деятельности по охране и воссозданию природы (не с прагматических, утилитарных позиций – затем, чтобы природа радовала и развлекала человека, а ради самой природы – потому, что это долг человека – обеспечить животным и растениям надлежащие условия жизни).

Приёмы те же, а также:

- конструирование ответа человека, животного или растения и др.

Четвёртый этап – выбор направления и содержания своей деятельности, поведения, поступков.

Ожидаемые результаты:

- осознание возможности выбирать направление и содержание своей деятельности;
- осознание ценности проявления творчества и инициативы.

Действия учителя:

- создаёт ситуации, в которых дети сами определяют своё участие в жизни класса, распределяют роли и функции, выбирают сферу деятельности с учётом своих желаний и возможностей;
- вызывает интерес у родителей младших школьников к участию в жизни класса;

формирует команду единомышленников взрослых и детей.

Действия ученика:

- участвует в коллективном планировании совместной деятельности детей, учителей и родителей;
- определяет направление и содержание своей деятельности;
- выполняет социально-значимую деятельность.

Приёмы те же, а также:

- коллективное планирование («Аукцион идей и предложений», «Почтовый ящик», «Журналисты», «Яблоня возможностей», «Спасибо», «Волшебная лавка», «Сорок слов», «Бутылочная почта», «Радуга», «Анкета полезных дел», «Калейдоскоп», «Мишень добрых дел» и др.);
- «вложение» труда и др.

Пятый этап – осознание значимости своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений, ценностных смыслов своего бытия, определение дальнейших перспектив.

Ожидаемые результаты:

- рефлексия;
- осознание утверждающей силы переживаемых чувств значимости своей деятельности для благополучия других людей, животных, растений;
- осознание перспектив развития своих отношений с людьми и природой

Действия учителя:

- Постоянно по ходу деятельности проявляет интерес к переживаниям ребёнка, инициирует его рефлексию;
- создаёт ситуации осмысления детьми своей деятельности с эмоционально-эстетических и эмоционально-этических позиций.

Действия ученика:

- Выполняет социально-ценную деятельность;
- переживает утверждающее чувство значимости своей деятельности для себя самого, других людей, животных и растений;
- оценивает свои переживания, настроение;
- оценивает свои деятельность, поведение, поступки с точки зрения значимости для изменения себя к лучшему и для блага Другого.

Приёмы те же, а также:

- «Дневник настроения и ощущений»;

- незаконченное предложение, тезис, оценка «приращения» личностных достоинств (высказывания «До … – После …», «Раньше я переживал … – Теперь я чувствую …»);
- подбор афоризма;
- «Дерево чувств», «Букет настроения»;
- игровые упражнения из серии «Поиграем-помечтаем» и др.

Раскроем отдельные приёмы, чтобы показать их специфику.

• Приём «Непривычные вопросы» можно использовать на первом уроке в начале учебной недели или перед ознакомлением детей с новым материалом на занятии.

Например, учитель спрашивает детей:

– Во что мы будем одеваться в течение ближайшей недели? В счастье? В доброе расположение к другим людям? В радостное пробуждение каждое утро? В удовольствие от встречи с одноклассниками и учителем? В аромат маминых духов? В мурлыканье домашней кошки? В скрип снега под сапогами в утренних сумерках по дороге в школу? В насыщенную синеву рассветного неба за окном класса во время первого урока? В добрую улыбку учителя (он видит, как ты стараешься учиться)? В весёлый щебет по телефону своей старшей сестры? В запах жареного картофеля, доносящийся с кухни, где сегодня вечером колдует папа? В радостное «Привет!» старого друга?

После урока у нелюбимого учителя можно выполнить упражнение, помогающее детям избавиться от гнетущего чувства несправедливости взрослых.

Например, игра «Ненужные чувства». Педагог просит детей рассказать, какое у них настроение, что они чувствуют. Затем педагог раздаёт детям листочки бумаги и предлагает написать неприятные переживания, например «гнев», «обида», «злость», «страх» и т.д. После этого дети сминают листочки и выбрасывают их в мусорную корзину вместе с ненужными чувствами. После уроков учитель и дети выходят на улицу и сжигают мусор.

• В воспитании эмоциональной отзывчивости у младших школьников для пробуждения «механизмов» социальной перцепции и проекции используются элементы нейропсихологического программирования, вербальные позитивно маркированные установки [2]. Например: «Я знала, что ты тоже это чувствуешь!» (нейролингвистическая программа: учитель думал обо мне, верит в меня; другие чувствуют то же, что и я); «Нас с вами объединяет умение слышать музыку тишины»; «Как ты умеешь успокаиваться?» (нейролингвистическая программа: учитель верит в меня, в мои умения; я умею успокаиваться; я умею) и других.

Такие приёмы, как замена иррациональных убеждений рациональными, интеллектуализация эмоций, естественные и социальные релизеры, положительный «ореол», «похож на меня», тесно связаны между собой.

Так, на уроках окружающего мира в 1–3 классах при изучении раздела «Растения и животные» все эти приёмы можно реализовать с помощью упражнения «Вопреки распространенному мнению».

Социальные мифы, связанные с природными объектами («кровожадными» волками, лисами-«плутовками», «неуклюжими, нескладными, неповоротливыми» медведями и т.п.) могут развеяться, негативное отношение к животным может в корне измениться, когда дети узнают об особенностях животных. Своеобразным «мостом» между представлениями детей о животных и их отношением к этим животным может стать интеллектуализация эмоций. Согласно В.А. Ясвину, если сложившееся ранее отрицательное отношение к животному вступит в диссонанс с полученной ребёнком эмоционально положительной экологической информацией, то может произойти коррекция отношения в положительном направлении [3].

Например, с помощью педагога камчатские дети, много раз видевшие нерест кеты, сивучей на берегу бухты в центре города, бурого медведя на рыбалке, извержение вулкана, могут открыть новые, неизвестные ранее характеристики и смыслы природного объекта или явления, обнаружить в себе новые, ранее не испытанные чувства.

Детям предлагается послушать рассказы о животных: о волках – удивительно красивых и сильных животных, достаточно высокоорганизованных в психическом отношении, терпеливых и заботливых родителях, любителях полакомиться дыней, арбузом, помидорами, ягодами рябины, брусники, голубицы; о лисах – не столько хитрых и осторожных животных, сколько любопытных, наблюдательных и сообразительных, с прекрасной зрительной памятью; о медведях – вопреки распространённому мнению, не увальнях, а стремительных и очень ловких, с самым высоким уровнем развития рассудочной деятельности среди многих видов хищников, умных, сообразительных, с великолепной долговременной памятью, безошибочной ориентацией в пространстве, способностью к обучению и научению, и, вопреки распространённому мнению, не впадающих в спячку; каланах – умницах, исключительно дружелюбных как по отношению друг к другу, так и к окружающим, и, как большинство из нас, – правшах; и другие, а затем – описать и нарисовать их новые чувства, переживания по отношению к животным.

В заключение необходимо сказать, что анализ современных образовательных технологий, применяемых в урочной и внеурочной деятельности младших школьников (технология проектной деятельности, «Образ и мысль» (национального варианта американской программы «Стратегия визуального мышления») и др.), позволил выделить признаки, которые делают технологии способными содействовать развитию эмоциональной отзывчивости школьников. Наиболее важными признаками являются следующие:

– задействование ощущений, переживаний учащихся, возможность делиться эмоциональными переживаниями с другими людьми;

– возможность удовлетворять желание творить, реализовать способности и потребности в деятельной заботе о конкретных нуждающихся в участии людях, животных и растениях;

– возможность получать позитивное внешнее подкрепление от верящих в ребёнка учителей, родителей и доброжелательных одноклассников, удовлетворять потребность в утверждении в их мнении как трудолюбивом, творческом человеке;

– неформальное общение, творческий диалог, возможность компенсировать дефицит эмоциональных контактов в семье;

– возможность рефлексии, предметом которой являются переживания, состояния, настроения.

Библиографический список

1. Байбородова, Л.В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся: учебно-методическое пособие // Л.В. Байбородова. – Ярославль: Департамент образования Ярославской области, 2008.
2. Гриндер, М. Исправление школьного конвейера или НЛП в педагогике // М. Гриндер. – М.: Независимая ассоциация психологов-практиков, 1995.
3. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе. – М., 2000.

Bibliography

1. Bayjborodova, L.V. Povihshenie vospitateljnogo potenciala uchebnogo processa v raznovozrastnihkh gruppakh uchathikhsya: uchebno-metodicheskoe posobie // L.V. Bayjborodova. – Yaroslavlj: Departament obrazovaniya Yaroslavskoyj oblasti, 2008.
2. Grinder, M. Ispravlenie shkoljnogo konveyjera ili NLP v pedagogike // M. Grinder. – M.: Nezavisimaya associaciya psikhologov-praktikov, 1995.
3. Yasvin, V.A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 26.01.12

УДК 37.016:53

Malahov A.A. **THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN STUDENTS IN THE PROCESS OF INTEGRATION OF THEIR KNOWLEDGE IN PHYSICS AND ASTRONOMY DURING A COURSE OF PHYSICS IN SECONDARY SCHOOL.** One of the directions in the process of activization of students' cognitive activity is the creation of practically - oriented context for every student. Herein, the examination of the question, connected with the composition of personal practically-oriented context, is presented in terms of integration of students' knowledge in physics and astronomy at a lesson of physics in such aspects as bases of design of physical and astronomical information and organisation of educational and cognitive activity in students by means of construction of situations, based on real life

Key words: **activization of cognitive activity in students, context, personal practically oriented context, situation based on real life.**

***А.А. Малахов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физики Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск, E-mail: al.malaxoff@yandex.ru*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ И АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Одним из направлений активизации познавательной деятельности учащихся является создание для каждого ученика личностного практико-ориентированного контекста. В статье, рассмотрение вопроса построения личностного практико-ориентированного контекста представлено на примере интеграции физических и астрономических знаний на уроках физики в таких аспектах, как основы конструирования физико-астрономической информации и организация учебно-познавательной деятельности учащихся через создание жизненно-моделируемых ситуаций.

Ключевые слова: **Активизация познавательной деятельности учащихся, контекст, личностный практико-ориентированный контекст, жизненно-моделируемая ситуация.**

Одним из направлений активизации познавательной деятельности учащихся, как отмечает Т.Д. Дубовицкая [1], является создание для каждого ученика своего контекста. По мнению А.А. Вербицкого и О.Г. Ларионовой [2, с. 124], «контекст – это система внешних и внутренних условий жизни и деятельности человека, влияющая на процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком, конкретной ситуации действия и поступка». Контекст обуславливает смысл и значение для ученика учебной информации, преобразуя её в знания, через целенаправленное осмысление и оценивание им социального значения объекта изучения и существующей или приобретённой информации о данном объекте.

Теория активизации познавательной деятельности учащихся на основе их личностных контекстов базируется на концепции самореализации личности. По мнению Б.С. Гершунского [3], концепция самореализации личности по сравнению с утопической концепцией всестороннего (разностороннего) развития личности школьника носит преимущественно практико-ориентированный характер (освоенные учеником знания – средство для осуществления собственных практических действий в т.ч. прикладного характера).

Интеграция физического и астрономического материала в школьном курсе физики, при построении личностного практико-ориентированного контекста, на наш взгляд, определена следующей совокупностью положений: а) систематизация адаптированной информации к школьному образованию по физике и астрономии как науках об окружающем Мире призвана ознакомить учащихся с научным мировоззрением, включающим, например, знания, методы познания, логику научного открытия, борьбу взглядов между научными школами (или отдельными учёными), взаимовлияние, науки и идеологии, религии, искусства, литературы, как форм отражения человеческих ценностей; б) интеграционные процессы в образовании рассматриваются, как средство компенсация недостатков предметной системы, не обеспечивающей целостного познания мира, не формирующей у учащихся способностей системно мыслить при решении теоретических и практических задач, заданий, проблемных ситуаций; в) осознание необходимости школьником практического применения интегрированных знаний (предметных и надпредметных) в конкретной учебной деятельности - условие достижения успеха в дальнейшей его жизнедеятельности; г) интеграция физико-астрономической информации связана с сокращением учебной нагрузки и высвобождением времени для творческой деятельности учеников; д) расширяющиеся возможности для творческой деятельности – эффективное условие для решения воспитательных задач по развитию личностных качеств, созданием психолого-педагогической атмосферы открытости мышления, как учителя, так и учеников; е) использование астрономического материала на уроках физики – одно из перспективных направлений осуществления научно обоснованного выбора оптимальных форм, методов, средств организации школьной-внешкольной жизнедеятельности учащихся.

Построение практико-ориентирующего контекста для каждого ученика при интеграции научных знаний находит своё отражение в содержательном и организационном аспектах процесса обучения.

Содержательный аспект. Повышение конкурентоспособности школы в эпоху развития информационных систем при формировании личности связано, в первую очередь, с осмыслением, принятием и применением на практике учениками предлагаемой информации. Осмысление и оценивание учеником на уроках значений физической и астрономической информации для общества, человека связано с решением следующих проблем:

- изложение астрономических вопросов в существующих учебниках физики производится на формальном описательном уровне: в учебниках слабо представлен анализ проявления физических законов в рассматриваемых явлениях, процессах; вопросы астрономии рассматриваются фрагментарно, не сочетаясь с традиционным материалом по физике по стилю, структуре, методологии;
- астрономический материал, как правило, в существующих учебниках физики носит дополнительный не обязательный характер.

В свою очередь, цель интеграции физических и астрономических информации в школьном курсе физики при активизации познавательной деятельности учащихся определена решением следующих задач при организации обучения:

- рассмотрение технических устройств с целью расширения границ познаваемости окружающего мира, их конструирование и применение;
- демонстрация универсальности физических законов и их применимости для описания явлений космического масштаба (здесь ученики знакомятся с переносом знаний из одной области применения в другую, обобщением знаний);

- иллюстрация вопроса о возможности обнаружения новых фундаментальных законов физики на астрономическом материале, применимости физических методов исследования к космическим объектам;
- установлению оптимальной структуры межпредметных связей в содержании учебного предмета.

Идея универсальности законов природы определяет правомочность интеграции физической и астрономической информации. Реализация структурирования данной информации соотносится с идеей построения физико-астрономической картины мира. Физико-астрономическая картина мира представляет собой целостный образ окружающего Мира, формируемый в сознании человека с помощью научного метода. Состав образа мира включает физико-астрономические объекты; пространство и время; физические взаимодействия; физические системы; физические процессы, явления; физические принципы, законы и теории; применения физики. Физико-астрономическая картина мира, в первую очередь, отражает естественнонаучное мышление (с данной позиции интеграция физической и астрономической информации предполагает не только систематизацию адаптированного содержания к школе, но и интеграцию методов научного познания), а не является механической суммой сведений по физике и астрономии. Специфика астрономического материала включает следующее:

- объекты изучения масштабны – это объекты мегамира;
- методы получения информации, используемые в физике мегамира ограниченны (основным источником информации является излучение);
- результаты астрономических наблюдений сложны многофакторны, например, на результаты наблюдения существенное влияние оказывает атмосфера Земли, движение Земли, удаленность космических объектов. Возможное влияние на течение космических явлений, процессов оказывает темная материя и темная энергия;
- объектом наблюдения являются реальные космические процессы и явления, в процесс которых человек не может вмешаться или их осуществить;
- факты, полученные в результате наблюдений, не могут быть объяснены без привлечения физических законов и теорий;
- появление фактов, которые невозможно объяснить средствами имеющихся теорий, что стимулирует рождение новых теорий, развитие и осознание старых основные положения которых подтверждаются либо опровергаются новыми наблюдениями.

При рассмотрении физико-астрономической картины мира следует учесть и основные психологические затруднения, возникающие у школьников в процессе изучения астрономических объектов познания, как при их моделировании, так и при осознании применимости той или иной теории в конкретных условиях, связанные со следующим:

- объекты изучения мегамира масштабны и пространственные (космические расстояния не соизмеримы с земными; движение космических объектов – сложное движение в пространстве, определенное многими причинами);
- определение границ применимости физической теории (истина имеет конкретные условия существования – гносеологический принцип конкретности истины). В частности, при определении области применимости механики Ньютона на примере движения Меркурия, у учащихся происходит отождествление понятий «несовершенна» и «неправильна» в суждениях о теории;
- рассмотрение вопросов астрофизики - это установление непротиворечивой самосогласованной картины изучаемой ситуации, где происходит оценка параметров космических объектов (практика показывает, что для анализа незнакомой ситуации ученику нужны алгоритмические предписания для структурирования информации с целью её осознания).

К принципам осуществления интеграции физической и астрономической информации следует отнести, на наш взгляд, следующее:

- рассмотрение проблем, иллюстрирующих космическоземные связи с целью осознания учеником своего места во Вселенной;
- выбор для последующего изучения астрономического материала в курсе физики, который наглядно характеризует универсальный характер физических теорий, ставит новые проблемы перед физической наукой (рассмотрение астрономических явлений, процессов, объектов в содержание учебного предмета – иллюстрация справедливости, границ применимости физической теории или закона(ов));
- исследование конкретного астрономического объекта, процесса или явления с позиций общей для физики и астрономии методологии, использованием единого терминологического аппарата;
- содержание интегрированного курса «Физика и астрономия» целесообразно представить в рамках физической теории. Значение физической теории, как отмечают С.Е. Каменецкий и Н.С. Пурышева [4], в науке, а, следовательно, и в образовании, заключается в том, что, включая в себя ряд положений, понятий, законов, теория исчерпывающе описывает определенный круг явлений и в этом смысле является основной формой знания. Интеграция физических и астрономических знаний в курсе физики общеобразовательной школы вокруг физических теорий позволяет передать ученикам в обобщенном виде определенную сумму знаний и использовать её для объяснения и предсказания явлений природы в т.ч. и для мегамира. В любой физической теории выделяют основание, ядро, выводы. Основание (эмпирический базис) теории составляют экспериментальные факты, идеализированный объект, физические понятия и величины, описывающие этот объект, и правила действия с ними. В ядро теории входят законы, постулаты, принципы, фундаментальные постоянные. К выводам теории относятся применения теории к решению конкретных задач.

Критерии отбора астрономического материала с учетом его необходимости, целесообразности показывают, каким образом может быть раскрыт тот или иной принцип интеграции. К критериям отбора астрономического материала для школьного курса физики отнесём следующие (за основу определения системы критериев положено исследование Е.В. Матарцевой [5]):

- возможность демонстрации универсального характера физических законов, их применимости для описания явлений, процессов, объектов космического масштаба;
- научная и познавательная ценность изучаемого материала как в плане усвоения основных положений методологии физики, так и в плане практической и мировоззренческой полезности сообщаемых знаний (например, наличие оценки нравственных смыслов научных достижений, предполагаемых научных достижений и их практической реализации);
- достоверность материала, включаемого в курс изучаемых вопросов;
- доступность материала как в плане использования основных положений и представлений физики, так и в плане используемого математического аппарата;
- возможность создания на основе изучаемого материала четкой логически законченной картины, описывающей некоторый определенный круг явлений.

К методическим подходам включения астрономического материала в школьный курс физики относятся:

- рассмотрение некоторых вопросов астрономии в качестве самостоятельных тем как продолжение определенных тем стандартного школьного курса физики (например, рассмотрение свойств и проявления действия гравитационного взаимодействия в космических масштабах после изучения закона всемирного тяготения в объеме обычной школьной программы);
- включение астрономических вопросов в качестве конкретных примеров, иллюстрирующих определенные свойства вещества и описывающих их законов (например, рассмотрение фазового состояния вещества определенной планеты в теме «Молекулярная физика. Тепловые явления»);

Организационно-процессуальный аспект. Решение проблемы, когда усвоенные знания учеником будут использоваться им в качестве средства регулирования учебной, познавательно-практической деятельностей, в современной дидактике рассматривается как процесс организации взаимодействия учитель-ученик, ученик-ученик, ученик-коллектив учащихся, ученик-источник информации в жизненно-моделируемых ситуациях (жизненно-моделируемая ситуация – система условий, стимулирующая познавательную активность ученика, в первую очередь, как личности). Здесь следует выделить два основных направления исследования:

- структурирование учебной информации, содержащей факты соответствующих наук (понятия, законы, теории и их практическое применение), описание применения приемов, методов познания, личностных качеств учёных, проявляющихся в конкретных проблемных ситуациях касающихся извлечения инфор-

мации о предмете, морально-нравственного выбора того или иного ученого с целью создания благоприятных условий осознания учебного материала, учебных и практических умений;

- организация учебной деятельности по определенным правилам через комплекс задач, заданий, проблем, где ученик становится в активную позицию применения знаний на практике – составление таблиц, написание эссе, конструирование (ремонт) технических устройств и их использование в познавательной деятельности, написание компьютерных программ и т.д. Данное направление находит отражение в применении на практике различных активных методов и технологий обучения, определении путей интеграции урочных и внеурочных занятий.

Преодоление психологических затруднений учащихся при изучении астрономического материала в курсе физики**,** как отмечает Е.В. Матарцева [5], соотносится, в частности:

- определение и аргументация включения в содержание курса физики материала по астрономии для учащихся (мировоззренческое значение, демонстрация единства физических законов и теорий для всего материального мира, единственная возможность проверки некоторых физических теорий и гипотез только в космических масштабах, влияние космических процессов на физические условия на Земле и т. д.).
- структурирование астрономической информации согласно структуре физической теории, определение связей между компонентами представленной структуры;
- объяснение природы различного вида знаний (предметных и надпредметных) и принципа соединения этих знаний в систему с целью эффективной передачи, восприятия и применения информации. К надпредметным знаниям относятся знания, рассматривающие методологию получения знаний и их усвоения.
- акцентирование при объяснении на структуре материала и используемых методах познания, указание опытных фактов, источников информации, положенных в основу объяснения, доказательства и возможного вариативного получения результата;
- развитие и совершенствование наряду с методами экспериментального изучения физических явлений и метода наблюдения за проявлением действия физических законов в реальных явлениях, происходящих независимо от воли человека;
- развитие методики реализации предсказательной функции физической теории именно по отношению к явлениям окружающего мира, а не только по отношению к результатам лабораторных экспериментов;
- создание циклов физических задач, заданий и проблем, основанных на анализе и предсказании последствий протекания различных природных явлений, явлений, связанных с воздействие человека на природные (космические) объекты, именно на основе фундаментальных законов и положений физики.

Ведущая роль при интеграции физических и астрономических знаний в курсе физики, принадлежит методам проблемного, практического и исследовательского характера, целью которых является, например, самостоятельное проведение эксперимента, создание учебных проектов, формулировка гипотез, целенаправленное наблюдение природных процессов и их объяснение (например, результаты наблюдения пятен на Солнце – доказательство вращение слоёв фотосферы; результаты наблюдения движения Луны – доказательство вращения Земли вокруг оси и собственного движения Луны).

Резерв времени для изучения вопросов астрономии формируется за счет следующего:

- использование вместо некоторых традиционных стандартных примеров, носящих формальный характер и не обладающих познавательной ценностью, задач с астрономическим содержанием, полученным в результате космических исследований;
- исключение или сокращение учебного времени на рассмотрение учебного материала, который ранее изучался в курсе физики или в рамках других учебных предметов;
- создание и проведение элективных курсов, направленных на интеграцию физических и астрономических знаний.

Итак, субъективный компонент содержания интеграционных связей, процесса организации учебной деятельности школьников определяют их потенциальный характер (степень их реализации во многом зависит от преподавателя и ученика). Преподаватель формирует о них свое представление на основе собственных ценностных установок, педагогической компетентности. Раскрывая содержание дисциплины с позиций субъективной реальности, у преподавателя появляется возможность обогатить его (содержание).

Ученик также воспринимает междисциплинарные связи на основе собственной системы ценностных отношений к дисциплинам, например, с точки зрения профессионального будущего, формулируя мотивы учения. Все многообразие мотивов учения в психолого-педагогической литературе подразделяется на три большие группы - познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения; социальные, определяемые взаимоотношениями школьников с другими людьми; практико-прикладные, рассматривающие знания как средство решения предметно-технологических и социокультурных задач.

Личностная значимость для ученика освоения содержания образования и методов обучения по физике, определяется не столько учебными программами и другими дидактическими материалами; решающее значение в видении мира играют средства массовой информации. Формируемая иерархия ценностей школьника, регулирующая его деятельность в т.ч. познавательную через содержание, действенность его мотивов учения, определяется, по крайней мере, двумя тенденциями, существующих и рекламируемых в современной России:

- социальный успех определяется уже не знаниями и личной квалификацией, а такими факторами, как круг общения, способность к коммуникации, к репрезентации, или по-зиционированию себя, лояльность, прежде всего по отношению к начальству, и т.д. Поэтому образование нужно человеку как первичный социальный капитал в виде личных связей (Н.Г. Багдасарьян [6]);
- при обращении к науке, доминируют запросы на новые эффективные технологии, а не на объяснение мира. Общество и государство, включая и органы, ответственные за формирование по-литики в области науки, все в большей мере склонны воспринимать исследовательскую деятельность как генератор новых технологий (Б.Г. Юдин [7]).

В заключение, остановимся на некоторых условиях организации жизненно-моделируемых ситуаций при интеграции физических и астрономических знаний на уроках физики с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

Во-первых, - предъявление ученикам системы задач, заданий и проблем, репродуктивная часть которых была бы основой для творческой, предполагающей абстрактное, наглядно-образное, интуитивное мышление (содержательная сторона). Рассмотрение в процессе обучения земных, небесных, космических объектов, явлений, процессов с позиции физики, вырабатывает привычку у школьников рассмотрения объекта познания в его взаимосвязи: в условиях активной позиции ученика логика его реальных познавательных действий подчинена логике заданий интегративного характера. Такие внешние действия, как применение физических теорий для объяснения земных, небесных и космических явлений, а так же использование одних и тех же методов для изучения объектов относящихся к микро-, макро-, мегамиру, способствуют формированию у школьников картины единства материального мира (данные внешние действия при систематическом, осознанном применении становятся мыслительными операциями ученика).

Во-вторых, - использование методов обучения, направленных на актуализацию личностного опыта, на знакомство учеников с творческой деятельностью; определение оптимально-возможного участия школьников в различных формах обучения (организационная сторона). При внедрении в процесс обучения физике задач, заданий, проблем прикладного характера (например, решение задач прикладной астрономии в рамках наблюдения звездного неба при изучении механического движения или законов геометрической оптики; сбор информации, формулировка проблем по современным вопросам космонавтики и их возможное решение в рамках изучения вопросов спектрального анализа) важно учителю (ученику) осознавать ценность и целесообразность используемых методов. Так, при решении задач прикладной астрономии во время наблюдений звездного неба акцент частично смещается с ценности прикладного характера задания на ценность осознания существования школьника в реальном мире или, самостоятельное конструирование школьником оптического телескопа – важное условие развития конструкторских умений для расширения собственного познания.

В-третьих, - реализация демократического стиля руководства учителя в процессе организации обучения школьников; направ-

ленность, применяемых методов обучения на ситуацию успеха для каждого ученика. Здесь важно направить деятельность ученика не столько на развитие способностей к собственной репрезентации, сколько на приобретение знаний (ценность такого подхода для ученика обосновывается возможностью его самореализации в дальнейшей его профессиональной деятельности).

Библиографический список

1. Дубовицкая, Т.Д. Контексты содержания образования и их дидактическая интерпретация // Педагогика. – 2003. - № 10.
2. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. - М., 2011.
3. Гершунский, Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика, 2003. - №10.
4. Теория и методика обучения физике в школе: Частные вопросы: учеб. пособие для студ. пед. вузов / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Т.И. Носова [и др.]; под ред. С.Е. Каменецкого. – М., 2000.
5. Матарцева, Е.В. Вопросы астрофизики в курсе физики средней школы: дис. канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2004.
6. Багдасарьян, Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе // Педагогика. – 2008. - № 5.
7. Юдин, Б.Г. Наука в обществе знаний // Вопросы философии. – 2010. - № 8.

Bibliography

1. Dubovickaya, T.D. Kontekstih soderzhaniya obrazovaniya i ikh didakticheskaya interpretaciya // Pedagogika. – 2003. - № 10.
2. Verbickiyj, A.A. Lichnostnihyj i kompetentnostnihyj podkhodih v obrazovanii: problemih integracii / A.A. Verbickiyj, O.G. Larionova. - M., 2011.
3. Gershunskiyj, B.S. Koncepciya samorealizacii lichnosti v sisteme obosnovaniya cennosteyj i celeyj obrazovaniya // Pedagogika, 2003. - №10.
4. Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: Chastnihe voprosih: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov / S.E. Kameneckiyj, N.S. Purihsheva, T.I. Nosova [i dr.]; pod red. S.E. Kameneckogo. – M., 2000.
5. Matarceva, E.V. Voprosih astrofiziki v kurse fiziki sredneyj shkolih: dis. kand. ped. nauk. – Sankt-Peterburg, 2004.
6. Bagdasarjyan, N.G. Cennostj obrazovaniya v moderniziruyuthemsya obthestve // Pedagogika. – 2008. - № 5.
7. Yudin, B.G. Nauka v obthestve znaniyj // Voprosih filosofii. – 2010. - № 8.

Статья поступила в редакцию 20.12.11

УДК 371.93

Minnegaliev M.M. **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN ENSURING THE PRESENTIVE MAINTENANCE DEVIATION BEHAVIOR TEENAGER.** In article is considered deviation (deviating) behavior teenager – one of the actual psychology-pedagogical problems, pedagogical potential occupation by physical culture and sport in warning and overcoming deviation of the behavior children teenager of the age.

Key words: **the deviation behavior, disadaptation, teenager, physical culture, sport, preventive maintenance, education, development, morally-ethical quality**.

М.М. Миннегалиев, *канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «БирГСПА», г. Бирск,*
E-mail: MaratMagasumovich@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается девиантное (отклоняющееся) поведение подростков – одна из актуальных психолого-педагогических проблем, педагогический потенциал занятий физической культурой и спортом в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей подросткового возраста.

Ключевые слова: **девиантное поведение, дезадаптация, подросток, физическая культура, спорт, профилактика, воспитание, развитие, нравственно-этические качества**.

Девиантное поведение подростков – одна из актуальных проблем общества, психолого-педагогической практики образования. Реализация комплексного подхода, с помощью которого возможно решение этой проблемы, требует теоретической подготовки всего педагогического состава образовательного учреждения. В связи с ростом девиантных отклонений в поведении учащихся в комплекс решаемых общеобразовательной школой задач входит такой вопрос, как работа с детьми группы «риска» и профилактика девиантного поведения подростков.

Прогрессирующая тенденция непрерывного роста различных отклонений в поведении учащихся, особенно подросткового возраста, поставила перед школой в качестве одной из основных задач концентрацию усилий, направленных не только на борьбу с последствиями отклонений от социальных норм (так принято определять девиантное поведение), но, главным образом, на их предупреждение [1].

Наше исследование соответствует существующим в практике общеобразовательной школы запросам и современным тенденциям развития педагогической науки, которые отражают новое отношение к личности, признавая значение личностных ценностей и неповторимой индивидуальности каждой личности.

Под девиантным поведением в педагогической науке понимается поведение, которое противоречит принятым в обществе нравственно-правовым нормам. Оно является результатом асоциального развития личности, воздействия на нее неблагоприятных социальных факторов. Многочисленные формы отклоняющегося поведения свидетельствует о состоянии конфликта между личностными и общественными интересами. Отклоняющееся поведение – это чаще всего попытка уйти из общества, убежать от жизненных проблем и невзгод, преодолеть состояние неуверенности и напряжения через определённые компенсаторные формы. Однако отклоняющееся поведение не всегда носит негативный характер. Оно может быть связано со стремлением личности к новому, попыткой преодолеть консервативное, мешающее двигаться вперёд.

Спектр причин неблагополучия среди подростков широк: кризисные явления в семье и нарушение ее структуры, функций; рост числа разводов и количества неполных семей; асоциальный образ жизни ряда семей и падение жизненного уровня; ухудшение условий содержания детей и нарастание у взрослых психоэмоциональных перегрузок, непосредственно отражающихся на детях; распространение жестокого обращения с детьми в семьях при снижении ответственности за их судьбу. Резкое изменение ценностных ориентации, дезадаптация значительной части подростков, снижение нравственных норм негативно сказывается на процессе социализации личности [2].

Факты грубого нарушения поведения учащимися в школе и вне его, разрыва между пониманием норм поведения и антисоциальными поведенческими проявлениями учащихся – при всей неоднозначности – свидетельствуют о необходимости новых подходов к решению названной проблемы.

В связи с этим, эффективность воспитательно-профилактической работы с подростками зависит также от знаний и умения педагогических работников школы, психолога, социального педагога координировать свои действия, строить работу с родителями и подростком, своевременно оказывать моральную поддержку, материальную и психотерапевтическую помощь. Важно помнить при этом, что родители (если они есть) подростка с отклоняющимся поведением не имеют психолого-педагогических знаний, а это может существенно осложнить работу с ними.

Мировой опыт показывает, что средства физической культуры спорта обладают универсальной способностью в комплексе решать задачи повышения уровня физического, психического и нравственного здоровья подростков, формирования здорового морально-психологического климата в учебных группах, коллективах и обществе в целом. Всемирно признано, что физическая культура и спорт является превентивным средством укрепления здоровья и профилактики различных неинфекционных заболеваний (сердечнососудистых, ишемической болезни сердца, диабета, ожирения и т.д.) и вредных привычек (пьянства, табакокурения, токсикомании, наркомании и т.д.). Понимание того, что будущее любой страны определяется здоровьем членов общества, привело к усилению роли физической культуры в деятельности по укреплению государства и общества к активному использованию физических упражнений в поддержании и укреплении здоровья, в профилактике девиантного поведения подростков.

Огромный образовательный, воспитательный и оздоровительный потенциал физической культуры и спорта не может быть эффективно реализован без создания благоприятных педагогических условий и использования новейших педагогических технологий, определения содержания и структуры, средств, методов и форм физкультурно-оздоровительной деятельности, направленных на социализацию подростков, профилактику их возможного асоциального поведения: курения, употребления спиртных напитков и наркотиков, бродяжничества, нарушение гражданского и уголовного кодекса.

При определении физической культуры и спорта учитывается не только специфика физического воспитания, но и место и функции в общей системе воспитания и образования. В связи с этим принято различать две категории задач физического воспитания. К первой категории относятся оздоровительные задачи, а также часть образовательных задач, приводящих к формированию двигательных умений и навыков. Ко второй категории относятся образовательные задачи, выражающие связь физического воспитания с другими сторонами воспитания (нравственное, эстетическое, валеологическое, трудовое и др.). В физическом воспитании подростков образовательные задачи в первую очередь направлены на совершенствование приобретенных ранее и овладение новыми сложными двигательными умениями и навыками.

Воспитательная, образовательная и оздоровительная направленность физического воспитания обеспечивается лишь при условии, если обучение двигательным умениям и навыкам, развитие жизненно важных двигательных способностей, воспитание физических и морально-волевых качеств органически сочетаются с формированием у занимающихся определенных нравственно-этических и морально-волевых качеств. В содержание программы по физической культуре включаются два взаимосвязанных компонента: базовый, обеспечивающий формирование основ физической культуры личности; вариативный, учитывающий региональные, национальные условия и традиции развития культуры (национальные формы физической культуры и спорта).

Итак, с целью решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, предусмотренной программой профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта, необходимо создать благоприятные педагогические условия, способствующие развитию двигательных способностей, физических и нравственно-этических качеств, укреплению нравственного и психического здоровья.

Успешному решению этих задач должна способствовать комплексная система физического воспитания, объединяющая урочные, внеклассные и внешкольные формы физкультурно-спортивных занятий. Решая эти задачи, учителю физической культуры необходимо ориентировать свою деятельность на формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, на воспитание интереса и мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности и на развитие физических, психических и нравственных качеств, необходимых в жизнедеятельности.

Специфика нашего исследования требовала более подробной дифференциации в оценке уровней нравственности подростков. Поэтому мы выделяли и учитывали и переходные состояния между этими уровнями. В конечном итоге наша градация уровней нравственности подростков выглядит так: очень высокий, высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий, очень низкий, отрицательный.

Количественный перечень критериев, их признаков в нашей работе определялся целью и задачами воспитания, комплексным подходом к процессу профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта, учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Наше исследование предусматривало изучение интересов и мотивов; отношение и мотивационные установки подростков к учебной и физкультурно-оздоровительной деятельности; изучалось психическое, эмоциональное и нравственное состояние; двигательная подготовленность, эмоционально-волевая и нравственная сфера личности.

Воспитание потребности к систематическим занятиям физической культурой осуществляется, прежде всего, за счет повышения мотивации подростков с девиантным поведением к определенной физкультурно-спортивной деятельности. Это могут быть популярные среди подростков подвижные игры, народные подвижные и спортивные игры, спортивно-игровые задания, отличающиеся большой эмоциональностью, динамичностью, совокупностью определенных правил и приемов, в основе которых лежат специально подобранные физические упражнения.

Тенденция ухудшения здоровья у подростков, участвующих в педагогическом эксперименте, на наш взгляд, объясняется длительным неблагоприятным воздействием, как социально-экономических условий, так и рядом педагогических факторов, касающихся и школы в целом, и родителей, и организации физической культуры и спорта в школе, а здоровый образ жизни для них перестает быть нормой бытия.

Отметим, что в экспериментальных группах апробированы специально подобранные средства физической культуры и спорта, обеспечивающие решение проблемы девиантного поведения подростков. Эта группа подростков занималась по разработанной программе профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта. Программой предусматривались занятия спортивными играми, физическими упражнениями с выраженной прикладной и оздоровительной направленностью, спортивные соревнования, тематические физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия, методико-практические занятия, направленные на приобщение к здоровому образу жизни. В каждое из предлагаемых мероприятий включались ситуации успеха, что стимулировало интерес и мотивацию личности к занятиям физической культурой и спортом.

В контрольной группе с подростками проводились обычные для общеобразовательных школ уроки физической культуры и спортивные мероприятия по плану спортивно-массовой работы. Специальных приемов для формирования интереса и мотивации к занятиям физической культурой не предусматривалось.

В рамках научно-педагогического осмысления физическая культура и спорт представляет собой вид социальной культуры, в которой человек рассматривается как биосоциальное существо со сложной организацией сознания и поведения, диалектически объединяющее духовно-нравственные и телесные аспекты развития личности. Единство духовно-нравственной и двигательной сторон в физкультурно-оздоровительной деятельности тесным образом связано с двигательным умением и психофизическим состоянием личности, которое, в свою очередь, определяет ряд предпосылок для проявления морально-волевых и нравственно-этических качеств [3].

В свою очередь, физическая культура и спорт в рамках общеобразовательной школы должна рассматриваться как область ценностно-ориентированного разрешения постоянно воспроизводимых психофизических противоречий подростков, где эмоционально-волевая регуляция занимает приоритетное место в формировании доминирующих мотивов и установок в достижении личностно значимого результата.

Отметим, что физическая культура образует фундаментальный слой культуры социума, особый вид человеческой культуры, содержащий огромный потенциал воспроизводства,

формирования и развития нравственности и воспитанности подростков.

Вместе с тем специалистами отмечается проблема модернизации физкультурно-оздоровительной деятельности в образовательной практике школы, необходимость поиска инновационных технологий психофизического воздействия на учащихся с девиантным поведением ценностями физической культуры и спорта, где физические упражнения выступали бы средством воздействия на психику, сознание и поведение личности, способствуя формированию воспитанности и нравственности.

В образовательной деятельности современной школы становится приоритетным внедрение и использование физкультурно-оздоровительных занятий, ориентированных на снятие чрезмерного нервно-психического напряжения, психической скованности физическими упражнениями, рекреацию и реабилитацию посредством двигательной активности, что в целом оптимизировало бы психику и поведение подростков.

Физические упражнения оказывают формирующее воздействие на развитие нравственно-этических качеств подростков с девиантным поведением, в частности:

– повышают психофизическую активность, за счет стягивания очагов возбуждения, застойных психических напряжений, что оптимизирует эмоциональные процессы и повышает их мобилизационные свойства;

– способствуют развитию психических и познавательных процессов (памяти, восприятия, ощущений, в концентрации внимания и др.), что создает специфические предпосылки для качественного осмысления свойств внешних объектов и выработки определенного решения, основанного на принципах морали;

– предполагают выработку восстановительных, релаксационных механизмов, снижение уровня тревожности, повышение настроения, что в комплексе позволяет сформировать состояние уверенности личности, способность более качественно воздействовать на внешние объекты и собственное психофизическое развитие;

– положительно влияют на нервную регуляцию вегетативных процессов, что, в свою очередь, оптимизирует физиологические механизмы проявления силы воли, эмоций и нравственности подростков;

– улучшают межмышечные координации запрограммированных природой биомеханических свойств опорно-двигательного аппарата, повышая функцию психомоторного контроля эффективной реализации системы саморегуляции и самоанализа;

– нормализуют нервную регуляцию сердечнососудистой деятельности и дыхательной системы, что создает функциональные предпосылки для оптимального проявления морально-волевых и нравственно-этических качеств личности [4].

Таким образом, педагогический потенциал физических упражнений в развитии морально-волевых и нравственно-этических качеств подростков огромен, однако важно соблюсти оптимальный подбор средств, методов, форм физической культуры и спорта, которые в полной мере отражали бы специфическую направленность психолого-педагогических воздействий на развитие морально-волевой и нравственно-этической природы личности подростков с девиантным поведением.

В рамках разрабатываемого программно-содержательного обеспечения процесса формирования нравственно-этических качеств подростков в образовательной практике важно обеспечить взаимосвязь, традиционных и нетрадиционных форм реализации ценностей физической культуры и спорта, а также сохранить междисциплинарную направленность психолого-педагогических воздействий, где могут широко использоваться нетрадиционные виды физкультурно-оздоровительной деятельности.

Касаясь традиционной системы физического воспитания и спорта, отметим, что она должна быть модернизирована с учетом возникающей социальной потребности целенаправленного воздействия на психику и поведение подростков и необходимости совершенствования ее морально-волевой природы на фоне интенсификации учебной нагрузки, в том числе самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности в соответствии с образовательными стандартами третьего поколения.

Нетрадиционные виды физкультурно-оздоровительной деятельности должны вариативно включать следующие элементы морально-волевой психорегуляции: дыхательные упражнения и лечебно-терапевтические движения; коммуникативные игры и упражнения; оздоровительную ходьбу и бег; упражнения на концентрацию внимания и релаксацию; внушения, элементы психорегуляции (самоанализ, эмоциональный настрой, приемы активизации и успокоения), специфические упражнения на развитие морально-волевых и нравственно-этических качеств (включающие психомоторную сложность выполнения физических упражнений, элементы преодоления психофизической напряженности и т.п.).

Совокупность используемых средств, методов и методических приемов физкультурно-оздоровительной деятельности в системе развития морально-волевых и нравственно-этических качеств подростков должна быть ориентирована на базовые формы реализации ценностей физической культуры и спорта.

Изложенное позволяет заключить, что в профилактике девиантного поведения подростков можно вариативно сочетать традиционные ценности физической культуры и спорта с ценностями нетрадиционных видов физкультурно-спортивной деятельности, где элементы специально подобранных физических упражнений составляют основу для целенаправленного развития морально-волевых и нравственно-этических качеств подростков и позволяют более эффективно воздействовать на их сознание и поведение.

Библиографический список

1. Гершунский, Б.С. Гражданское общество в России. – М., 2001.
2. Юричка, Ю.И. Девиантология: конфликты, агрессия, наркомания, правонарушения / Ю.И. Юричка, А.Ю. Юричка: моногр. – М., 2001.
3. Асарбаев, А.К. Место физической культуры в народной педагогике и социальной сфере общества // Научно-методическое обеспечение физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / под ред. А.И. Алферова, С.Б. Шармановой. – Челябинск: УралГАФК, 2002. – Вып. 5. - Ч. 1.
4. Миннегалиев, М.М. Физическая культура и спорт как средство профилактики девиантного поведения несовершеннолетних // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы Международной научно-практич. конф., Уфимский гос. авиац. техн. ун-т. – Уфа: УГАТУ, 2009.

Bibliography

1. Gershunskiyj, B.S. Grazhdanskoe obthestvo v Rossii. – M., 2001.
2. Yurichka, Yu.I. Deviantologiya: konfliktih, agressiya, narkomaniya, pravonarusheniya / Yu.I. Yurichka, A.Yu. Yurichka: monogr. – M., 2001.
3. Asarbaev, A.K. Mesto fizicheskoyj kuljturih v narodnoyj pedagogike i socialjnoyj sfere obthestva // Nauchno-metodicheskoe obespechenie fizicheskogo vospitaniya, sportivnoyj trenirovki, ozdoroviteljnoyj i adaptivnoyj fizicheskoyj kuljturih / pod red. A.I. Alferova, S.B. Sharmanovoyj. – Chelyabinsk: UralGAFK, 2002. – Vihp. 5. - Ch. 1.
4. Minnegaliev, M.M. Fizicheskaya kuljtura i sport kak sredstvo profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh // Aktualjnihe problemih fizicheskoyj kuljturih, sporta i turizma: materialih Mezhdunarodnoyj nauchno-praktich. konf., Ufimskiyj gos. aviac. tekhn. un-t. – Ufa: UGATU, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.01.12

УДК 159.923

Protsukovitc E. **The well-being of a subject as a psychical condition.** The problem of the well-being of a subject is considered in the article; the aspects of the subject well-being s studying development are noticed; the level of its theoretical working out on the modern stage is noticed; the well-being of a subject is considered as a psychical condition.

Key words: **the well-being of a subject, happiness, psychical condition.**

***Е.П. Процукович**, ст. преп. Благовещенского государственного педагогического университета, г. Благовещенск, E-mail: limon_chik-84@mail.ru*

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ

Рассмотрена проблема субъективного благополучия. Определены как основные аспекты развития учения в целом, так и отмечается уровень ее теоретической разработанности на современном этапе. Субъективное благополучие рассматривается как психическое состояние.

Ключевые слова: **субъективное благополучие, счастье, психическое состояние.**

Субъективное благополучие представляет собой сложный и многомерный феномен, изучение которого имеет свои истоки в истории философии и социологии. В его определении нет концептуального единства. Специфика современного состояния проблемы субъективного благополучия отражает несколько противоречивый характер ее развития. Собственно даже начало оперирования данным понятием достаточно неопределенно. Введение термина «субъективное экономическое благополучие» относится к 1974 г. и связано с именем Б.Струмпела [1]. Однако появление более широкой категории «субъективное благополучие» относится к 1960-м гг. и имеет свои корни в США [2-4]. В книге М. Аргайла «Психология счастья» отмечено, что впервые категория «субъективного благополучия» появилась в предметном указателе основных справочных изданий по психологии в 1974 г. [5], но более конкретных данных не представлено. К тому же к ранним классическим работам этой тематики относят труды Бредберна, Кентрила, Уилсона (в них термин «субъективное благополучие» как таковой не встречается, но отражена его содержательная представленность).

В 70-90-е гг. не только в Америке, но и в Европе появляется много материалов (Аргайл, Венховен, Динер, Канман, Конверс, Кэмпбелл, Рифф, Роджерс, Шварц и др), касающихся субъективного благополучия. В основном они строятся на изучении общественного мнения, носят эмпирический и прикладной характер и реализуются в изучении направлений связи со степенью реализации человеческого потенциала (Рифф, Кейес). Дальнейшие работы зарубежных исследователей также в большей части связаны с психологической практикой, но отмечается тенденция к систематизации и фундаментализации знаний [1].

В отечественной психологии данная категория начала изучаться относительно недавно (конец 90-х XX в. – начало XXI в.): на данный момент субъективное благополучие рассмотрено во взаимосвязи с толерантностью, самоактуализацией, суверенностью психологического пространства, событийностью в супружеской паре, ценностными-смысловыми образованиями личности, стратегиями жизни; изучается его специфика от условий адаптации, образования и т.д. Специфика российского изучения связана с привнесением деятельностного подхода и субъектности.

Таким образом, на сегодняшний день существует достаточное количество работ (как в зарубежной, так и в отечественной психологии), посвященных субъективному благополучию, но имеются некоторые трудности в установлении ясных и четких критериев, отграничивающих его от других терминов. Онтогенез его связан с понятиями «счастье», «удовлетворенность жизнью», «оптимизм», «психологическое благополучие», «личностное благополучие», «психологическое здоровье» и в связи с этим часто происходит их не совсем правомерное, хотя и не ошибочное взаимозамещение (в частности, проведенное нами эмпирическое исследование, направленное на выявление семантических особенностей понятий «субъективное благополучие» и «счастье» показало, что благополучие в отличии от счастья предполагает большую субъектную активность, более дифференцированно, эмоционально, требует затрат и больше зависит от усилий самой личности). Изначально еще в ранних зарубежных работах понятия «счастье», «удовлетворенность жизнью» (и даже качество жизни) и др. встречаются как синонимы. Анализ доступной нам литературы показал, что это не редко и для современных исследований. Е.Н. Панина, рассматривая субъективное благополучие и приравнивая его к психологическому благополучию, ссылается на П.П. Фесенко, который с «психологическим благополучием» ассоциируют целый ряд понятий: «психическое здоровье», «норма», «позитивный стиль жизни» и др. [6].

По мнению Пучковой, в общем, основные теоретические подходы [4] к субъективному благополучию представлены: целевым подходом (благополучие возникает при достижении некоторой цели или предмета потребности); ценностным (не стремление к благополучию определяет в качестве мотива деятельность людей, а соотношение между конкретным побуждением и результатом деятельности); личностным (рассматривает субъективное благополучие как предрасположенность личности) и ситуативным (ситуации приписывается детерминирующая роль).

Чтобы лучше разобраться в специфике субъективного благополучия, рассмотрим следующие определения. Субъективное благополучие это:

– «…понятие, выражающее собственное отношение человека к своей личности, жизни, и процессам, имеющим важное для нее значение с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся состоянием удовлетворенности» [7];

– «…сложное переживание удовлетворенности собственной жизнью, отражающее одновременно как актуальные, так и потенциальные аспекты жизни личности. …интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [6];

– «психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе. …сущность благополучия состоит в позитивном отношении личности к различным аспектам и фрагментам мира, заключается в переживании актуальной значимости этих объектов или фрагментов для человека и определяется феноменом доверия» [2];

– «…обобщенное и относительно устойчивое переживание, имеющее особую значимость для личности», выстраивающееся на отношении человека к себе и окружающему миру и связанное с состоянием удовлетворенности [8];

– «…позитивное эмоциональное состояние удовлетворенности собой, своей жизнью, окружающим миром и своим местом в нем, традиционно описываемое в житейских терминах душевного равновесия. …субъективное благополучие… – не кратковременное «пиковое» переживание, а нечто, присущее человеку на протяжении всей жизни, либо, по крайней мере, каких-то значительных ее отрезков» [9].

Таким образом, субъективное благополучие рассматривается, в основном, как психическое состояние, хотя авторы и не всегда указывают на это прямо. В приведенных выше определениях часто встречается такое понятие, как переживание, которое в свою очередь либо включается в структуру психического состояния, либо рассматривается как его исходная единица анализа, либо отождествляется с психологическим уровнем функциональной системы состояния [10].

Анализ литературы по проблеме позволяет в целом заключить, что субъективное благополучие является реакцией на внешние и внутренние стимулы. На некоторое время оно характеризует своеобразие психической деятельности, имеет определенные временные границы (отмечаются не только возрастные, но и ситуационные вариации), связано с психическими процессами и свойствами и характеризуется целостностью, что также относится к характеристикам состояния [10]. Такие характеристики, как тонус и полярность, отмечаемые Л.В. Куликовым в качестве основных в структуре психического состояния, также можно выделить при рассмотрении благополучия. Преобладание положительного фона, обозначение субъективного благополучия как фактора самоактуализации, влияние выраженности благополучия на поведение, на наш взгляд, соотносится с характеристикой «тонус», а полюсы «неблагополучие-благополучие», обозначаемые как при эмпирическом изучении, так и теоретическом изысканиях являются отражением полярности состояний.

Н.К. Бахарева отмечает, что субъективное благополучие связано с психофизиологическими свойствами, в частности, в вегетативном индексе, значения которого свидетельствуют о симпатическом или парасимпатическом сдвиге (состоянии активности или пассивности), это положение отражает естественнонаучную основу психических состояний.

Мы рассматриваем субъективное благополучие как относительно продолжительное личностное психическое состояние, спецификой которого является оценочно-отношенческий характер субъекта к самому себе и окружающей действительности на основе нормативных субъективных представлений и связь с удовлетворенностью.

Библиографический список

1. Аргайл, М. Психология счастья. – СПб., 2003.
2. Бахарева, Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: дис. ...канд. психол. наук. – Хабаровск, 2004.
3. Бочарова, Е.Е. Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: автореф… канд. психол.наук. – Саратов, 2007.
4. Виничук, Н.В. Представление о счастье: психосемантический анализ . – Владивосток, 2010.
5. Джидарьян, И. А. Представление о счастье в российском менталитете . – СПб., 2001.
6. Куликов, Л.В. Психология настроения. – СПб., 2002.
7. Панина, Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности: дис. … канд. психол. наук. – Красноярск, 2006.
8. Психология состояний. Хрестоматия / составители Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; под ред. проф. А.О. Прохорова. – М., 2004.
9. Пучкова, Г.И. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. канд. психол. наук. – Хабаровск, 2003.
10. Хащенко, В.А. Модель субъективного экономического благополучия // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3.
11. Шамионов, Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) // Мир психологии. – 2002. – № 2.
12. Степанов, С.В поисках душевного равновесия [Э/р]. - URL: http://psy.1september.ru/

Bibliography

1. Argayjl, M. Psikhologiya schastjya. – SPb., 2003.
2. Bakhareva, N.K. Subjhektivnoe blagopoluchie kak sistemoobrazuyuthiyj faktor tolerantnosti: dis. ...kand. psikhol. nauk. – Khabarovsk, 2004.
3. Bocharova, E.E. Vzaimosvyazj cennostnihkh orientaciyj, strategiyj povedeniya i subjhektivnogo blagopoluchiya lichnosti: avtoref… kand. psikhol.nauk. – Saratov, 2007.
4. Vinichuk, N.V. Predstavlenie o schastje: psikhosemanticheskiyj analiz . – Vladivostok, 2010.
5. Dzhidarjyan, I. A. Predstavlenie o schastje v rossiyjskom mentalitete . – SPb., 2001.
6. Kulikov, L.V. Psikhologiya nastroeniya. – SPb., 2002.
7. Panina, E.N. Vzaimosvyazj suverennosti psikhologicheskogo prostranstva i subjhektivnogo blagopoluchiya lichnosti: dis. … kand. psikhol. nauk. – Krasnoyarsk, 2006.
8. Psikhologiya sostoyaniyj. Khrestomatiya / sostaviteli T.N. Vasiljeva, G.Sh. Gabdreeva, A.O. Prokhorov; pod red. prof. A.O. Prokhorova. – M., 2004.
9. Puchkova, G.I. Subjhektivnoe blagopoluchie kak faktor samoaktualizacii lichnosti: avtoref. kand. psikhol. nauk. – Khabarovsk, 2003.
10. Khathenko, V.A. Modelj subjhektivnogo ehkonomicheskogo blagopoluchiya // Psikhologicheskiyj zhurnal. – 2005. – T. 26. – № 3.
11. Shamionov, R.M. Psikhologiya subjhektivnogo blagopoluchiya (k razrabotke integrativnoyj koncepcii) // Mir psikhologii. – 2002. – № 2.
12. Stepanov, S.V poiskakh dushevnogo ravnovesiya [Eh/r]. - URL: http://psy.1september.ru/

Статья поступила в редакцию 13.12.11

УДК 37

Simakov A.A., Borodina V.N. **ON THE FORMATION OF MILITARY AND PROFESSIONAL ORIENTATION CADETS OF MILITARY UNIVERSITY.** The problem of formation of the military professional orientation of students at the military school. The peculiarities of formation and development of professional skills among students in the study of the psychological disciplines of the cycle.

Key words: **military-professional orientation, military and professional qualities, skills, professional work.**

А.А. Симаков, *канд. воен. наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных и общенаучных дисциплин;*
В.Н. Бородина, *канд. психол. наук, доц. каф. гуманитарных и общенаучных дисциплин Филиала ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ», г. Новосибирск , E-mail: simaa07@mail.ru*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматривается проблема формирования военно-профессиональной направленности у курсантов военного вуза. Обсуждаются особенности формирования и развития навыков профессиональной деятельности у курсантов при изучении дисциплин психологического цикла.

Ключевые слова: **военно-профессиональная направленность, военно-профессиональные качества, навыки профессиональной деятельности.**

Исследования и многолетний опыт отбора и обучения в Новосибирском высшем военном командном училище показывают, что значительное число кандидатов не имеют устойчивой и обоснованной направленности, представлений о военной деятельности. Часть абитуриентов отсеивается на вступительных экзаменах, другая зачисляется, но, к сожалению, в процессе обучения у них без определенных условий не появляется твердое желание приобрести офицерскую профессию. Не происходит осознания курсантами будущей деятельности, выражающейся в потребностях, мотивах, ценностных ориентациях, интересах, мировоззрении и жизненных целях по успешному овладению военной профессией, выполнению воинского долга перед Отечеством. Это приносит значительный материальный ущерб стране и имеет отрицательные социальные последствия.

Продолжающееся реформирование высшей военной школы предполагает качественные изменения в содержании и организации образования с целью повышения эффективности подготовки профессионалов высокой квалификации, способных в новых социально-экономических условиях продуктивно решать возникающие задачи.

В изучении проблем военно-профессиональной направленности как совокупности побудительных мотивов деятельности

военнослужащих специалисты выделяют ряд направлений. Прежде всего, имеются научные труды, посвященные изучению мотивационной сферы и качеству набора абитуриентов, поступающих в военно-учебные заведения (Анисимов В.М., Боенко А.В., Железняк Л.Ф., Ковалевский В.Ф., Панин И.Н., Феденко Н.Ф. и др.). Еще одно направление связано с изучением военно-профессиональной направленности курсантов, стимулированием их обучения, нацеленности на овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями (Полипонский А.Т., Кузнецова И.В., Кузьменко Б.В.). Важнейшим объектом научных исследований является военно-профессиональная направленность офицерского состава, побудительные мотивы их деятельности на различных этапах своей службы (Григорьев А.А., Сенокосова Ж.Т., Нечаев В.Я., Платенов К.К., Пономаренко Н.А., Шеляга В.В. и др.).

Недостаточный уровень подготовки военного специалиста, что выражается в разрыве между теоретическими знаниями курсантов и умениями, навыками их практического использования, отсутствии связи фундаментальных дисциплин с будущей профессиональной деятельностью приводит к тому, что не все курсанты в полной мере использовали имеющиеся знания, умения, навыки для организации морально-психологического обеспечения войск. Таким образом, наблюдается явное противоречие между требованиями к уровню подготовленности специалиста в современных условиях и уровнем приобретаемых курсантом умений и навыков за время учёбы в военном вузе. В то же время в последние годы усиливается противоречие между ролью военно-профессиональной направленности преподавания и тем фактом, что преподаванием дисциплин психологического цикла занимаются преимущественно гражданские педагоги, которые по объективным причинам не служили в армии и военно-профессиональную направленность преподавания дисциплин психологического цикла представляют умозрительно. В этой связи преодоление указанных противоречий потребовало не только выявление причин его порождающих, но и поиска путей, ведущих к повышению эффективности формирования умений, навыков военного специалиста.

Таким образом, налицо проблема повышения уровня профессиональной подготовки выпускника военного ВУЗа, вытекающая из противоречия между потребностью в военных специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональных умений и навыков и существующими традиционными и стереотипными подходами в подготовке будущего специалиста.

Поэтому целью данного исследования является определение направлений и форм, с помощью которых реализуется военно-профессиональная направленность военно-педагогического процесса на кафедре психологии.

Военно-профессиональная направленность будущих офицеров - это «динамическое личностное образование, характеризующееся устойчивым повышением интереса к военной специальности под воздействием учебного и воспитательного процесса, который основан на осознании курсантами будущей деятельности и выражается в определяемых военной службой потребностях, преобладающих мотивах, мировоззрении и жизненных целях по успешному овладению военной профессией, обучению, воспитанию и руководству подчиненными, выполнении воинского долга перед Отечеством» [1, с. 5].

По мнению М.Ю. Петровой, структуру военно-профессиональной направленности можно представить в виде трех взаимосвязанных модулей:

- структурно-содержательный (ценностный компонент, потребностный компонент, мотивационный компонент;
- операционно-результативный (социально-психологические особенности развития военно-профессиональной направленности, оптимальное развитие военно-профессиональной направленности, импульсивное развитие профнаправленности, готовность к развитию военно-профессиональной направленности, военно-профессиональная дезориентация)
- регуляционно-функциональный (регуляционные механизмы самооценки, саморегуляции, самоактивизации, саморазвития) [2].

Военно-профессиональная направленность образовательного процесса в филиале Военного учебно-научного центра Сухопутных Войск «Общевойсковой академии ВС РФ» (г. Новосибирск) в основном обеспечивается за счет учебного времени, отводимого на блок военно-профессиональных дисциплин, а также за счет военно-профессиональной адаптации содержания учебных дисциплин ГОС ВПО. Формирование необходимых военно-профессиональных качеств у выпускников обеспечивается всем образовательным процессом на основе реализации квалификационных требований, учебных планов и программ.

При проведении занятий по дисциплинам психологического цикла преподаватель формирует у курсантов навыки профессиональной деятельности. Можно выделить следующие навыки профессиональной деятельности, которые преподаватель формирует у курсантов в ходе изучения дисциплин психологического цикла:

- Основы общей психологии. Формируемый навык - использование результатов психологического анализа личности военнослужащих и воинского коллектива в интересах повышения эффективности деятельности подчиненных.
- Возрастная анатомия, физиология и гигиена. Формируемый навык - использование данных о локализации высших психических функций в изучении и понимании истоков поведения военнослужащих.
- Психолого-педагогическая антропология. Формируемые навыки - проведение основных антропометрических измерений военнослужащих, дифференциация признаков представителей различных рас.
- Возрастная психология. Формируемый навык - изучение индивидуально-психологических особенностей личности военнослужащих.
- Психолого-педагогический практикум. Формируемый навык - моделирование психолого-педагогических ситуаций в подразделении.
- Методология и методы психолого-педагогических исследований. Формируемые навыки - планирование и проведение исследований в условиях воинской части, изучение личности военнослужащих в воинском коллективе.
- История психологии. Формируемые навыки - навыки работы с литературой, изложения сложного материала, ведения дискуссии.
- Психодиагностика. Формируемые навыки - изучение личности военнослужащих и социально-психологических явлений в воинском коллективе, навыки анализа и оценки состояния воинской дисциплины в подразделении.
- Основы психологии семьи и семейного консультирования. Формируемый навык - определение иерархии ценностей личности и ролевых установок супругов.
- Психологическое консультирование Формируемые навыки - навыки активного слушания клиента, технология ведения консультативной работы с военнослужащим.
- Педагогическая психология. Формируемые навыки - анализ учебной деятельности военнослужащих, использование приемов и способов формирования учебных действий и положительной мотивации к учению у военнослужащих, применение оптимальных форм, методов, приемов и средств для развития и совершенствования учебного процесса в подразделении.
- Психотерапия. Формируемые навыки - проведение психодиагностических бесед, установление контакта между терапевтом и военнослужащим.
- Социальная психология. Формируемый навык - изучение личности военнослужащих и поведения в воинском коллективе.
- Методы активного социально-психологического обучения. Формируемые навыки - организация и проведение тренинговой работы, формирование у военнослужащих навыков эффективного делового общения.
- Этнология. Формируемый навык - анализ и учет заместителем командира по воспитательной работе многообразия этносферы в профессиональной деятельности.
- Клиническая психология. Формируемый навык - изучение личности военнослужащих и составление психологического портрета, анализ перспектив развития личности с патопсихологическим синдромом в воинском коллективе, проведение психолого-педагогических исследований в коллективе.
- Социальная педагогика и специальная психология. Формируемый навык - работа по укреплению воинской дисциплины, индивидуально-воспитательной работы, изучение личности военнослужащего.
- Психолого-педагогическая коррекция. Формируемые навыки - планирование и организация психодиагностического обследования личности военнослужащих и воинских коллективов, формулирование выводов и предложений должностным лицам.
- Психология труда. Формируемые навыки - научная организации своего учебного труда, диагностика уровня профессионализма специалиста, организация труда военных операторов.

С целью формирования вышеуказанных навыков профессиональной деятельности преподаватели используют следующие методические приемы: выполнение практических заданий с последующим обсуждением, реализация элементов психологического исследования, выступление с обзором литературы, подготовка и выступления с докладом, научным сообщением, анализ конкретных ситуаций, решение психолого-педагогических задач, практическое использование психологических методов, анализ и интерпретация полученных результатов, формулирование выводов, практических рекомендаций командирам и начальникам, выполнение практических заданий с последующим их обсуждением и выработкой единых методических подходов к организации начального этапа психотерапевтической работы с военнослужащим, практическое составление программы изучения социально-психологических особенностей личности военнослужащих различных категорий, выполнение практических заданий, демонстрация организации и проведения социально-психологического обучения с использованием групповых методов и другие.

При проведении занятий по дисциплинам психологического цикла преподаватели уделяют также большое внимание воспитательной работе с курсантами с целью:

- развития положительной мотивации к профессии вооруженного защитника Отечества;
- совершенствования позитивных личных качеств каждого обучаемого;
- приобщения к историческому опыту, традициям Вооруженных Сил, вуза;
- воспитания трудолюбия, добросовестного отношения к учебе и стремления в совершенстве овладеть избранной специальностью;
- развития психологической и эмоционально-волевой устойчивости к решению к решению повседневных задач, к трудностям военной службы;
- обеспечения высокой культуры общения и взаимоотношений в коллективе, уважение и исполнение законов, уставных норм жизни, воинской деятельности;
- заботы о развитии общей культуры, высоких морально-нравственных качеств и физического здоровья;
- формирования дисциплинированности и исполнительности, чувства воинского долга, офицерской чести и достоинства, мужества и отваги.

Основными направлениями оценки деятельности и эффективности работы с курсантами являются результаты деятельности курсантов по овладению теоретическими знаниями и практическими навыками по избранной военной специальности, уровень развития морально-психологических, боевых и нравственных качеств, состояние воинской дисциплины и общественной активности.

Таким образом, формирование необходимых военно-профессиональных качеств у выпускников обеспечивается всем военно-педагогическим процессом на основе реализации квалификационных требований, учебных планов, программ с учетом обеспечения максимальной реализации воспитательных возможностей всех видов учебных занятий по преподаваемым дисциплинам психологического цикла.

Библиографический список

1. Лосев, А.Н. Формирование военно-профессиональной направленности будущих офицеров: аЛосев А.Н. Формирование военно-профессиональной направленности будущих офицеров: втореф. дис… канд. пед. наук. – Тамбов, 2004.
2. Петрова, М.Ю. Социально-психологические особенности развития военно-профессиональной направленности курсантов: автореф. дис… канд. психол. Наук. – Москва, 2007.

Bibliography

1. Losev, A.N. Formirovanie voenno-professionaljnoyj napravlennosti buduthikh oficerov: avtoref. dis… kand. ped. nauk. – Tambov, 2004.
2. Petrova, M.Yu. Socialjno-psikhologicheskie osobennosti razvitiya voenno-professionaljnoyj napravlennosti kursantov: avtoref. dis… kand. psikhol. Nauk. – Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.12.11

УДК 159

Sokolovsky I.E. **IDENTIFICATION AS PROCESS OF FORMATION OF CONSCIOUSNESS OF RELIGIOUS YOUTH.** The modern position and belief of secular and religious youth through its valuable orientations, consciousness, moral principles, religiousness degree is considered.

Key words: **identification of religious and secular youth, religious identity, formation of consciousness of religious youth, valuable orientations of secular and religious youth.**

И.Э. Соколовская, *канд. психо. наук, начальник отдела внутривузовского контроля качества, доцент кафедры «Социальная педагогика» педагогического факультета НОУ ВПО «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», г. Москва, E-mail: iren3d@yandex.ru*

ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ МОЛОДЖИ

Рассматривается современная позиция и убеждения светской и религиозной молодёжи через её ценностные ориентации, самосознание, нравственные устои, степень религиозности.

Ключевые слова: **идентификация религиозной и светской молодёжи, религиозная идентичность, становление самосознания религиозной молодёжи, ценностные ориентации светской и религиозной молодёжи.**

В России уже давно назрел кризис ценностной системы, выступающий в качестве падения морально нравственных норм, отсутствия четких правил, принципов и императивов, характеризующих направленность в действиях и поступках личности. Представления о ценностных ориентациях размыты, нет грамотного механизма формирования и способа становления самосознания и его воздействия на поведение личности молодёжи. Соответственно изменилось отношение к образованию, труду, близким, семье. Ломка ценностных ориентаций привела к падению престижа общественно значимого труда, росту девиантного поведения, безразличия, социальной пассивности.

Особенно ярко снижение в системе ценностных ориентаций молодежи проявляется в ее ***отношении к образованию*** как базовой социальной ценности. Современная система образования в основном ориентирует на самостоятельное обучение и самообучение, развитие творческих способностей учащихся. Это проявляется в обобщении, критическом анализе, выработке знаний на основе предшествующего опыта. Однако совре-

менная молодежь не готова к таким индивидуальным шагам. Большинство из них не умеет самостоятельно вырабатывать суждения, устанавливать причинно следственные связи, выявлять закономерности, логически правильно мыслить, стройно и убедительно формулировать свои идеи, грамотно аргументировать выводы.

В стороне остается устойчивая ***мировоззренческая и нравственная позиции***, проявляющиеся в социальной ответственности, порядочности, искренности. Молодежи, как в прочем и всему обществу, присуща растерянность, непонимание происходящего. Ей нередко приписывают жесткий прагматизм, социальную незрелость, инфантилизм, агрессивность, зависть.

Хотелось бы подчеркнуть, что молодежь сегодня имеет разные ценностные ориентации, которые довольно подвижны. Динамика ценностных ориентаций зависит от социально-демографических характеристик людей, их уровня социализации, внешних факторов (политических, культурных, экономических, религиозных и т.д.). И в этой неоднозначности реализуются разноплановые жизненные позиции.

На этом фоне идентификация религиозной молодёжи современной России представляет собой сложный конгломерат способов конструирования идентичности. Радикальные секуляризационные тенденции советского общества не искоренили ключевые механизмы идентификации присущие религиозным формам сознания.

Одним из главных условий жизнеспособности социальных систем являются различные идентификации их членов, поэтому особая роль в формировании психологических механизмов идентификации принадлежит религии, религиозной идентичности и идентичности в целом.

Религия и религиозная идентичность в формировании самосознания религиозной молодёжи понимается как производное социальной связи, инструмент установления и поддержания социального порядка и ценностных ориентаций современной молодёжи.

Обновление и взаимодействие религиозных систем при этом оказывается существенной частью процесса в целом. Как показывают исследования (3) – атеизация населения отнюдь не является доминирующей тенденцией. За последние 30 лет в России доля полагающих себя неверующими упала наполовину; напротив, доля сторонников практически всех вероисповеданий существенно возросла: православных до 40-60 миллионов (по разным оценкам), протестантов – до 0,7-1 миллиона, мусульман – 15-20 миллионов, последователей нетрадиционных течений – 0,3-0,4 миллиона [2, с. 48].

Механизм формирования религиозной идентичности может пониматься как конструирование идентичности, выступающее важнейшей составляющей процессов изменения любых сложных систем, в том числе, социальных. Идентичность становится критерием успешности адаптивных изменений. Процессы идентификации молодёжи и социальных общностей посредством присвоения фиксируемых различными религиозными структурами ценностно-нормативных систем в недостаточной степени изучены применительно к современному российскому транзитивному социуму.

Развитие религиозных представлений в среде молодежи ведет к готовности отстаивать свои убеждения и идеалы в разных сообществах. Так, например, отвечая на вопрос – для чего вам религия, что она вам дает? Молодые люди отвечали неоднозначно: «Дает надежду на лучшее», «Общаясь с теми, кто верит в тоже, что и я, я не чувствую себя одиноким», «Наша вера нас сближает», «Религия – это то, что дает почву под ногами», «Религия – это высшая ценность, которая сближает людей» и пр.

Таким образом, исследования показали, что религия является одним из основных факторов конструирования религиозной идентичности, а также конструирования социальных общностей, структур и самосознания религиозной молодёжи.

Как видно из приведённого выше материала, степень религиозности в российском обществе возрастает и четко взаимосвязана с ценностью принадлежности к малым группам, прежде всего – семье, коллективу, группе единомышленников и пр., т.е. тех групп, которые позволяют ощущать человеку сплоченность, единство и силу.

Изучение символических показателей изменения идентичности современной религиозной молодежи является одним из наиболее приоритетных исследований в современной науке, т.е. изменение «религиозного» и идентификационного облика современной молодежи очевидно и требует детального анализа. В основу теоретических представлений о сущности идентичности как социально-психологического явления легло положение о структурном строении идентичности, и одним из её основных видов - религиозной.

Изучение становления идентичности и взаимосвязи ее с социально-психологическими характеристиками личности составляют основу для становления самосознания личности религиозной молодёжи. Идентичность личности представляет собой сложное интегральное социально-психологическое образование, обеспечивающее человеку целостность, тождественность, отражающееся в сознании и самосознании индивида, формирующееся на основе ценностей, социальных ожиданий, представлений и отношений, социальных ролей, включенности в реальные социальные группы, и актуализируется в процессе социальных взаимодействий.

Особенности религиозной идентичности в структуре личности религиозной молодёжи обусловлены особым характером взаимодействия внутренних психологических детерминант, характеристик эмоциональной сферы, самоотношения, семантической структурой сознания, и внешних условий, представленных социальным положением в системе отношений, статусом в группе, особенностью межличностных взаимодействий.

Так, например, имеются существенные различия в стратегиях поведения в ситуации межличностного взаимодействия у светской и религиозной молодёжи. Лица с позитивной религиозной идентичностью нацелены на активное социальное взаимодействие. В результате частых социальных взаимодействий у них формируется адекватное функционирование когнитивных функций: идентификации, классификации, категоризации вещей, событий, людей. Это приводит к повышению уверенности в себе, в своих поступках, внутреннеё свободе, самостоятельности в поведении, более частое проявление внимания к другим людям служит доказательством совершенствования уровня развития идентичности. Лица с негативной религиозной идентичностью в ситуациях межличностного взаимодействия ориентированы в большей степени на себя, чем на других. В межличностных отношениях свойственен уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений.

Из чего можно сделать вывод, что становление самосознания молодёжи является *необходимым условием существования личности в современном обществе*. Без него нет личности. Личность осознает не только окружающую действительность, но и саму себя в своих отношениях с окружающим. Становление самосознание религиозной молодёжи включено в процесс становления личности и поэтому оно не надстраивается над нею, а является одним из компонентов личности. В этой связи понять структуру самосознания, этапы его становления можно в ходе становления и развития самой личности.

Одним из механизмов формирования самосознания является идентичность, т.е. эпицентр жизненного цикла человека. Идентичность как уподобление Себя в форме переживаний, действий другому лицу и формирование на этой основе установок личности, потребностей, способностей и убеждений. Действие механизма идентичности помогает ответить на вопрос: *как происходит процесс наполнения «Я»-концепции*, т.е. посредством чего усваивается и присваиваются представления о самом себе. Именно совокупность представлений о себе и оценка этих представлений представляет психологическую основу поведения личности. Человек в своем поведении может себе позволить ровно столько, насколько он знает себя. Эта формула в значительной мере обусловливает самодостаточность личности, степень ее уверенности в себе, независимость от других, свободу в поведении и осознание ограничений этой свободы. Человек осознавая себя, может выбирать и ценностные ориентации в своей жизни.

Поэтому внимание к формированию ценностей и ценностных ориентаций должно стать первоосновой в процессе становления самосознания религиозной молодёжи. Они определяют сферу человеческой жизнедеятельности, интересы, потребности, социальные отношения, критерии оценки значимости, выраженные в нравственных идеалах, установках, что придает для каждого особый жизненный смысл.

На наш взгляд, базовым кирпичиком в структуре идентичности являются ценности религиозной молодёжи. Ценности являются не только ориентиром жизни человека, определяющим его цель и стремления, но и выступают в качестве механизма социального контроля для поддержания порядка, демонстрации здорового образа жизни, формирования идентичности и становления самосознания религиозной молодёжи.

Библиографический список

1. Капица, П.Б. Религиозная ситуация в современной России. – М., 2008.
2. Рыжов, Ю.В. Ignoto Deo: Новая религиозность в культуре и искусстве. – М., 2006.

Bibliography

1. Kapica, P.B. Religioznaya situaciya v sovremennoyj Rossii. – M., 2008.
2. Rihzhov, Yu.V. Ignoto Deo: Novaya religioznostj v kuljture i iskusstve. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 11.12.11

УДК 37.0+355/359+17

Suhoveckaya E.U., Fedunkin A.V. **A PATTERN OF PROFESSIONAL BEHAVIOR CULTURE FOR FUTURE OFFICERS OF THE INTERIOR TROOPS.** The article deals with a pattern of professional behavior culture for future officers of the Interior Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The author considers the process of formation of professional behavior culture as that of formation of professional-ethical qualities including three stages having their specific aims and contents. The author reflects a totality of skills adopted by a future officer of the Interior Troops to practice professional ethical norms, rules and moral habits in professional activities as an evidence of professional behavior culture being formed.

Key words: **responsibility, professional culture, professional-ethics, professional-ethical qualities, professional behavior standard.**

***Е.Ю. Суховецкая**, канд. пед. наук., доц., ст. преп. каф. уголовного процесса и криминалистики Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России;*
***А.В. Федункин**, адъюнкт, Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: suhoveckaya74@mail.ru*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

В настоящей статье предложена модель формирования профессиональной культуры поведения у будущих офицеров внутренних войск МВД России. Автором предложено рассматривать модель формирования профессиональной культуры поведения как процесс формирования профессионально-этических качеств, который включает в себя: мобилизационно-мотивационный, информационно-формирующий, операционно-формирующий этапы. Рассматривается совокупность освоенных будущим офицером внутренних войск умений осуществления норм и правил профессиональной этики в профессиональной деятельности, нравственных привычек - как результат сформированности профессиональной культуры поведения.

Ключевые слова: **профессиональная культура, профессиональная этика, профессионально-этические качества, служебно-боевая деятельность, профессиональная культура поведения.**

Система военного образования, как и вся высшая школа России, переживает сложный и ответственный период своего реформирования. Одним из важнейших направлений преобразования выступает гуманизация высшего военного образования, которая достигается и обеспечивается особой системой взаимоотношений.

В такой системе для качественной подготовки специалиста в области военного дела уже не достаточно усвоения профессиональных знаний, умений и навыков, необходимо формировать и развивать в процессе обучения профессиональную культуру поведения. Сегодня в профессиональной деятельности специалиста стала очевидна истина, что коэффициент полезного действия лишь на 20 % определяется его профессиональной подготовкой, остальные 80% приходятся на его личностные, нравственные качества. Именно в процессе нравственного развития, личность проходит определенные этапы, стадии, называемые культурным возрастом, тем самым формируется поведение как внешнее отражение процесса формирования нравственных качеств. Культурное развитие личности – не сиюминутное явление, а процесс, охватывающий последовательно определенные стадии. Чем взрослее человек в культурном смысле, тем это более выражено в действиях, поступках и поведении.

Профессиональное становление личности предполагает и становления профессиональной культуры поведения, которую можно выразить в изменении познавательно-профессиональной деятельности, системе личностных качеств, и системе межличностных взаимодействий и отношений [1, с. 88].

Таким образом, проблема формирования профессиональной культуры поведения будущих офицеров внутренних войск МВД России в современных условиях становиться актуальной.

В военном институте формирование профессиональной культуры поведения начинается в тот период, когда, человек попадет в воинский коллектив. Именно в этот момент у курсанта происходит переоценка ценностей, он четко начинает осознавать свою задачу, роль в коллективе и, как правило, в это время происходит копирование поступков своих командиров, особенно культуру их поведения. На первом втором курсах курсант обращает особое внимание на категорию командиров взводного звена, при этом старается в чем - то, подражать в выражениях, поведении командира взвода. На 3 и 4 курсах, при изучении работы командиров ротного звена, на войсковой практике будущий офицер обращает внимание на работу командира роты, именно на организацию всех мероприятий, проходящих в подразделении: (ведение ротного хозяйства, организация проведения стрельб, занятий, выделяемых караулов, нарядов, порядок общения как со старшими по званию, с равными себе, так, и с подчиненными, соблюдения формы одежды, проявление профессиональных качеств, умение управлять подразделением, умение владеть оружием, умение помочь в поисках точного и грамотного ответа). Процесс моделирования своей будущей деятельности происходит на завершающем этапе обучения, 5 курсе. Именно в данный период будущий офицер задумывается о своей дальнейшей деятельности, моделируя и выстраивая дальнейшую судьбу. В этот период его больше интересуют особенности прохождения службы старшими офицерами, преподавателями, командирами батальонов.

Одновременно с этим происходит процесс формирования профессионально-этических качеств, который включает в себя 3 этапа: мобилизационно-мотивационный, информационно-формирующий, операционно-формирующий. Каждый из этапов несет свою цель, содержание.

На мобилизационно-мотивационном этапе происходит приобщение будущих офицеров к этическим ценностям. С началом обучения в военном институте, при изучении дисциплин будущий офицер обращается к смыслам своей деятельности, а именно, социальной роли внутренних войск в обществе, государстве. Знакомясь со спецификой задач выполняемыми внутренними войсками, происходит осмысление и осознание ситуаций служебно-боевой деятельности, позволяющее оформить смыслы своей будущей профессиональной деятельности и принять их в личностные ценности. На данном этапе для будущего офицера очень важна личная примерность командиров всех степеней по соблюдению этических норм и правил поведения, так как именно в данный момент происходит эмоциональное осмысление всех действий командира.

Основной задачей данного этапа является: стимулирование самопознания курсанта, интереса к приобретению профессионально-этических качеств, создание личностного образа командира, наполнение этическими ценностями профессиональной деятельности офицера внутренних войск. На данном этапе необходимо использовать метод анализа ситуаций, обмена опытом, которые требуют формирования свой точки зрения на определенные этические ситуации, предложение вариантов решения проблем. Необходимо использовать принцип сознательности и активности.

Далее следует информационно-формирующий этап, цель которого заключается в приобретении будущими офицерами знаний о профессиональной этике в процессе изучения дисциплин. На данном этапе раскрывается место и роль профессиональной этики в системе профессиональной подготовки будущего офицера внутренних войск в условиях вуза. Она заключается в актуализации профессионально-этической компетентности офицера в современных социально-экономических отношениях, в значимости профессиональной этики как компонента профессиональной культуры поведения, представляющего собой совокупность моральных норм и правил, определяющих отношение к своему профессиональному долгу. Деятельность будущего офицера становиться концептуальной, этическое поведение переходит в цель и способ осуществления профессиональной деятельности. Здесь необходимо использовать способ моделирования ситуаций, который позволяет проектировать свою деятельность, что повышает степень осознания и концептуальности.

Целью операционно-формирующего этапа, является стимулирование самостоятельной профессиональной деятельности. Данный этап имеет два периода. Первый период операционно-формирующего этапа происходит на старших курсах в условиях военного института, в тот момент, когда будущий офицер проходит войсковую практику и юридическую стажировку, а так же выполняет задачи в составе войсковых нарядов. Именно в данный период происходит моделирование своей дальнейшей деятельности, где происходит развитие и реализация умений использовать полученные знания, другими словами «освоение» профессиональных ценностей [2, с. 20]. Второй период данного этапа происходит в начале службы в период становления офицера. Данный период длится 1-2 года. В результате становления офицера, формируется принцип активной позиции, личного примера, происходит развитие когнитивных процессов. В результате данного этапа у офицера формируется профессиональная культура поведения.

Для достижения целей формирования профессиональной культуры поведения будущего офицера внутренних войск МВД России, как субъективного процесса освоение профессии, связанной с обретением профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов деятельности и последующим развертыванием на их основе соответствующего потенциала, нами предложена модель формирования профессиональной культуры поведения (рис.1).

Содержание модели формирования профессиональной культуры поведения будущих офицеров внутренних войск составляют следующие основные компоненты: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, целе-результативный, которые выполняют познавательную, развивающую, ценностно-ориентированную и практическую функцию.

- Мотивационно-ценностный включает в себя формирование профессионально-культурной потребности и предполагает разработку системы стимулов, активизации профессионально-этических качеств. Отражает нравственные потребности и мотивы. Нравственные потребности не возникают произвольно, они формируются целенаправленно, соответствующими общественными институтами и усилиями самой личности. Сформированные нравственные потребности - это результат глубокого осмысления социальной жизни с точки зрения нравственных категорий добра и зла, долга, чести и достоинства, совести.

Нравственные потребности являются результатом деятельности когнитивной и эмоциональной сфер личности, связующим звеном между нравственным сознанием и нравственным поведением. Чем более возвышенный характер носят нравственные потребности, тем выше уровень нравственных качеств [3, с. 576].

Профессионально-этическая культура тесно связанна с профессиональной мотивацией. В исследовании Г.И. Андреева выделены три типа мотивации применительно к сотрудникам правоохранительных органов:

- на объективное содержание деятельности (стремление участвовать в борьбе с преступностью);
- на внешние стороны деятельности (престижность профессии);
- на деятельность как средство удовлетворения своих личных потребностей (достижение материального благополучия).

Названные типы мотивации не равноценно влияют на профессиональные качества сотрудников правоохранительных органов. Например, ориентировка на деятельность как средство удовлетворения личных потребностей, может привести к снижению активности в случае столкновения его личных и служебных интересов. В то же время ориентация на объективное содержание деятельности, напротив может способствовать выполнению служебного долга [4, с. 608].

Соответственно, основой профессионально-этической культуры будущего офицера внутренних войск будут являться устойчивая положительная мотивация к служебной деятельности.

- Содержательно-деятельностный представляет собой разработанную систему методических средств развития профессионально-этических качеств, методы, средства и формы включения будущих офицеров в процесс освоения профессионально-этических качеств в средовом пространстве вуза. К ним относятся:

а) курс лекций «Профессиональная этика и служебный этикет во внутренних войсках МВД России», обеспечивающий развитие этических ценностей у будущих офицеров внутренних войск, расширение их общего кругозора, знаний этического характера;

б) методы, используемыми в процессе развития этических ценностей являются: метод анализа, моделирования ситуаций, обмен опытом, «педагогика сотрудничества». Средствами являются гуманитарные дисциплины (Профессиональная этика и служебный этикет, педагогика, психология, социология, философия);

в) воспитательная работа, осуществляемая в условиях вуза;

г) проведение войсковой стажировки, юридической практики, а также привлечение курсантов для выполнения задач в составе войсковых нарядов.

д) самостоятельная деятельность будущих офицеров по освоению этических ценностей.

- Целе-результативный включает методику определения уровней сформированности, позволяет выявить соответствие (не соответствие) содержания и способов педагогической деятельности поставленным целям. Основной целью данной структурно-содержательной модели является достижение в формировании профессиональной культуры поведения.

- Поведенческий компонент рассматривается нами как совокупность освоенных будущим офицером умений осуществления норм и правил профессиональной этики в профессиональной деятельности, нравственных привычек, как результат сформированности профессиональной культуры поведения. По словам А.С. Макаренко, «нравственными мы называем не те поступки, когда человек сел и подумал, как надо себя вести в той или иной ситуации, а те когда он не мог поступить иначе, вопреки привычным ему нормам поведения» [5, с. 374].

Данная модель включает в себя систему средств развития профессионально-этических качеств в условиях военного института. Тем самым для эффективной реализации модели необходимы ряд педагогических условий по формированию и развитию профессионально-этических качеств, которые и наполняют деятельность офицера творческой самореализацией:

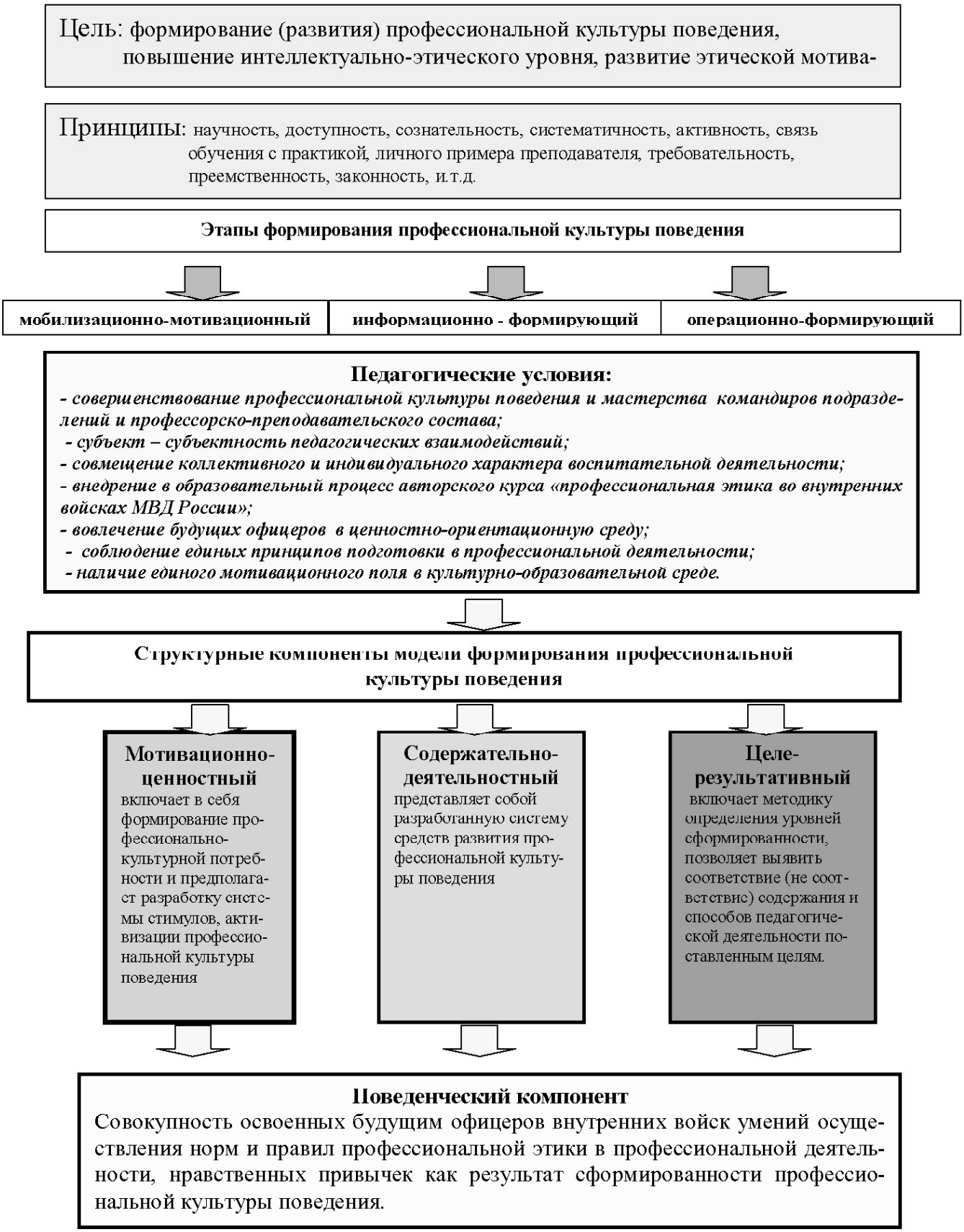


Рис 1. Структурно-содержательная модель формирования профессиональной культуры поведения

- совершенствование профессиональной культуры поведения и мастерства командиров подразделений и профессорско-преподавательского состава;
- субъект – субъектность педагогических взаимодействий;
- совмещение коллективного и индивидуального характера воспитательной деятельности;
- внедрение в образовательный процесс авторского курса «Профессиональная этика во внутренних войсках МВД России»;
- вовлечение будущих офицеров в ценностно-ориентационную среду;
- соблюдение единых принципов подготовки в профессиональной деятельности;
- наличие единого мотивационного поля в культурно-образовательной среде.

Таким образом, каждый из компонентов модели имеет свою цель, ориентированную на формирование профессиональной культуры поведения. Конкретизируя структурно-содержательную модель процесса формирования профессиональной культуры поведения будущего офицера ВВ МВД Росси, необходимо понимать ее, как субъективный процесс освоения профессии офицера внутренних войск связанный с обретением профессионально-культурных качеств, ценностей и смыслов служебно-боевой деятельности.

Библиографический список

1. Игнатова, В.В. Студент как субъект профессионально-культурного становления // Сибирский педагогический журнал. – 2005. - № 1.
2. Бандурина, И.А. Научная школа как среда развития этических ценностей научной молодежи в эпоху глобализации: автореф. дис. …канд. пед. наук. – Ростов на Дону, 2010.
3. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М., 2002.
4. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. - Казань, 2001.
5. Мир этикета // Энциклопедия. - Челябинск, 2003.

Bibliography

1. Ignatova, V.V. Student kak subjhekt professionaljno-kuljturnogo stanovleniya // Sibirskiyj pedagogicheskiyj zhurnal. – 2005. - № 1.
2. Bandurina, I.A. Nauchnaya shkola kak sreda razvitiya ehticheskikh cennosteyj nauchnoyj molodezhi v ehpokhu globalizacii: avtoref. dis. …kand. ped. nauk. – Rostov na Donu, 2010.
3. Slastenin, V.A. Pedagogika / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.H. Shiyanov. - M., 2002.
4. Andreev, V.I. Pedagogika: uchebnihyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. - Kazanj, 2001.
5. Mir ehtiketa // Ehnciklopediya. - Chelyabinsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 16.12.11

УДК 376.42

Tokarskaya L.V., Almazova O.V. **OVERCOMING AGGRESSIVENESS OF ADOLESCENTS WITH SEVERE AND PROFOUND MENTAL RETARDATION.** This article discusses questions of overcoming aggressiveness of adolescents with severe and profound mental retardation. Analyzes the directions of correction of aggressiveness with the positions of various medical and psychological approaches, are principles of program of corrective work; define the structure, forms and stages of its implementation. The results of experimental work the authors to correct aggressiveness of testees with severe and profound mental retardation are summarized.

Key words: **aggressiveness, aggressive behavior, mental retardation, severe mental retardation, profound mental retardation, adolescents with severe and profound mental retardation.**

Л.В. Токарская, *канд. психол. наук, доц. каф. специальной педагогики и психологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбурга;* ***О.В. Алмазова****, канд. пед. наук, доц., проф. каф. специальной педагогики и психологи и Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, E-mail: liydmil@mail.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье рассматриваются вопросы преодоления агрессивности у подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Анализируются направления преодоления агрессивности с позиции различных подходов; приводятся принципы построения технологии коррекционной работы; определяется структура, формы и этапы ее реализации. Обобщены результаты опытно-экспериментальной работы авторов по преодолению агрессивности у испытуемых с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Ключевые слова: **Агрессивность, агрессивное поведение, умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, тяжелая умственная отсталость, подростки с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.**

В последние годы к проблеме агрессивного поведения приковано усиленное внимание общественности во всем мире. Прежде всего, эта проблема в виде конкретных фактов и событий освещается средствами массовой информации. Большую роль в решении проблемы играют научные исследования, в том числе в области специальной психологии. Усиление агрессивных тенденций в жизни современного общества не может не отразиться на лицах с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в частности, на детях и подростках с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, а также лицах их ближайшего окружения (родителях, воспитателях, педагогах, социальных работниках и др.). Однако дети и подростки данной категории, особо нуждающиеся в адекватной психолого-педагогической помощи, не всегда получают её в достаточном объёме и надлежащем качестве [1 и др.]. Такое положение дел обусловлено как крайне коротким периодом современной истории оказания помощи этим детям, насчитывающим не более двух десятилетий, так и недостаточностью научных исследований, направленных на изучение психологических особенностей, и, в частности, агрессивности у данной категории детей и подростков. Недостаточность глубоких теоретико-практических исследований в отношении изучения агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, в свою очередь, обусловливает нехватку практически востребованных технологий коррекционной работы, направленных на преодоление у них нарушений эмоционально-волевой сферы и агрессивных проявлений в поведении. Разработка, апробирование и внедрение в практику указанных технологий коррекционной работы является актуальным

направлением психолого-педагогической помощи детям и подросткам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и лицам их ближайшего окружения.

Нами проведен теоретико-практический анализ изучения феномена агрессивности у детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Во-первых, проанализирован и обобщен опыт научных исследований в области изучения психологических особенностей агрессивности в возрастном аспекте, как у нормально развивающихся детей и подростков, так и у детей и подростков с ОВЗ; во-вторых, проведен теоретический анализ специфики агрессивных проявлений в поведении умственно отсталых детей и подростков. Теоретический анализ показал практически отсутствие информации о специфике агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и позволил нам составить и апробировать в экспериментальных условиях технологию диагностической работы, включающую в себя этапы работы с детьми и подростками и этапы работы с лицами их ближайшего окружения. В результате применения этой технологии были выявлены основные проявления и причины агрессивности у детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью; проведен анализ влияния уровня агрессивности лиц ближайшего окружения на уровень агрессивности детей и подростков указанной категории; определены особенности их семейного воспитания (подробно технология диагностической работы представлена нами в более ранних публикациях). Полученные и проанализированные данные диагностической работы послужили основанием для разработки, апробации и определения эффективности технологии преодоления агрессивности у подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

В основу данной технологии положен теоретический анализ подходов к коррекции нарушений поведения и агрессивности (в частности) у детей и подростков, а также принципы построения технологии работы с ними. По данным специальной литературы, коррекция агрессивности у детей и подростков должна проводиться с применением различных подходов, которые при необходимости можно и нужно комбинировать. Основными подходами в отношении детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью являются: медицинский, психодинамический, поведенческий, гуманистический, психологический и др. В рамках медицинского подхода агрессивные проявления в поведении детей и подростков традиционно купируются использованием лекарственных средств. Медикаментозное лечение может быть начато только после тщательно проведённых наблюдений за детьми и обращений педагогов и родителей за помощью к медицинским работникам [2]. При этом должна учитываться этиология тех или иных проявлений нарушенного поведения у детей, в том числе этиология имеющихся у детей конкретных заболеваний [3]. Психодинамический подход к коррекции и профилактике нарушений поведения предполагает использование различных средств, в том числе средств искусства для поиска приемлемого выхода агрессивности. Среди них выделяются влияния: музыки [4 - 5]; рисования под музыку и театрализованных занятий [6]. Одним из наиболее эффективных методов коррекции агрессивности у детей и подростков с нарушением интеллекта является поведенческая психотерапия и психокоррекция, основанная на теории социального научения [7]. В рамках гуманистического подхода рассматривается необходимость формирования у детей и подростков положительного эмоционального отношения к взрослым [8]. Психологический подход рассматривает способы психотерапевтического воздействия на проявления агрессивности у детей и подростков, что отчасти может быть реализовано через занятия по психофизической саморегуляции, или хотя бы обучение владению элементарным приемам релаксации [9].

Эффективность реализации технологии преодоления агрессивности у подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью обеспечивается двумя группами принципов: концептуальными и тактическими. К первой группе относятся принципы: единства диагностики и коррекции; учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей детей и подростков; комплексности методов воздействия; индивидуализации и дифференциации психолого-педагогических методов, приемов и средств коррекционного воздействия; подключения ближайшего социального окружения к участию в реализации коррекционно-развивающей программы. Ко второй группе относятся принципы, предлагаемые исследователями в рамках профилактики и коррекции агрессивности испытуемых с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: создания спокойной обстановки, единства, четкости и систематичности требований [5; 8]; осуществления психологической коррекции при опоре на медицинские рекомендации, учитывающие этиологию заболевания [3]; привлечения к коллективной, общественно полезной и интересной деятельности [3].

Технология преодоления агрессивности у подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью состоит из трех этапов, причем, на каждом этапе идет работа как с самими подростками, так и с лицами их ближайшего окружения, прежде всего, с родителями и педагогами этих подростков. Представляемая нами технология была апробирована в Екатеринбургском детском доме для детей- инвалидов и специальной (коррекционной) общеобразовательной школе № 169 города Екатеринбурга. В работе приняли участие 60 подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в возрасте от 11 до 18 лет, 30 педагогов и 26 родителей подростков. Апробация проводилась в течение одного учебного года.

Занятия с родителями и педагогами проводились в следующих организационных формах: индивидуальные, подгрупповые, групповые. Ряд занятий проходил в совместной форме: педагоги с родителями; родители с подростками; педагоги с родителями и подростками. На первом этапе работы с родителями и педагогами были скомплектованы родительская и педагогическая группы, проведено уточнение запросов родителей и педагогов, а также предполагаемых направлений работы. На втором этапе работа проводилась в трех направлениях: информирование родителей и педагогов о проблеме агрессивности подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью; снижение уровня агрессивности самих родителей и педагогов; обучение родителей и педагогов навыкам эффективного взаимодействия с агрессивными подростками. При этом были реализованы такие мероприятия, как лекции и практические занятия; индивидуальные занятия и консультации; групповые и подгрупповые формы совместной работы родителей, педагогов и подростков; общие праздники, собрания и т.д. На третьем этапе подводились итоги, определялась эффективность комплексного воздействия на подростков совместно с родителями и педагогами.

Подробнее остановимся на технологии работы с самими подростками. Первый этап – ориентировочный, на котором решались задачи уточнения проявлений и причин агрессивности и установления эмоционально-позитивного контакта с подростками. Второй этап - объективизации трудностей и формирования конструктивных способов реагирования, на котором решались задачи актуализации и реконструкции провоцирующих агрессивность ситуаций; формирования адекватных способов поведения в ситуациях, провоцирующих появления агрессивности и т.д. На третьем этапе - обобщающе-закрепляющем, происходило обобщение и закрепление навыков, формирование которых началось на предыдущих этапах; а также выработка социализированных навыков и привычек в соответствии с общепринятыми в обществе нормами и повышение адаптационных возможностей подростков.

Занятия с подростками проходили в подгрупповой, групповой и индивидуальной формах, а также в совместной форме с родителями и педагогами. Оптимальная продолжительность занятий: индивидуальных – 15-20 минут; подгрупповых и групповых – от 40 минут до 1,5 часов; оптимальный состав участников при подгрупповых занятиях: 2-3, групповых занятиях - 4-5 человек.

С содержательной точки зрения, в занятия с подростками с умеренной и тяжелой умственной отсталостью пришлось включать приемы, методы, игры, упражнения и т.п., рекомендованные специалистами для занятий с агрессивными детьми дошкольного возраста с сохранным интеллектом. Даже в этом случае в их содержание вносились коррективы, так как многие инструкции (особенно вербальные) не были доступны пониманию этими подростками. Часть инструкций сокращалась; там, где требовалось, чтобы подросток представил что-либо, ему демонстрировалась картинка или реальный наглядный материал. Многие слова заменялись на более понятные подростку синонимичные слова. Таким образом, любой заимствованный материал из рекомендаций, представленных в литературе, подвергался обязательной адаптации к существующему контингенту испытуемых.

Условно все занятия можно разделить на развивающие и коррекционные. Так, развитие эмоционально-волевой сферы

подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, происходило через осознание подростком природы своих желаний и эмоций; расширение спектра эмоций подростка и формирование навыков адекватной вербальной и невербальной передачи собственных эмоциональных состояний; обучение подростков приемам саморегуляции эмоций. Указанные блоки работы проводились по адаптированной нами методике [9]. Обучение приемам саморегуляции для упорядочения поведения в целом и исключения агрессивных высказываний из речи проводилось с использованием рекомендаций [10]. Работа по развитию коммуникативных навыков, формированию эмпатии, доверия к людям проводились в форме обсуждения конфликт-ных ситуаций в кругу (например, как поступить, если тебе нужна игрушка, которой уже кто-то играет), или ролевых игр (разыгрывание конфликтных ситуаций). В течение всего времени реализации этапов работы с подростками игровой деятельности уделялось огромное внимание, большое количество упражнений, заданий давалось в игровой форме. При этом учитывались рекомендации таких исследователей как В.А. Остроумова, М.Е. Поселкова, А.А. Романов, Н.В. Ужанов, К. Фопель и др. В частности, при помощи игр подростков обучали понимать свои чувства, а при помощи метода беседы – проговаривать физические ощущения, связанные с тем или иным чувством (например, чувством гнева).

К занятиям коррекционного плана можно отнести те, которые проводились с помощью метода рисунка в разных его модификациях: декоративное рисование (волнистые линии, отпечатки кисточки, рисование кончиком кисти и пр.), поскольку подросткам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью сложно правильно передать пропорции предмета, ракурсы и др.; рисование под музыку с тщательным подбором музыкальных произведений и т.п. В целом рисуночная деятельность способствует снижению эмоционального напряжения, физической релаксации. С этой же целью в работе с испытуемыми занятия чередовались со специальными упражнениями, требующими покоя и самообладания, например, посидеть спокойно 5—10—15 секунд; медленно молча поводить рукой по краю стола; бесшумно встать и сесть; бесшумно пройти до окна, вернуться на свое место и сесть (можно несколько раз). Немаловажную роль для снятия напряжения играют занятия с применением мягких материалов: теста, пластилина, глины. Кроме того, в коррекционной работе использовались элементы песочной терапии, сказкотерапии [6].

Особое место в коррекционных занятиях с подростками, конечно же, занимают занятия по обучению подростков способам выражения гнева. Из предлагаемых разными исследователями способов, наиболее приемлемыми для работы с подростками с умеренной и тяжелой умственной отсталостью стали следующие: громкое пение любимой песни; прыгание на скакалке; пускание мыльных пузырей; пробежки по коридору школы; проведение соревнований «Кто быстрее пробежит»; стирание информации с доски быстрыми движениями руки; комканье нескольких листов бумаги, а затем расправление и складывание из них самолетиков (с помощью психолога); лепка из пластилина фигуры обидчика и последующее разрушение её и т.д. В отношении последнего способа мы хотели бы отметить, что каждое разрушительное действие в работе с подростками с умеренной и тяжелой умственной отсталостью должно заканчиваться созданием из разрушенного чего-то нового, такого, что могло бы понравиться подростку. Так, например, в нашей работе из разорванных кусочков бумаги подростки делали коллективные аппликации, которые параллельно способствовали улучшению взаимоотношений между подростками. Приведенные блоки работы с организационной и содержательной точек зрения, достаточно полно отражают характер деятельности взрослых (педагогов, психологов, родителей) по отношению к подросткам с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Для определении эффективности апробированной технологии преодоления агрессивности у подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью были применены методы: наблюдения, беседы, экспертных оценок, контрольного эксперимента и количественно-качественного анализа полученных данных.

Согласно субъективным данным родителей, педагогов, экспериментатора, у всех подростков, включенных в экспериментальную группу, улучшилось поведение, меньше стало агрессивных вспышек, при возникновении последних - стало легче их купировать. У подростков улучшилось самочувствие, исчез или сократился неадекватный смех, плаксивость сменилась ровным настроением; один мальчик перестал кусать себе руки. Подростки смогли рассказать о своих ощуще-ниях, объясняли свое состояние: «чувствую: повеселело лицо», «ноги стали теплые», «руки, пальцы - теплые».

Согласно объективным данным, уровни проявлений агрессивности у испытуемых до и после проведения работы изменились следующим образом: частые проявления агрессивности у одного испытуемого (чаще 10 раз в день) - снизились с 4,3% до 2,7%; средние проявления (от 5 до 10 раз в день) - снизились с 15% до 11,4%; редкие проявления (до 5 раз в день) - повысились с 77,1% до 81,2%; крайне редкие (один - ни одного раза в день) – повысились с 3,6% до 4,7%. Хотя количество подростков, у которых практически не наблюдалось вспышек агрессии не так велико, все-таки можно говорить о положительной динамике в целом. Параметр продолжительности агрессивных проявлений у испытуемых также претерпел изменения: продолжительность вспышки, длящейся более 15 минут (длинная), уменьшилась с 15% до 13,2%; продолжительность вспышки от 5 до 10 минут (средняя) - уменьшилась с 26,4% до 21,4 %; продолжительность до 5 минут (короткая) - увеличилась с 55,7% до 58,1%. Наличие положительной динамики подтверждается еще и результатами применения методов математической статистики (критерия углового преобразования Фишера). В целом уровень агрессивности подростков экспериментальной группы уменьшился на 34 %. Главное, на наш взгляд, то, что не было отмечено случаев отрицательной динамики. Все участники процесса апробации указанной технологии высказали удовлетворение по поводу как самого процесса, так и его результатов.

Таким образом, технология преодоления агрессивности у подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью должна применяться не менее одного учебного года с соблюдением описанных нами подходов и принципов. Данная технология внедрена в практику работы Екатеринбургского детского дома для детей-инвалидов, специальной (коррекционной) школы № 169 г. Екатеринбурга, ряда общеобразовательных (коррекционных) школ Свердловской области, в которых открыты классы для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью.

Это не означает, что технология приобрела статичный вид и форму. Работа по её совершенствованию продолжается, что будет отражено в наших дальнейших публикациях.

Библиографический список

1. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. - СПб., 2002.
2. Забрамная, С.Д. Методические указания к психолого-педагогическому изучению детей-имбецилов. – М., 1979.
3. Методическое пособие по воспитанию и обучению детей с глубокой умственной отсталостью в возрасте от 4 до 10 лет /А.А. Ватажина, Н.С. Малинкин / под ред. М.И. Кузьмицкой, А.А. Ватажиной. - М., 971.
4. Лурье, Н.Б. Воспитание глубоко умственно отсталого ребенка в семье. - М., 1972.
5. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М. : Академия, 2003.
6. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб., 2001.
7. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М., 2003.
8. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков: руководство для врачей. – СПб., 2003.
9. Худенко, Е.Д. Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы у детей-инвалидов / Е.Д. Худенко, Н.Н. Лазеева, Д.И. Барышникова. – М., 2001.
10. Воронина, В.Н. Психотерапевтическая коррекция олигофренов- имбецилов // Психотерапия в дефектологии : кн. для учителя / Б.И. Айзенберг, Л.З. Арутюнян, Н. А. Барышникова [и др.] ; сост. Н.П. Вайзман. – М., 1992.

Bibliography

1. Shipicihna, L. M. «Neobuchaemihyj» rebenok v semje i obthestve. Socializaciya deteyj s narusheniem intellekta. - SPb., 2002.
2. Zabramnaya, S.D. Metodicheskie ukazaniya k psikhologo-pedagogicheskomu izucheniyu deteyj-imbecilov. – M., 1979.
3. Metodicheskoe posobie po vospitaniyu i obucheniyu deteyj s glubokoyj umstvennoyj otstalostjyu v vozraste ot 4 do 10 let /A.A. Vatazhina, N.S. Malinkin / pod red. M.I. Kuzjmickoyj, A.A. Vatazhinoyj. - M., 971.
4. Lurje, N.B. Vospitanie gluboko umstvenno otstalogo rebenka v semje. - M., 1972.
5. Maller, A.R. Vospitanie i obuchenie deteyj s tyazheloyj intellektualjnoyj nedostatochnostjyu: ucheb. posobie dlya stud. vihssh. ped. ucheb. zavedeniyj / A. R. Maller, G. V. Cikoto. – M. : Akademiya, 2003.
6. Zinkevich-Evstigneeva, T. D. Praktikum po skazkoterapii. – SPb., 2001.
7. Shpek, O. Lyudi s umstvennoyj otstalostjyu: Obuchenie i vospitanie / per. s nem. A.P. Golubeva; nauch. red. rus. teksta N.M. Nazarova. – M., 2003.
8. Isaev, D.N. Umstvennaya otstalostj u deteyj i podrostkov: rukovodstvo dlya vracheyj. – SPb., 2003.
9. Khudenko, E.D. Korrekciya i razvitie ehmocionaljno-volevoyj sferih u deteyj-invalidov / E.D. Khudenko, N.N. Lazeeva, D.I. Barihshnikova. – M., 2001.
10. Voronina, V.N. Psikhoterapevticheskaya korrekciya oligofrenov- imbecilov // Psikhoterapiya v defektologii : kn. dlya uchitelya / B.I. Ayjzenberg, L.Z. Arutyunyan, N. A. Barihshnikova [i dr.] ; sost. N.P. Vayjzman. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 09.12.11

УДК 373

Chichkanova I.N. **FORMATIONCONSTRUCTIVE ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS AS A CONDITION FOR THE SUCCESSFUL PREPAREDNESS TO STUDY THE MATHEMATICS.** In this article we discussed about children s preparation for mathematics training. But the advance made before schoolis not enough for the successful mathematics training. As a result for formation constructive activity, the full training skills is formed.

Key words: **School-training preparedness, mathematics preparedness, junior students, design, constructive skills, constructive activity**.

***И.Н. Чичканова**, канд. пед. наук, доц. каф. методики начального образования, ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: artpav-71@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ

В статье рассматривается проблема готовности детей к обучению математике. Наличие математических знаний, полученных в дошкольном возрасте, не является залогом успешного обучения математике. В результате формирования конструктивной деятельности у ребенка формируются полноценные учебные умения.

Ключевые слова: **готовность к школьному обучению, математическая готовность, младший школьник, конструирование, конструктивные умения, конструктивная деятельность**.

Актуальность проблемы готовности к школьному обучения обусловлена тем, что нахождение оптимального ее решения будет способствовать успешность обучения учащихся, особенности их адаптации к изменившимся условиям жизни и деятельности.

На необходимость организации подготовки к школе указывает неоднородность будущих первоклассников. Исследования института возрастной физиологии РАО показали, что сегодня у значительной части детей, поступающих в первый класс, не сформированы многие школьно-значимые механизмы деятельности. Так, около 60% детей 5-6 лет неспособны к организации своей деятельности, что связано с незрелостью регуляторных структур мозга. У 60% детей не сформированы на должном уровне вербально-коммуникативные способности. Почти 30% детей демонстрируют неразвитую зрительно-моторную координацию, 35% – недостаточный уровень развития зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти; до 30% детей имеют недостаточно развитую слухо-моторную координацию [1, с. 3]. Между тем, все названные качества необходимы детям, и не в последнюю очередь для успешного обучения математике.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости формирования готовности к школьному обучению.

Проблема психологической готовности к школе основана на трудах Л.С. Выготского и С. Л.Рубинштейна. Большой вклад в её решение внесли российские ученые Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Цукерман, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин.

Методический аспект проблемы математической готовности, преемственности математического образования в системе «ДОУ - начальная школа» достаточно подробно представлен в трудах А.В. Белошистой.

Несмотря на накопленный позитивный опыт решения проблемы готовности к школьному обучению в психолого-педагогической теории, в практике все еще отчетливо наблюдается противоречие между необходимостью умственного развития старшего дошкольника, формированием у него некоторых учебных умений и существующей «знаниевой» направленностью программ обучения математике дошкольников.

Рассматривая многоаспектную проблему готовности к изучению математики, отметим, что готовность трактуется как состояние при котором все сделано, все готово для чего-нибудь (С.И. Ожегов). Готовность – такой момент времени в жизни индивидуума, когда достигнутый уровень зрелости позволяет ему извлечь из конкретного опыта научения, а также в процессе развития, когда человек достаточно созрел, чтобы научиться конкретному поведению.

В психолого-педагогической литературе готовность рассматривается как сложное целостное, личное образование, в структуру которого включаются морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания об определенных сферах деятельности.

Готовность к обучению часто понимается педагогами довольно однозначно – готовность к изучению отдельных школьных предметов, высокую оценку получают конкретные предметные знания будущих учащихся (решение примеров, счет, решение текстовых задач и др.), качество и количество этих знаний служит основанием для распределения учащихся в классы. Известны факты, когда «натаскивание» по предметам, репродуктивное заучивание приводит к разрушению познавательной активности, потере интереса к учению еще до начала школьного обучения. Психолого-педагогические исследования показывают, что наличие знаний математических фактов само по себе не определяет успешности обучения.

В современном понимании готовность к школьному обучению включает в себя три взаимодействующих компонента: физиологический, социально-личностный и психологический. Критериями физиологической готовности детей к обучению в школе являются уровень физического и биологического развития и состояния здоровья. Социально-личностная готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребёнка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленным ситуацией школьного обучения. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению представляет собой сложное структурное образование, которое охватывает все стороны детской психики. Успешность обучения в школе предопределяется, прежде всего, уровнем развития у ребёнка соответствующих психических механизмов и мыслительных операций, фактически, в этом и заключается суть проблемы готовности дошкольников к обучению в школе.

Трудности в усвоении математики в начале школьного обучения, как правило, возникают у учащихся с низким уровнем стартовой готовности к школе, они обусловлены как недостаточной готовностью к учебной деятельности, так и спецификой математики как учебного предмета.

Главная особенность математики как учебного предмета, по мнению Е.Р. Гурбатовой [1] заключается в том, что уже на элементарных уровнях она оперирует процессами абстрагирования, математическая деятельность, как научная, так и учебная пронизывается комбинаторной деятельностью, состоящей из комбинаторных процедур, таких, как композиции, или конструирования (одних совокупностей из других, одних фигур или схем из других), декомпозиции, или разбиения (множества на подмножества, фигуры или схемы на составные части) и анализ получившихся результатов. Такая деятельность рождает активное функционирование целого ряда психологических механизмов, участвующих в математической деятельности, ведёт к их взаимодействиям, к развитию их координации. Она является естественным побудительным средством обращения к знаковым средствам, к знаковому моделированию и способствует их освоению и развитию.

Подготовка к обучению математике должна обладать особой, характерной только для неё спецификой, это связано с тем, что в психолого-педагогической науке и практике доказано, что для творческого овладения математикой как учебным предметом необходимы определенные способности. В.А. Крутецкий, анализируя данную проблему выделяет:

- способность к формализованному восприятию математического материала (схватывание формальной структуры задачи);
- способность к быстрому и широкому обобщению математических объектов, действий, способность мыслить свернутыми структурами (свертывание процесса математического рассуждения);
- гибкость мыслительных процессов;
- способность к быстрой перестройке направленности мыслительного процесса;
- математическая память (обобщенная память на математические отношения, методы решения задачи, принципы подхода к ним) [2].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости специальной целенаправленной работы по подготовке будущего ученика к изучению математики.

По мнению А.В. Белошистой, современное понимание готовности к обучению предполагает не формирование конкретных знаний, умений и навыков, что, безусловно, ведет к дублированию содержания школьного образования, а к активному формированию его учебно-познавательных мотивов и развитию тех специфических компонентов деятельности и психических процессов, которые обеспечат ему легкую адаптацию к новому этапу жизни [3, с. 27-28], т.е. формирование у дошкольника готовности к школьному обучению не на содержательном, а на деятельностном уровне.

Огромное значение для умственного и физического развития ребенка и усвоения им социального опыта является овладение конструированием.

По мнению А.В. Белошистой, конструирование это вещественное моделирование различных объектов, понятий и отношений [3, с. 262], цель обучения конструированию – научить приемам моделирования, формировать общие конструктивные умения т.е. создать базу для развития конструктивного стиля мышления. По данным исследователей, конструирование как особый вид продуктивной деятельности, возникает лишь на определенной ступени развития и зависит от уровня восприятия, мышления, речевого развития ребенка.

Диагностика математической готовности к школьному обучению показывает, что дети, умея считать, решать простые математические задачи, владея каллиграфическим навыком, испытывают серьезные затруднения при выполнении заданий, в которых требуется поворачивать объект, расчленять и трансформировать его. Заметим, что эти умения необходимы при дальнейшем изучении геометрии, черчения, физики, кроме того, они являются необходимыми для приобретения в дальнейшем профессиональных умений и навыков.

Известно, что специальная целенаправленная работы по развитию конструктивного мышления способствует развитию интеллектуальных общеучебных умений (синтез, анализ, абстрагирование) и пространственных представлений.

Средством формирования конструктивного мышления младшего школьника являются конструктивные задания, которые, в свою очередь, способствуют формированию конструктивных умений.

Конструктивные умения это:

- умение узнавать и выделять объект (видеть существенное, т.е. умение абстрагироваться;
- умение собрать объект из готовых частей (умение синтезировать);
- умение расчленить объект, выделить его составные части (умение анализировать);
- умение видоизменять объект, трансформировать его в другой, с заданными параметрами [3, с. 265].

Данные конструктивные умения являются общими, они могут применяться на уроках математики, технологии, изобразительного искусства, во внеурочной деятельности.

Применительно к математике, работа по формированию конструктивных умений позволяет создать условия для более глубокого и качественного усвоения учащимися основных вопросов курса математики начальной школы; обеспечить развитие конструкторско-практической деятельности учащихся, направленной на формирование соответствующих умений; отразить в математических заданиях сведения из окружающей действительности, расширяющие возможности применения формируемых в курсе умений. При этом необходимо учитывать особенности учебной математической деятельности, а именно, возрастные особенности мышления дошкольников и младших школьников, должны проявляться в особенностях взаимодействий участвующих в ней психологических механизмов. Так, синтез должен преобладать над анализом, а в соответствии с этим схватывание целого должно преобладать над процедурами упорядочения, этому допонятийные формы мышления, являющиеся носителями эвристического потенциала [1].

Анализ выполнения конструктивной деятельности школьниками, позволяет проследить их действия, необходимые для успешного обучения, рассмотрим на примере изучения математики.

Визуальная оценка предложенных объектов необходима при изучении в начальных классах элементов геометрии (анализе плоскостных и объемных геометрических фигур). *Выбор типа модели, соответствующей данной задаче* (заданию) – задания на выбор варианта краткой записи к текстовой задаче и др. *Перевод полученной словесной или визуальной информации в модель выбранного вида* – составление схемы, краткой записи, выражения по текстовой задаче и др. *Преобразование модели в соответствие с поставленной целью* (учебной задачей) – изменение вопроса в текстовой задаче, составление текстовой задачи обратной данной. *Анализ полученных результатов на базе соотнесения исходного объекта с объектом, полученным в результате* - задания по преобразованию геометрических фигур, анализ результатов табличных случаев умножения в зависимости от изменения одного из множителей и др. *Перенос полученных результатов на расширенную совокупность объектов данного вида* – нахождение способа решения типовых текстовых задач, например с пропорциональными величинами и др.

Развитие конструктивной деятельности обогащает речь детей: увеличивает словарный запас, совершенствует ее грамматическую строну. Проговаривая под руководством педагога последовательность моделирующих действий, анализируя объекты, дети усваивают соответствующие глаголы (обозначения дей-

ствий), существительные (названия объектов моделирования, их частей, геометрических форм, деталей), прилагательные (пространственные характеристики объекта). Планирование последовательности действий, отчет о выполненной работе позволяет формировать у детей умение грамматически правильно строить предложения, развивает связную речь.

Оптимальным началом работы по формированию конструктивной деятельности детей является возраст 3-4 года, в этом возрасте конструирование происходит на вещественном уровне, предлагаются задания на складывание из геометрических фигур, счетных палочек по образцу с постепенным усложнением заданий, привнесением сюжета. Далее возможно использовать прием конструктивного рисования, с использованием рамок с геометрическими прорезями. При выполнения подобного рода заданий, развивается мелкая моторика, логические структуры (сравнение, анализ, синтез, обобщение), происходит оценка собственной деятельности, т.е. фактически, происходит формирование полноценных учебных действий, что будет способствовать адаптации детей к изменившимся условиям.

Несмотря на то, что современные учебно-методические комплекты по математике для начальной школы не содержат достаточно резервов по формированию конструктивной деятельности, вполне возможно расширить возможности формирования и применения конструктивных умений на уроках математики. В их содержание могут вписаться развивающие игры по системе Никитиных, чертежные работы, решение технических конструкторских задач с применением технических конструкторов, другие виды заданий, способствующие развитию способностей, необходимых для успешного изучения математики.

Библиографический список

1. Гурбатова, Е.Р. Методика формирования готовности старших дошкольников к обучению математике в школе на основе онтогенетического подхода: автореф. дис. канд. пед. наук. - Ярославль, 2008.
2. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей. – М., 1968.
3. Белошистая, А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. – М., 2004.

Bibliography

1. Gurbatova, E.R. Metodika formirovaniya gotovnosti starshikh doshkoljnikov k obucheniyu matematike v shkole na osnove ontogeneticheskogo podkhoda: avtoref. dis. kand. ped. nauk. - Yaroslavlj, 2008.
2. Kruteckiyj, V. A. Psikhologiya matematicheskikh sposobnosteyj. – M., 1968.
3. Beloshistaya, A.V. Formirovanie i razvitie matematicheskikh sposobnosteyj doshkoljnikov. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 09.12.11

УДК 159.9.072, 37.015.3, 159.923

Fil T.A., Andronnikova O.O. **CONSTRUCTION AND APPROBATION OF A «CHARISMATIC SCALE» METTHODOLOGY.** Results of a conducted research on construction and approbation of a “Charismatic scale” methodology are presented in this paper. Charismatic scale methodology aims to measure personal charisma. Main approbation and construction steps are described as well as methodology validity and reliability testing results based on two different group samples: academic and managerial personal. 1018 people participated in this research (878 students and 140 members of faculty staff).

Key words: **charisma, charismatic personality, charismatic properties, academic charisma, managerial charisma.**

***Т.А. Филь**, аспирант НГПУ, преп. НГИ, г. Новосибирск, E-mail: T.A._Fil@mail.ru;*
***О.О. Андронникова**, канд. психол. наук, зав. каф. НГ И, г. Новосибирск, E-mail: andronnikova_69@mail.ru*

КОНСТРУИРОВАНИЕ И АПРОБИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ХАРИЗМАТИЧНОСТИ»

В данной статье представлены результаты проведенного исследования по конструированию и апробированию методики «Шкала харизматичности», направленной на измерение степени харизматичности личности. Отражены основные этапы конструирования и апробации методики, а также данные по ее валидизации и проверки надежности на двух выборках: педагогической и управленческой. В исследовании приняли участие 1018 человек (878 студентов и 140 человек профессорско-преподавательского и руководящего состава института).

Ключевые слова: **харизма, харизматическая личность, харизматические качества, педагогическая харизма, управленческая харизма.**

Разрабатывая методику «Шкала харизматичности» мы опирались на представления Дж. Конгера и Р. Канунго относительно харизматичности, как предписанном качестве личности, а также на разработанный ими опросник.

Созданная в 1994 году Дж. Конгером и Р. Канунго методика CKS [1], предназначена для измерения пяти поведенческих характеристик, рассматриваемых авторами как проявления харизматического лидерства: чувствительность к окружающей среде; чувствительность к потребностям членов организации; видение будущего (образ будущего) и его формулировка; личный риск; поведение, идущее вразрез с традицией. Основой для построения нашей модели также явились веберовское понимание харизматического лидерства и теория харизматического лидера Б. Басса.

Согласно М. Веберу, харизма «применяется к определенному качеству личности индивида, благодаря которому он отличается от обычных людей и воспринимается как обладатель сверхъестественных, сверхчеловеческих или исключительных способностей…» [2]. Таким образом, харизматичность может оцениваться на основании внешних впечатлений, т.е. является предписанным качеством, основанным на восприятии поведения лидера.

Б. Бассом [3] был предложен «Многофакторный опросник по лидерству», в котором «харизма» является одной из субшкал показателя «трансформационное лидерство». В качестве основных элементов измерения харизмы Б. Басс выделил: создание проекта или образа будущего (цель, программа деятельности, результаты и ожидания, вокруг которых происходит объединение членов группы); чувство призванности; заразительная гордость (infectious pride) – нами понимается как чувство собственного достоинства (сознание личной силы, обучение подобным способностям других и развитие у них талантов); доверие и уважение со стороны подчиненных (достигаются благодаря последовательности, ответственности, надежности и настойчивости руководителя) [3]. В методике Б. Басса также выделены такие субшкалы, как «вдохновенное лидерство» и «интеллектуальное возбуждение». Согласно точки зрения Дж. Конгера и Р. Канунго данные показатели являются составляющими именно харизмати-

ческого лидерства. Таким образом, Дж. Конгер и Р. Канунго расширили понимание харизматического лидерства Б. Басса, предполагая наличие у харизматиков ряда свойств, таких как: способность прогнозировать будущее, чувствовать окружающую среду, вдохновлять подчиненных к действиям, вести за собой, способность к личным рискам ради достижения цели организации.

В своем исследовании мы опираемся на предположение о том, что харизматичность это характеристика не только лидера, но личности как таковой. В зависимости от того в какой сфере проявляется феномен «харизмы», ученые сегодня выделяют харизму актерскую, академическую, педагогическую, управленческую и т.д. [4-9]. Особо стоит отметить такой феномен как педагогическая харизма или харизма академическая. У. Кларк [9], исследуя феномен харизмы в образовательном пространстве, пользовался термином «академическая харизма». Отечественные ученые И.В. Бестужев-Лада [4], Т.И. Петракова [5] используют термин «педагогическая харизма». Разработанная нами версия опросника «Шкала харизматичности» («ШХ») включает в себя измерение двух типов харизмы - управленческой харизмы и педагогической.

Процесс создания методики «Шкала харизматичности»

Конструирование и апробирование нашей версии методики «Шкала харизматичности» осуществлялась в два этапа. Первоначально был осуществлен анализ вопросов шкалы Конгера-Канунго (CKS), на основе чего нами была составлена собственная версия опросника из 27 вопросов, описывающих характеристики харизматичности личности; пункты были прямыми и обратными (инвертированными). Утверждения группировались в 5 субшкал, аналогичных субшкалам опросника Конгера-Канунго с добавлением шкалы «Общей харизматичности». Методика имеет два варианта: вариант для измерения педагогической харизмы и вариант для измерения управленческой харизмы. Целесообразность конструирования варианта опросника, направленного на измерение управленческой харизмы объясняется функциональной нагрузкой педагога, вклю-

Таблица 1

Корреляционная матрица диагностических показателей методики «Шкала харизматичности» по критерию τ-Кенделла

Параметры	X	ЧПД	ВБ	ЧОС	ЛР	ПВТ
X	1,00	*0,81*	*0,82*	*0,76*	*0,69*	*0,75*
ЧПД	*0,81*	1,00	*0,69*	*0,68*	*0,62*	*0,60*
ВБ	*0,82*	*0,69*	1,00	*0,66*	*0,64*	*0,67*
ЧОС	*0,76*	*0,68*	*0,66*	1,00	*0,61*	*0,62*
ЛР	*0,69*	*0,62*	*0,64*	*0,61*	1,00	*0,57*
ПВТ	*0,75*	*0,60*	*0,67*	*0,62*	*0,57*	1,00

Примечание: X – Общий показатель харизматичности; ЧПД - Чувствительность к потребностям других; ВБ - Видение будущего; ЧОС - Чувствительность к окружающей среде; ЛР - Личный риск; ПВТ - Поведение в разрез с традициями.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции τ-Кендалла показателей опросника «Шкала харизматичности» и методик CPI, MBTI, «Личностная и социальная идентичность», УЭС, МИЛИ

Показатели	X	ЧПД	ВБ	ЧОС	ЛР	ПВТ
Опросник CPI						
Доминирование	***0,57***	***0,5***	***0,46***	***0,52***	0,17	***0,53***
Способность к статусу	***0,65***	***0,63***	***0,44***	***0,63***	***0,49***	***0,61***
Общительность	***0,63***	***0,49***	***0,55***	***0,59***	0,17	***0,63***
Социальное присутствие	***0,75***	***0,66***	***0,58***	***0,72***	0,26	***0,7***
Самопринятие	***0,64***	***0,63***	***0,45***	***0,57***	***0,39***	***0,57***
Независимость	***0,41***	***0,37***	***0,35***	***0,34***	0,11	***0,37***
Эмпатия	***0,77***	***0,7***	***0,52***	***0,75***	***0,36***	***0,72***
Ответственность	***0,43***	***0,4***	***0,36***	***0,39***	0,13	***0,41***
Социализация	***0,67***	***0,55***	***0,64***	***0,58***	0,07	***0,63***
Самоконтроль	***0,45***	***0,47***	0,31	***0,41***	0,2	***0,41***
Хорошее впечатление	***0,53***	***0,45***	***0,47***	***0,45***	0,09	***0,56***
Обычность	-0,01	-0,1	0,2	-0,06	***-0,44***	-0,01
Чувство благополучия	***0,54***	***0,56***	0,29	***0,55***	***0,38***	***0,46***
Толерантность	***0,51***	***0,48***	0,32	***0,52***	0,29	***0,47***
Достижение через подчинение	0,31	0,24	0,23	0,3	0,16	0,23
Достижение через независимость	***0,54***	***0,47***	***0,49***	***0,5***	0,11	***0,5***
Интеллект. эффективность	***0,62***	***0,59***	***0,44***	***0,58***	0,27	***0,58***
Психологический склад ума	***0,44***	***0,37***	***0,39***	***0,42***	0,08	***0,42***
Гибкость	***0,35***	***0,37***	0,16	***0,36***	0,24	0,31
Женственность / мужественность	0,03	0,05	-0,03	0,09	0,03	0,01
Интернальность / экстернальность	-0,09	-0,02	-0,1	-0,12	0,01	-0,09
Нормативность / делинквентность	0,01	-0,03	0,05	0,01	-0,05	-0,01
Самореализация / Эго-интеграция	0,27	0,29	0,18	0,23	0,11	0,29
Управленческий потенциал	***0,6***	***0,56***	***0,45***	***0,55***	0,22	***0,57***
Трудолюбие	***0,44***	***0,43***	0,34	***0,39***	0,11	***0,42***
Творческая натура, креативность	***0,37***	0,33	0,29	0,32	0,13	***0,41***
Лидерство	***0,78***	***0,66***	***0,65***	***0,7***	***0,42***	***0,77***
Дружелюбие	0,3	0,27	0,3	0,27	0,02	0,31
Качество полицейского	***0,5***	***0,35***	***0,54***	***0,42***	0,02	***0,49***
Рациональность, прагматизм	***0,43***	***0,47***	0,26	***0,41***	0,24	***0,38***
Маскулинность	***0,52***	***0,49***	***0,47***	***0,44***	0,12	***0,5***
Фемининность	-0,3	-0,28	-0,3	-0,17	-0,04	-0,31
Тревожность	-0,2	-0,32	-0,01	-0,25	***-0,43***	-0,15
Нарциссизм	***0,55***	***0,39***	***0,48***	***0,51***	0,13	***0,6***
Социальная желательность	***0,6***	***0,47***	***0,54***	***0,54***	0,11	***0,6***
Тенденция согласия	-0,09	-0,13	-0,08	-0,02	-0,05	-0,15
Мотивация лидерства и достижения	***0,69***	***0,54***	***0,58***	***0,64***	***0,38***	***0,7***
Опросник MBTI						
Экстраверт	***0,45***	***0,38***	***0,39***	***0,4***	0,03	***0,46***
Интроверт	***-0,46***	***-0,42***	***-0,4***	***-0,42***	-0,08	***-0,45***
Сенсорный	***-0,32***	***-0,32***	-0,17	***-0,32***	-0,16	***-0,31***
Интуитивный	***0,48***	***0,5***	0,2	***0,53***	***0,4***	***0,39***
Мыслительный	***-0,4***	***-0,34***	***-0,31***	***-0,45***	-0,15	***-0,44***
Чувствующий	***0,38***	***0,33***	0,26	***0,42***	0,21	***0,39***
Решающий	0,29	0,2	0,22	0,26	0,15	0,29
Воспринимающий	***-0,31***	-0,24	-0,24	-0,29	-0,14	***-0,32***

Опросник «Личностная и социальная идентичность»						
Работа	***0,44***	***0,42***	***0,29***	***0,42***	0,26	***0,45***
Матер. положение	***0,43***	***0,45***	0,26	***0,42***	***0,34***	***0,41***
Внутренний мир	***0,39***	***0,37***	0,19	***0,4***	0,27	***0,36***
Здоровье	0,18	0,12	0,05	0,24	0,17	0,2
Семья	***0,4***	***0,41***	0,25	***0,47***	***0,33***	***0,38***
Отношения с окружающими	***0,59***	***0,53***	***0,44***	***0,59***	0,19	***0,58***
Будущее	0,27	0,25	0,08	0,29	***0,31***	0,23
Я и общество	***0,35***	***0,36***	0,18	***0,33***	0,21	***0,3***
Методика УЭС						
Рациональный канал эмпатии	***0,35***	***0,37***	0,25	***0,38***	0,19	0,28
Эмоциональный канал эмпатии	***0,37***	***0,35***	0,18	***0,42***	0,24	***0,35***
Интуитивный канал эмпатии	***0,4***	***0,33***	0,21	***0,43***	***0,31***	***0,35***
Установки, способствующие эмпатии	***0,59***	***0,5***	***0,49***	***0,56***	0,11	***0,61***
Проникающая способность в эмпатии	***0,55***	***0,54***	***0,33***	***0,59***	0,25	***0,48***
Идентификация	***0,47***	***0,44***	***0,35***	***0,5***	0,25	***0,45***
Общий уровень эмпатии	***0,54***	***0,51***	***0,36***	***0,57***	0,26	***0,5***
Методика МИЛИ						
Коэффициент идентичности	***0,34***	***0,34***	0,21	***0,39***	0,2	***0,3***

Примечание: Х – Общий показатель харизматичности; ЧПД - Чувствительность к потребностям других; ВБ - Видение будущего; ЧОС - Чувствительность к окружающей среде; ЛР - Личный риск; ПВТ - Поведение в разрез с традициями.

чающей в себя организацию и управление образовательным процессом. На втором этапе проверялись надежность и валидность «ШХ», были рассчитаны нормативные показатели для обследуемой выборки.

Выборка состояла из 878 студентов и 140 человек профессорско-преподавательского и руководящего состава НОУ ВПО Новосибирского гуманитарного института. Исследование осуществлялось на добровольных началах, анонимно, в групповой форме и основывалось на принципах экспертной оценки.

В процессе апробации мы получили данные относительно содержательной и конструктной валидности. Все подсчеты проводились с помощью компьютерных программ Psychometric Expert 5, Statistica 6.0.

Валидность методики «Шкала харизматичности»

Валидность по содержанию или содержательная валидность заложена в тест уже при подборе заданий методики «Шкала харизматичности», что характеризует степень репрезентативности содержания заданий теста в области исследования харизматичности личности.

Результаты интеркорреляций между отдельными показателями (таблица 1) демонстрируют, что между всеми субшкалами методики существует значимая положительная взаимосвязь от 0,57 до 0,82 – это позволяет говорить о наличии единого психологического конструкта лежащего в основе методики (харизматичности), что также подтверждает достаточную *конструктную валидность*.

Конвергентная валидность определялась с помощью вычисления коэффициента корреляции t-Кенделла со шкалами методики «ШХ» с методикой CPI, методики «ШХ» с методикой Майерс-Бриггс (MBTI), методики «ШХ» с методикой Урбанович «Личностная и социальная идентичность» (ЛиСи), методики «ШХ» с методикой «УЭС» В.В. Бойко, методики «ШХ» с методикой Шнейдер «МИЛИ». Основанием выбора данных методик является то, что представленные методики измеряют личностные характеристики, наиболее отражающие лидерские и харизматические тенденции, описанные Б. Бассом, Дж. Конгером, Р. Канунго, Н. Энкельманном и др. [2; 1; 10].

Анализ взаимосвязей между данными методики «ШХ» и результатами методик CPI, Майерс-Бриггс (MBTI), Урбанович «Личностная и социальная идентичность», «УЭС» В.В. Бойко, Шнейдер «МИЛИ» (таблица 2), подтверждают конвергентную валидность исследуемой методики. Выявленная взаимосвязь конструктов методики «ШХ» с признаками других методик, свидетельствует об измерении именно тех параметров, которые исследует методика.

Надежность методики «Шкала харизматичности»

С целью проверки надежности и возможности методики «ШХ» различать личностей, обладающих и не обладающих харизматичностью, был использован сравнительный анализ, т.к. если методика «ШХ» действительно измеряет харизматичность личности, то должна быть в состоянии находить различия между личностями, которые были идентифицированы экспертной оценкой как обладающие харизматичностью или не обладающие харизматичностью. Экспертами выступили студенты и преподаватели ВУЗа, руководящий состав и сотрудники института.

В ходе исследования, экспертами произведено ранжирование списка преподавателей и списка руководителей, позволяющих определить степень выраженности соответственно педагогической и управленческой харизмы. Поскольку харизма это предписанное качество, т.е. основанное на восприятии поведения личности, то ранжирование проводилось согласно субъективным представлениям экспертов относительно харизматичности личности по 5 градациям, где 1 – качества харизматичности отсутствуют, а 5 – качества харизматичности ярко выражены. После чего при помощи методики «ШХ» эксперты оценили степень выраженности харизмы каждого из списка преподавателей и руководителей. В дальнейшем для сравнения выраженности степени харизматичности по результатам ранжирования и методике «ШХ» применялся однофакторный дисперсионный анализ.

Таблица 3

Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Параметры	**F**	**p**
Градации харизматичности	8,97	0,0001

По результатам расчетов однофакторного дисперсионного анализа (p=0,0001) можно заключить, что существуют значимые различия между градациями харизматичности по параметру «Харизматичность» (таблица 3). Для того, чтобы выяснить какие наблюдаются различия был применен критерий по парного сравнения Фишера (LSD), таблица 4.

В результате применения попарного сравнения по критерию Фишера было установлено отсутствие значимых различий между 2, 3 и 4 градацией, что позволило сократить рассматриваемые градации харизматичности до 3. Таким образом, можно установить, что существуют 3 степени выраженности харизматичности – низкая, средняя и высокая степень выраженности.

По результатам дисперсионного анализа можно заключить: 1) методика «ШХ» позволяет различать личностей, обладающих

Таблица 4

Результаты по парного сравнения по критерию Фишера (LSD)

Градации харизматичности	**Средние значения харизматичности**				
	{1} 59,82	**{2} 73,21**	**{3} 80,84**	**{4} 80,78**	**{5} 96,93**
1		0,011	***0,001***	0,013	***0,001***
2	0,011		0,089	0,333	***0,001***
3	***0,001***	0,089		0,993	0,019
4	0,013	0,333	0,993		0,085
5	***0,001***	***0,001***	0,019	0,085	

Таблица 5

Ретестовая надежность методики «ШХ» по критерию -Кенделла

Параметры	Кол-во испытуемых	τ -Kendall	Уровень значимости (p)
Х (1 тестирование) & Х (2 тестирование)	***63***	***0,25***	***0,003***
ЧПД (1 тестирование) & ЧПД (2 тестирование)	***63***	***0,18***	***0,035***
ВБ (1 тестирование) & ВБ (2 тестирование)	***63***	***0,20***	***0,015***
ЧОС (1 тестирование) & ЧОС (2 тестирование)	***63***	***0,17***	***0,041***
ЛР (1 тестирование) & ЛР (2 тестирование)	***63***	***0,20***	***0,018***
ПВТ (1 тестирование) & ПВТ (2 тестирование)	***63***	***0,30***	***0,001***

Примечание: УХ – Общий уровень харизматичности; ЧПД - Чувствительность к потребностям других; ВБ - Видение будущего; ЧОС - Чувствительность к окружающей среде; ЛР - Личный риск; ПВТ - Поведение в разрез с традициями.

Таблица 6

Синхронная надежность отдельных пунктов методики «ШХ»

№ Пункта	ЧПД – Чувствительность к потребностям других	№ Пункта	ВБ - Видение будущего	№ Пункта	ЧОС – Чувствительность к окружающей среде	№ Пункта	ЛР - Личный риск	№ Пункта	ПВТ - Поведение в разрез с традициями
1	0,68	**2**	0,77	**4**	0,69	**7**	0,82	**3**	0,71
5	0,77	**6**	0,79	**5**	0,81	**10**	0,79	**8**	0,80
11	0,77	**9**	0,74	**12**	0,89	**26**	0,82	**14**	0,82
13	0,73	**19**	0,64	**15**	0,86			**18**	0,76
16	0,63	**20**	0,81					**21**	0,80
17	0,76	**27**	0,80					**23**	0,72
22	0,75								
24	0,69								
25	0,81								

Таблица 7

Дискриминативность шкал методики «ШХ»

№ Пункта	ЧПД - Чувствительность к потр других	№ Пункта	ВБ - Видение будущего	№ Пункта	ЧОС - Чувствит-ть к окруж аюц среде	№ Пункта	ЛР - Личный риск	№ Пункта	ПВР - Поведение в разрез с традициями
1	0,12	**2**	0,23	**4**	0,19	**7**	0,54	**3**	0,59
5	0,57	**6**	0,55	**5**	0,58	**10**	0,48	**8**	0,61
11	0,39	**9**	0,4	**12**	0,42	**26**	0,19	**14**	0,46
13	0,55	**19**	0,46	**15**	0,49			**18**	0,52
16	0,45	**20**	0,35					**21**	0,37
17	0,51	**27**	0,58					**23**	0,46
22	0,42								
24	0,4								
25	0,45								
Ср. значения по шкале	**0,43**		**0,42**		**0,42**		**0,40**		**0,50**

и не обладающих харизматичностью; 2) значимых различий между оценками экспертов и значениями методики «ШХ» не наблюдается, что подтверждает ее надежность; 3) выявленные различия позволяют 5 градаций сократить до 3 градаций (низкая, средняя и высокая степень выраженности харизматичности).

Для определения *ретестовой надежности* проводилась методика повторного тестирования на выборке студентов в количестве 63 человек для оценки 17 преподавателей.

По данным таблицы 5 можно отметить, что все взаимосвязи между 1 и 2 тестированием являются значимыми, умеренными (уровень $p \leq 0,05$), это свидетельствует о том, что ретестовая надежность составляет отдельно по шкалам от 0,17 до 0,30, а положительная взаимосвязь означает, что повторяемость ответов является достоверной и неизменной по знаку.

Для исследования одномоментной (синхронной) надежности теста рассчитывался коэффициент избирательности (φ-Пирсона). Анализ коэффициента синхронной надежности (таблица 6) - от 0,63 до 0,82 позволяет говорить, что методика является внутренне гомогенной – большинство пунктов имеют тесную взаимосвязь с суммарным показателем, и нет ни одной отрицательной корреляционной связи.

Таким образом, результаты проверки внутренней, внешней надежности демонстрируют высокую надежность методики «ШХ», что отражает ее точность как измерительного инструмента.

Оценка *дискриминативности теста* оцени-валась с помощью коэффициента δ-Фергюсона (в программе «Psychometric Expert 5»), принимающего значения от 0 до 1, причем чем ближе к 1, тем выше дискриминативность. Полученный коэффициент Фергюсона δ = 0,61 демонстрирует удовлетворительную дискриминативность теста в целом. Так результаты таблицы 7 отражают равновероятностную представленность как проявление признаков, так и их отсутствие (значение ? варьируется от 0,12 до 0,61), при этом среднее значение по каждой шкале составляет от 0,40 до 0,50.

Дискриминативность отдельных пунктов методики предполагала вычисление индекса дискриминации (r_{pb}). Анализ индексов дискриминации отдельных пунктов свидетельствует о хорошей дискриминации большинства пунктов. Так результаты таблицы 8 отражают равновероятностную представленность как проявление признаков, так и их отсутствие (r_{pb} варьируется от 0,14 до 0,65), среднее значение индекса дискриминации отдельных пунктов составляет 0,35 (таблица 8).

Таким образом, как видно из представленного выше материала, проведенный анализ методики «ШХ» подтверждает надежность и валидность теста, отличающуюся умеренной дискриминативностью. Поэтому данная методика позволяет иссле-

Таблица 8

Дискриминативность отдельных пунктов ко всему тесту методики «ШХ»

Пункт вопроса	r_{pb}	Пункт вопроса	r_{pb}	Пункт вопроса	r_{pb}	Пункт вопроса	r_{pb}
1	0,14	8	0,65	15	0,50	22	0,35
2	0,25	9	0,42	16	0,29	23	0,46
3	0,45	10	0,15	17	0,35	24	0,35
4	0,16	11	0,41	18	0,41	25	0,38
5	0,30	12	0,44	19	0,29	26	0,22
6	0,37	13	0,29	20	0,34	27	0,29
7	0,27	14	0,47	21	0,37		

Таблица 9

Результаты сравнения групп студентов и преподавателей по параметрам методики «ШХ»

	Ср. знач. по студентам	Ср знач. по преп.	t-value	p	Valid N	Valid N
УХ vs. УХ	5	6	-1,34	0,18	878	140
ЧПД vs. ЧПД	5	6	-1,19	0,06	878	140
ВБ vs. ВБ	5	6	-1,06	0,29	878	140
ЧОС vs. ЧОС	5	6	-1,36	0,17	878	140
ЛР vs. ЛР	5	5	-0,90	0,37	878	140
ПВТ vs. ПВТ	6	6	-0,34	0,73	878	140

довать показатели харизматичности личности, являясь надежным психометрическим инструментом.

Стандартизация процедуры проведения диагностики, обработки результатов, тестовых норм и интерпретации результатов

Условия проведения. Методика предназначена для экспертной оценки «Уровня харизматичности» педагогов и руководителей. Количество испытуемых должно составлять не менее 10 человек. Производится анонимно как коллективно, так и индивидуально.

Описание методики. Методика представляет собой бланк-опросник состоящий из 27 вопросов (утверждений), определяющих 6 шкал: Х – Общий показатель харизматичности; ЧПД - Чувствительность к потребностям других; ВБ - Видение будущего; ЧОС - Чувствительность к окружающей среде; ЛР - Личный риск; ПВТ – Поведение, идущее в разрез с традициями.

Инструкция. «Этот опросник описывает, как Вы воспринимаете стиль взаимодействия личности с окружающими людьми и миром личности. Речь идет именно о вашем мнении, поэтому здесь нет «правильных» или «не правильных» ответов. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждый вопрос и ответьте согласно вашему первому впечатлению.

Вам даны список вопросов и бланк ответов, в котором перечислены имена представителей руководящего состава организации (ведущих у вас преподавателей). Прочитав вопрос, напротив каждой фамилии поставьте в бланке ответов: а - полностью не согласны с утверждением относительно данного руководителя (преподавателя); б - скорее не согласны с утверждением относительно данного руководителя (преподавателя); в - частично подходит это утверждение для данного руководителя (преподавателя); г - скорее подходит утверждение для данного руководителя (преподавателя); д - полностью подходит утверждение для данного руководителя (преподавателя)».

Обработка результатов. Согласно обозначенной градации ответов в инструкции, обработка результатов осуществляется с помощью начисления баллов следующим образом: за ответ а – баллов не начисляется, за б – 1 балл; за в – 2 балла; за г – 3 балла; за д – 4 балла, после чего подсчитывается общий результат по каждой шкале, который переводится в стандартную оценку - стены.

Интерпретация результатов. Всего для оценки предлагается шесть шкал, представляющих харизматичность личности, пять интегральных показателя и суммарный показатель по всей методике. По выраженности каждой шкалы (3 градации: низкая, средняя, высокая степень) дается соответствующая интерпретация.

Стандартизация норм. С целью стандартизации тестовых норм производился перевод «сырых» баллов методики «ШХ» в стандартные оценки. Проверка нормальности распределения первичных оценок осуществлялась с помощью критерия согласия Колмогорова-Смирнова, результаты применения которого к полученным данным свидетельствуют, что эмпирическое распределение по всем шкалам приближено к нормальному виду ($p > 0,05$).

Нелинейное преобразование «сырых» баллов проводится посредством z-преобразования первичных оценок, а затем трансформации z-оценок в шкалу стенов.

Для того чтобы проверить правомочность использования единых норм по возрасту необходимо сравнить результаты исследования по методике «ШХ» в группах студентов (сотрудников) и преподавателей (руководителей). Для этого возможно использовать параметрический t-критерий Стьюдента для независимых групп, т.к. данные представлены в стандартных оценках (стенах) и имеют нормальное распределение (таблица 9).

По результатам таблицы 9 (с использованием t-критерия Стьюдента для независимых групп), можно заключить, что исследуемые параметры методики «ШХ» в выборках студентов (персонал) и преподавателей (руководители) не отличаются

Таблица 10

Перевод первичных оценок теста в шкалу стенов (выборка, N = 1018)

Оценка в стенах										
Параметры	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Х	<41	42 – 52	53 – 62	63 – 72	73 – 82	83 – 93	94 – 103	104 – 113	114 – 124	>125
ЧПД	<11	12 – 15	16 – 18	19 – 22	23 – 25	26 – 29	30 – 32	33 – 36	37 – 39	>40
ВБ	<8	9 – 11	12 – 14	15 – 17	18 – 19	20 – 22	23 – 25	26 – 28	29 – 31	>32
ЧОС	<4	5 – 6	7 – 8	9	10 – 11	12 – 13	14 – 15	16	17 – 18	>19
ЛР	<5	6	7	8	9	10	11	12	13	>14
ПВТ	<3	4 – 6	7 – 9	10 – 12	13 – 15	16 – 18	19 – 21	22 – 24	25 – 27	>28

между собой. Таким образом, возможно использовать единые нормы для всех возрастов (от 18 до 60 лет).

Ниже приводится таблица стандартизации, перевода первичных оценок теста в шкалу стенов (таблица 10). Преобразования осуществлялись с помощью компьютерной программы «Psychometric Expert 5».

Все значения стенов распределены между тремя интерпретационными зонами, позволяющими разделить испытуемых по степени харизматичности. Зона 1 (значения от 1 до 3 стенов) – низкая степень выраженности признака; зона 2 (значения от 4 до 7 стенов) – средняя степень выраженности признака; зона 3 (значения от 8 до 10 стенов) – высокая степень выраженности признака. В зависимости от результатов находящихся в той или иной зоне дается соответствующая интерпретация.

Таким образом, разработанная и апробированная методика «ШХ» («Шкала харизматичности») является валидным, надежным и стандартизированным инструментом, предназначенным для измерения степени выраженности харизматичности личности педагога и руководителя.

Библиографический список

1. Conger, J., Kanungo, R., Menon, S., Mathur, P. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership // Canadian journal of administrative sciences. - 1997. - Vol. 14. - № 3.
2. Weber, M. Economy and society. Ed. by G. Roth and C. Wittich. Berkeley etc.: univ. of California Press, 1978. - Vol. 1-2.
3. Bass, B. M. Bass and Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications. 3rd ed. - N.Y., L., etc: The Free Press, 1990.
4. Бестужев-Лада, И.В. К школе XXI века: размышления социолога. - М., 1988.
5. Петракова, Т.И. Гуманизм педагога как условие результативности духовно-нравственного воспитания [Э/р]. – Р/д: http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=13
6. Филь, Т.А. Педагогическая харизма // Роль преподавателя вуза в формировании личности специалиста-гуманитария: материалы региональной межвузовской научно-теоретической конф. – Новосибирск, 2008.
7. Филь, Т.А. Структура харизматической личности педагога // Тенденции развития Российской системы профессионального образования в условиях глобализации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конф. 9 – 10 декабря 2009 г. / под науч.ред. М.А. Петровой, Н.Н. Савиной. – Новосибирск, 2009. – Ч. 1.
8. Филь, Т.А. Теоретическое исследование структурных компонентов харизматической личности // Вестник ТГПУ. - 2009. – Вып. 5 (83).
9. Clark, W. Academic Charisma and the Origins of the Research University. - Chicago; London, 2006.
10. Энкельманн, Б. Харизма. Личностные качества как средство достижения успеха в профессиональной и личной жизни. – М., 2005.

Bibliography

1. Conger, J., Kanungo, R., Menon, S., Mathur, P. Measuring charisma: dimensionality and validity of the Conger-Kanungo scale of charismatic leadership // Canadian journal of administrative sciences. - 1997. - Vol. 14. - № 3.
2. Weber, M. Economy and society. Ed. by G. Roth and C. Wittich. Berkeley etc.: univ. of California Press, 1978. - Vol. 1-2.
3. Bass, B. M. Bass and Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications. 3rd ed. - N.Y., L., etc: The Free Press, 1990.
4. Bestuzhev-Lada, I.V. K shkole XXI veka: razmihshleniya sociologa. - M., 1988.
5. Petrakova, T.I. Gumanizm pedagoga kak uslovie rezuljtativnosti dukhovno-nravstvennogo vospitaniya [Eh/r]. – R/d: http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=13
6. Filj, T.A. Pedagogicheskaya kharizma // Rolj prepodavatelya vuza v formirovanii lichnosti specialista-gumanitariya: materialih regionaljnoyj mezhvuzovskoyj nauchno-teoreticheskoyj konf. – Novosibirsk, 2008.
7. Filj, T.A. Struktura kharizmaticheskoyj lichnosti pedagoga // Tendencii razvitiya Rossiyjskoyj sistemih professionaljnogo obrazovaniya v usloviyakh globalizacii: sbornik nauchnihkh trudov po materialam Mezhdunarodnoyj nauchno-prakticheskoyj konf. 9 – 10 dekabrya 2009 g. / pod nauch.red. M.A. Petrovoyj, N.N. Savinoyj. – Novosibirsk, 2009. – Ch. 1.
8. Filj, T.A. Teoreticheskoe issledovanie strukturnihkh komponentov kharizmaticheskoyj lichnosti // Vestnik TGPU. - 2009. – Vihp. 5 (83).
9. Clark, W. Academic Charisma and the Origins of the Research University. - Chicago; London, 2006.
10. Ehnkeljmann, B. Kharizma. Lichnostnihe kachestva kak sredstvo dostizheniya uspekha v professionaljnoyj i lichnoyj zhizni. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 371.011

Grebenshchikova A.V. **FORMATION OF INFORMATIONAL COMPETENCE OF AN INTERPRETER: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STRATEGY.** The paper considers the problem of formation of informational competence of perspective interpreters in terms of the methodological base of research, explains the rationale of the use of competence-based approach as a theoretical and methodological strategy.

Key words: **professional competence of an interpreter, informational competence of an interpreter, the methodological basis of research, the competence approach**

А.В. Гребенщикова, *канд. пед. наук, доц. каф. английского языка*
Челябинского государственного университета, г. Челябинск, E-mail: aleksa151@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ

В статье рассматривается проблема формирования информационной компетентности будущих переводчиков с позиций методологической базы исследования, дается обоснование использования компетентностного подхода как теоретико-методологичес-кой стратегии исследования.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность переводчика, информационная компетентность переводчика, методологическая основа исследования, компетентностный подход.**

Текущим результатом процесса модернизации образования в России является смещение акцентов с традиционной знаниевой парадигмы на компетентностную парадигму, которые, не будучи противопоставлены друг другу, обеспечивают современному образованию практико-ориентированную направленность, существенно расширяя его содержание личностными составляющими. Реализация компетентностного подхода в образовании способствует достижению его основной цели – подготовке конкурентоспособного и квалифицированного специалиста надлежащего уровня и профиля, который свободно владеет своей про-

фессией и ориентируется в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности и способного к высокорезультативной работе по специальности. В рамках нашего исследования мы рассматриваем переводчиков, специалистов в области лингвистики и межкультурной коммуникации.

В связи с возрастанием требований к качеству образования как общемировой тенденции, на что ориентирует Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. и положения Болонской декларации, критерием оценки качества в образовании становится уровень сформированности профессиональной компетентности специалистов. В 2010 году введены в действие образовательные стандарты третьего поколения, в которых четко обозначены компетенции выпускников разных специализаций. В виду этого на настоящем этапе развития системы российского образования четко обозначены цель и результат процесса подготовки специалистов, однако, не вполне ясны пути достижения поставленных целей и заявленных результатов.

Необходимость научного поиска эффективных технологий достижения поставленных в современном российском образовании целей, а именно: формирования профессиональной компетентности специалистов, приводит нас к системному анализу существующих теоретических наработок и практического опыта в этой области. Основой научного поиска является методология. Обращаясь к проблеме нашего исследования – формирование информационной компетентности переводчиков в рамках непрерывного образования - опираясь на теоретический анализ психолого-педагогической литературы, согласно многоуровневой концепции методологического знания (П.В. Алексеев, А.В. Панин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.), исходя из идеи взаимодополняющей комплексной разработки методологических подходов в соответствии с их иерархической значимостью для предмета исследования [1] в нашем исследовании выделяем общенаучную основу, теоретико-методологическую стратегию и практико-ориентированную тактику. Процесс формирования информационной компетентности переводчиков должен основываться на методологических подходах сообразных особенностям данного процесса. Правильно выбранные методологические подходы определяют комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение целого ряда проблем, сре-ди которых: упорядочение терминологического пространства области знаний; определение особенностей образовательного направления; выявление его закономерностей и принципов; определение перспектив развития изучаемого направления [2]. Так, основываясь на анализе современных тенденциях развития отечественного образования, учитывая особенности процесса подготовки будущих переводчиков в качестве общенаучной основы исследования нами был избран системный подход, теоретико-методо-логическая стратегия исследования представлена личностно-деятельностным и компетентностным подходами, практико-ориентированная тактика базируется на контекстно-модульном подходе. Представим краткий анализ вышеназванных подходов.

Общенаучный уровень методологии представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных исследований. Системный подход, положенный в основу нашего исследования, на сегодняшний день является одним из важнейших методологических подходов общенаучного уровня, использующихся для решения теоретических и прикладных задач образования. В основе системного подхода лежит положение о необходимости всестороннего рассмотрения явления, изучаемого наукой. В этой связи И.В. Блауберг полагает, что «специфика сложного объекта не исчерпывается особенностями составляющих его элементов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между определенными элементами» [3]. Инструментом системного подхода является системный анализ, который представляет собой совокупность методов и приемов для изучения сложных объектов. В эту совокупность входят методы моделирования, декомпозиции, эвристические, графические методы и другие.

На теоретико-методологическом уровне для создания концепций и методических систем обучения наиболее актуальными являются личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Личностно-деятельностный подход к обучению основан на приоритете интенсивной деятельности как условии проявления субъектности личности. Личностный компонент этого подхода соотносится с концепцией личностно-ориентированного обучения (Е.В. Бондаревская, В.А Болотов, И.А. Зимняя, А.К. Мар-кова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), согласно которой обучение направляется на развитие личности, строится с учетом прошлого опыта, личностных особенностей, преломляется через личность студента, его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы. Деятельностная составляющая (Ю.К. Бабанский, А.П. Беляева, В.А. Давыдов, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др.) утверждает значение продуктивной деятельности для формирования и проявления личности.

В качестве практико-ориентированной тактики формирования информационной компетентности переводчиков становится контекстно-модульный подход. Контекстно-модульный подход является одним из перспективных направлений развития современного образования, суть которого определяется составляющими его подходами. Теория контексного обучения развивалась А.А. Вербицким, Н.Н. Нечаевым и др., теория модульного обучения разрабатывалась Т.В Васильевой, В.М. Гареевым, Н.Б. Лаврень-евой, П.А. Юця-вичене и др. Так, в контекстном обучении «с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста» [4]. Основными принципами контекстного обучения являются: единство обучения, воспитания и развития; связь теории с практикой; активность личности; совместная деятельность; моделирование содержания и условий профессиональной деятельности специалистов в процессе обучения.

Идея контекстного обучения предусматривает развитие у студентов предметно-профессиональных и личностных качеств, поскольку «контекст», выступая смыслообразующей категорией, обеспечивает личностное включение будущих переводчиков в процесс овладения профессиональной деятельностью [5]. Так, вовлечение студента в реальный процесс решения задач, ориентированных на дальнейшую переводческую деятельность в рамках контекстного обучения, обеспечивает наличие личностного смысла в формировании информационной компетентности будущими переводчиками, способствует накоплению опыта профессиональной деятельности.

Кратко представим сущность модульной технологии обучения. В качестве основных принципов ее функционирования П.А. Юцявичене названы принципы модульности, динамичности, гибкости, осознанной перспективы и паритетности [6]. Основополагающим признается принцип модульности, который предполагает структуризацию содержания обучения на обособленные, логически завершенные элементы — модули. Внутри модулей учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из модулей, как из блоков, конструируется учебный курс. Элементы внутри модуля взаимозаменяемы, подвижны. Гибкость такого решения основана на вариативности содержания и уровней сложности учебной деятельности. Модульная организация обеспечивает возможность выбора студентом «пути движения» внутри модуля. Модули строятся с целевым назначением информационного материала, с учетом связи его с ситуациями будущей профессиональной деятельности. Динамичность технологии заключается в вариативности содержания модулей, при оптимальных передаче информации и методическом обеспечении. Рассматривая модульную технологию обучения в аспекте системного подхода и учитывая специфику процесса подготовки переводчиков, можно утверждать, что модульное обучение соответствует следующим требованиям системного подхода: обеспечивает разнообразие и быстродействие управляющей части системы; способствует формированию целей системы как основы управления; представляет полноту управленческого цикла; дает возможность обеспечения временной корректности циклов (длительности периода выполнения модулей); обеспечивает управленческую культуру и этику.

В данной статье рассмотрим более подробно вопрос сущности компетентностного подхода. В ряде западноевропейских стран принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход». Именно этот термин впервые употребляется в официальных документах: в Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 года № 803 и в Плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы.

Г.И. Ибрагимов утверждает [7], что в педагогической теории имелись предпосылки для появления компетентностного подхода. В отечественной педагогике давно известны концепции содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев), в которых акцентируется внимание на освоение социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения творческой деятельности. Известна концепция проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, Д.В. Вилькеев и др.), ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, т.е. находить выход из ситуаций затруднения. Известны концепции воспитывающего обучения (Х.Й. Лиймегс, В.С. Ильин, В.М. Коротов и др.), предполагающие формирование личности в процессе усвоения предметных знаний. Можно привести еще примеры концепций и теорий в педагогике, в которых обоснована необходимость формирования у учащихся наряду со знаниями и умениями таких свойств как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию, добросовестность, ответственность, творческие способности и др.

Так, различные аспекты компетентностного подхода рассмотрены в трудах О.В. Акуловой, В.И. Байденко, Ю.Н. Емельянова, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеера, О.М. Карпенко, В.А. Козырева, А.К. Марковой, Н.Ф. Радионовой, Ю.Г. Татура, А.П. Тряпи-цыной, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. и продолжают широко обсуждаться в педагогической литературе и средствах массовой информации.

Развивая уже сложившиеся в науке представления, под компетентностным подходом к профессиональному образованию понимается совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов в терминах компетенций и результатов образования. Определение ключевых, общих и специальных компетенций позволяет разработать более точную и диагностически выверенную систему измерителей уровня компетентностей студента на всех этапах его подготовки.

Очевидно, что ключевыми терминами в рамках изучения сущности компетентностного подхода становятся «компетенция» и «компетентность». Проблема соотношения понятий «компетентность» и «компетенция» широко обсуждалась в научных кругах. Данной проблеме посвящено внушительное количество статей в научных журналах, существуют монографии, диссертационные исследования. Ключевым выводом данных дискуссии и исследований стало понимание «профессиональной компетенции» как идеального, нормативного явления. Она моделирует свойства специалиста и в каком-то смысле обслуживает термин «профессиональная компетентность», точнее описывает его смысловое наполнение. Профессиональная компетентность реальна, относится к личности, существует «здесь и сейчас». Обратимся к сущности понятия «компетентность». Термин «компетентность» является производным от слова «компетентный». Словарь иностранных слов трактует понятие «компетентный» (лат. competens – соответствующий, способный) как знающий, сведущий в определенной области. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность [8].

Введение самого термина «компетентность» связывают с именем ученого О. Хабермаса, который использует это понятие как социологический термин в контексте теории речевой коммуникации. В дальнейшем в работах по социальной психологии понятие «компетентность» рассматривается как совокупность качеств, присущих специалисту, тех качеств, уровня которых должен достичь каждый овладевающий профессией индивид. Следовательно, компетентность понимается здесь как атрибут профессионализма. Широко используется понятие «компетентность» американской когнитивной психологией. Там оно рассматривается как фактор, детерминирующий самоощущение личности, ее поведение и самооценку, и больше соотносится с общей характеристикой индивида, чем с характеристикой его профессиональной деятельности. Таким образом, в психологических исследованиях компетентность, в основном, рассматривается с двух позиций: как уровень профессионального развития субъекта и как элемент его общей психологической характеристики.

В конце 80-х годов термин «компетентность» появляется в работах по управлению. В этих исследованиях, кроме совокупности знаний, он отражает еще и знание способа воздействия. Компетентность рассматривается как один из основных компонентов личности или совокупность известных свойств личности, обусловливающих успех в решении основных задач, встречающихся в сфере деятельности человека и осуществляющихся в интересах данной организации (М. Альберт, А.М. Омаров).

В последние годы проблема компетентности приобретает новое звучание. Многие ученые говорят уже не просто о компетентности, а о профессиональной компетентности, как показателе соответствия специалиста требованиям профессионального труда (Л.Г. Антропова, Е.В. Арцишевская, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, М.К. Кабардов, Ю.Н. Ко-люткин, Г.С. Сухобская, А.К. Маркова, С.Г. Молчанов и др.). Э. Клэрст высказывает мысль о том, что «компетентность вообще» не существует, компетентность встречается в области конкретной проблематики, в определенной деятельности, в конкретной специальности, в определенной «сфере компетентности». Соглашаясь с этой точкой зрения, мы рассматриваем компетентность как новообразование личности, которое возникает в ходе освоения профессиональной деятельности. Таким образом, следуя логике наших рассуждений, рассмотрим понятие «профессиональная компетентность».

К анализу рассматриваемого феномена обращались многие ученые, каждый из которых в понимание данного явления внес существенный вклад. С точки зрения деятельностного подхода выделяют и берут за основу существенные характеристики профессиональной компетентности Д.М. Гришин, В. Ландшеер, А.К. Маркова, Н.В. Матяш и др. В. Ландшеер трактует профессиональную компетентность как «способность субъекта к актуальному выполнению деятельности» [9, с. 14]. С ним солидарен В.Р. Веснин, он дает такое определение профессиональной компетентности: «способность работника безошибочно выполнять свои функции в любых сложившихся условиях» [10, с. 43]. А.К. Маркова профессиональную компетентность представляет как «систему, структурными компонентами которой являются: профессиональные знания, умения; профессиональные психологические позиции, установки, требуемые профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями» [11, с. 124]. Данную позицию разделяют Л.П. Алексеева, Н.Н. Лобанова, Е.В. Попова, Н.С. Шаблыгина и понятие компетентности они связывают с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет человеку продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов. Таким образом, основополагающим компонентом компетентности является операционально-деятель-ностный, выражающийся в умениях профессиональной деятельности.

Иное направление в понимании проблемы связано с пониманием профессиональной компетентности как уровня профессиональной деятельности (Б.С. Гершунский, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин). Б.С. Гершунский под профессиональной компетентностью понимает «уровень собственно профессионального образования, опыт и индивидуальные способности человека, его стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое отношение к делу» [12, с. 14]. Ученый говорит о том, что «профессионально компетентным человек должен быть лишь в ограниченной сфере трудовой деятельности. В ином случае, когда человек реализует свою индивидуальность и творческий потенциал в нескольких сферах деятельности, то речь будет идти не о профессиональной компетентности, а об общей одаренности личности» [12, с. 64]. Мы разделяем эту точку зрения и вслед за Б.С. Гершунским акцентируем факт принадлежности профессиональной компетентности лишь одной сфере профессиональной деятельности.

И. Арановская строит свое понимание компетентности на ситуационном подходе, включая в содержание профессиональной компетентности три аспекта: проблемно-практический, т.е. адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная ей постановка и эффективное выполнение целей, задач и норм; смысловой – адекватное осмысление ситуаций в более общем культурном контексте; ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей [13].

В связи с вышеизложенным, можно констатировать, что, будучи профессионально компетентным, человек не только обладает знаниями и навыками в определенной области деятельности, но еще и способностью их использовать адекватно конкретной профессиональной ситуации, действуя при этом спонтанно в быстроменяющихся (а зачастую и экстремальных) условиях.

С точки зрения системного подхода рассматривают профессиональную компетентность ученые Т.Г. Браже, С.Г. Молчанов и др. Так, Т.Г. Браже вкладывает в понятие «профессиональной компетентности» не только знания и умения, но и мотивы деятельности специалиста, стиль его взаимоотношений с людьми, общую культуру, способность к развитию своего творческого потенциала, профессионально значимые качества личности [14]. При этом ученый указывает на значительную роль общей культуры человека и ее основного компонента – гуманитарных знаний – как системообразующего компонента профессиональной компетентности специалиста.

На основе анализа современных исследовательских подходов к содержанию понятия «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция» можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность есть интегративная характеристика личности специалиста, включающая знания, умения и личностные качества, обеспечивающие успешное выполнение его профессиональной деятельности. А под компетенцией следует понимать совокупность профессиональных полномочий, функций.

Таким образом, в рамках компетентностного подхода образование и обучение становится комплексным, многофакторным. Студентам передаются не только знания и навыки – и не всякие знания и навыки, а лишь те, которые соответствуют заявленным в стандартах компетенциям, и нужны для развития необходимых компетентностей. Ведется также психологическая подготовка, формируются нужные установки, развиваются определенные личностные качества, нарабатываются конкретные алгоритмы эффективной деятельности. По своей природе компетентностный подход в образовании является очень целевым. В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста. Компетенции в современной педагогике профессионального образования необходимо рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах. В этой связи, Г.И. Ибрагимов считает, что компетентностный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, ибо он предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода – главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовностей (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда [1].

Следует отметить, что компетентностный подход не отрицает и не заменяет академический подход, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход, являясь современным инструментом проектирования образовательных стандартов, разработки концепций и педагогических теорий, должен быть положен в основу подготовки современных специалистов разных профилей, формирования их профессиональной компетентности и формирования информационной компетентности как ее системообразующей составляющей.

Библиографический список

1. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М., 2006.
2. Саламатов, А.А. Предпосылки и ключевые аспекты инновационной деятельности образовательных учреждений // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч.журнал. – М.; Челябинск, 2011. – Вып. 3(4).
3. Блауберг, И.В. Проблема целостности и системный подход. - М., 1997.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
5. Пак, М.С. Концепции интегративно-контекстного образования в средней и высшей школе. - СПб., 2001.
6. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения // Сов. педагогика. – 1990. – № 1.
7. Ибрагимов, Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Educational Technology & Society. – 2007. – №10(3) [Э/р]. – Р/д: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm
8. Васюкова, И.А. Словарь иностранных слов. – М., 2005.
9. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1.
10. Веснин, В.Р. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе. – М., 1998.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
12. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М., 1998.
13. Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высш. образование в России. – 2002. – № 4.
14. Браже, Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. – 1993. – № 5.

Bibliography

1. Yakovlev, E.V. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspektih postroeniya / E.V. Yakovlev, N.O. Yakovleva. – M., 2006.
2. Salamatov, A.A. Predposihlki i klyuchevihe aspektih innovacionnoyj deyateljnosti obrazovateljnihkh uchrezhdeniyj // Professionaljnihyj proekt: idei, tekhnologii, rezuljtatih: nauch.zhurnal. – M.; Chelyabinsk, 2011. – Vihp. 3(4).
3. Blauberg, I.V. Problema celostnosti i sistemnihyj podkhod. - M., 1997.
4. Verbickiyj, A.A. Aktivnoe obuchenie v vihssheyj shkole: kontekstnihyj podkhod. – M., 1991.
5. Pak, M.S. Koncepcii integrativno-kontekstnogo obrazovaniya v sredneyj i vihssheyj shkole. - SPb., 2001.
6. Yucyavichene, P.A. Teoriya i praktika moduljnogo obucheniya // Sov. pedagogika. – 1990. – № 1.
7. Ibragimov, G.I. Kompetentnostnihyj podkhod v professionaljnom obrazovanii // Educational Technology & Society. – 2007. – №10(3) [Eh/r]. – R/d: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v10_i3/html/3_Ibragimov.htm
8. Vasyukova, I.A. Slovarj inostrannihkh slov. – M., 2005.
9. Landsheer, V. Koncepciya «minimaljnoyj kompetentnosti» // Perspektivih: voprosih obrazovaniya. – 1988. – № 1.
10. Vesnin, V.R. Prakticheskiyj menedzhment personala: posobie po kadrovoyj rabote. – M., 1998.
11. Markova, A.K. Psikhologiya professionalizma. – M., 1996.
12. Gershunskiyj, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya KhKhI veka: v poiskakh praktiko-orientirovannihkh obrazovateljnihkh koncepciyj. – M., 1998.
13. Aranovskaya, I. Podgotovka specialista kak sociokuljturnaya problema // Vihssh. obrazovanie v Rossii. – 2002. – № 4.
14. Brazhe, T.G. Iz opihta razvitiya obtheyj kuljturih uchitelya // Pedagogika. – 1993. – № 5.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК-378.634

Evseeva A.S. **FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF EMPLOYEES OF LAW-ENFORCEMENT BODIES TO SOCIALLY-PEDAGOGICAL WORK WITH VICTIM JUVENILES.** Ransformations in economic and social cultural situations in Russia have caused change of representations about the purposes and functions of law-enforcement system.

Key words: **victimness, victimization, social-pedagogical work, values, professional readiness of workers of the organs of internal affairs.**

***А.С. Евсеева**, преподаватель-методист факультета заочного обучения и повышения квалификации Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: www.evseevaaa@buimvd.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ВИКТИМНЫМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ

Преобразования в экономической и социокультурной ситуации в России обусловили изменение представлений о целях и функциях правоохранительной системы.

Ключевые слова: **виктимность, виктимизация, социально-педагогическая работа, ценности, профессиональная готовность сотрудников органов внутренних дел.**

Реализованная реформа МВД России, является важнейшим шагом модернизации страны и ее государственного управления. Главная цель реформы, в соответствии с принятым 7 февраля 2011 года Федеральным законом Российской Федерации № 3-ФЗ “О полиции” - создание современной и эффективной правоохранительной системы в России, работа которой будет направлена не только на повышение качества работы по предупреждению, пресечению, раскрытию и расследованию преступлений, но и на осуществление профилактической работы, том числе и среди несовершеннолетних [1].

Это нашло отражение в проекте федерального закона МВД России «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», который предполагает ведение индивидуальной работы с потенциальными нарушителями, а также выявлением людей с повышенной виктимностью. Виктимологическая профилактика правонарушений будет заключаться в устранении или нейтрализации факторов, которые формируют поведение граждан (в т.ч. и несовершеннолетних), обуславливающее совершение в отношении них правонарушений.

Решение данной задачи во многом зависит от переосмысливания содержания профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в вузах МВД России, которое предполагает изменение существующих и выработку новых форм и методов обучения, следовательно, возникает необходимость сосредоточить усилия на совершенствовании учебного процесса в аспекте формирования профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними.

В настоящее время накоплен определенный фонд знаний по проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности, на которые мы опирались в своем исследовании.

Формирование, в нашем случае это процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми для успешной жизнедеятельности [2; 3].

Анализ различных подходов к проблемам готовности сотрудников к профессиональной деятельности в рамках нашего исследования позволил нам сформировать профессиональную готовность сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними, которая определяется как особое личностное образование, предполагающее наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, выраженность профессионально важных качеств личности сотрудника органов, а также владение знаниями и умениями в области работы с виктимными несовершеннолетними.

В свете изложенного, становится очевидной целесообразность разработки научно-педагогических основ формирования у сотрудников органов внутренних дел готовности работать с такими несовершеннолетними, так как только специалист, глубоко знающий особенности предстоящей ему работы, сможет в дальнейшем воплотить все свои знания, умения и навыки в профессиональной деятельности.

С этой целью, на базе Барнаульского юридического института МВД России была разработана программа по формированию профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними, основу которой составила взаимосвязанная совокупность мер в образовательном процессе, обеспечивающая достижение слушателями необходимого уровня педагогической и психологической готовности к профессиональному взаимодействию с виктимными несовершеннолетними.

В соответствии с разработанной программой по формированию профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними, уже с первых курсов обучения для слушателей института проводились лекционные занятия, которые являлись профессионально-ориентирующими и были призваны ознакомить сотрудников органов внутренних дел со спецификой социально-педагогической работы в системе органов внутренних дел и системой подготовки к ней. Дальнейшему становлению слушателей в качестве специалистов по социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними помогали лекции по курсу «Профессиональная этика сотрудников ОВД», которые мы попытались теснейшим образом связать с задачей формирования профессиональной готовности слушателей осуществлять адаптационную, коррекционную и реабилитационную работу с виктимными несовершеннолетними. Курс лекций по «Общей психологии» помогал ориентироваться в особенностях личности, мотивах поведения, памяти и мышлении, характере и темпераменте.

Ядро подготовки составил спецкурс «Основы социально-педагогической работы с виктимными несовершеннолетними». Он был призван решать следующие задачи: показать значение и степень разработанности проблемы подготовки сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними; углубить знания слушателей по вопросам социально-педагогической работы с виктимными несовершеннолетними; сформировать у слушателей умения вырабатывать оптимальную стратегию и тактику взаимодействия с виктимными несовершеннолетними.

Для повышения эффективности готовности сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними, в разработанной нами программе было предусмотрено прохождение практик, по окончанию каждого курса, целью которых на разных этапах было знакомство с работой инспектора по делам несовершеннолетних, непосредственное ознакомление с условиями и особенностями работы сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних; возможность проанализировать и обсудить с руководителем практики и выявить причины своих профессиональных затруднений и затруднений, возникающих у сотрудников органов внутренних дел, а также у специалистов по социально-педагогической работе; совершенствование умений взаимодействовать с несовершеннолетними, в том числе и с несовершеннолетними – жертвами неблагоприятных условий социализации; апробирование сформированных специальных знаний, умений и навыков; подготовить слушателя к трудностям профессиональной адаптации при работе с виктимными несовершеннолетними.

Детальный анализ и оценку формирования профессиональной готовности сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними на базе ФГКОУ ВПО БЮИ МВД России проводили в контрольной (59 чел.) и экспериментальной (65 чел.) группах. Различие в обучении состояло в разном подходе к организации обучения. В экспериментальной группе обучение шло по программе, которая предполагала усвоение социально-педагогических знаний, приобретение умений и отработку навыков социально-педагогической работы с виктимными несовершеннолетними в практической деятельности. В контрольной группе обучение проходило по обычной программе, без отработки навыков социально-педагогической работы с виктимными несовершеннолетними на практике. Сравнительные данные развития уровней готовности

Таблица 1

Динамика развития уровней готовности сотрудников ОВД к СПР

с виктимными несовершеннолетними в опытно-экспериментальной работе (%)

Компоненты профессиональной готовности		Уровни формирования профессиональной готовности							
		критический		низкий		средний		высокий	
		до ОЭР	после ОЭР	до ОЭР	после ОЭР	до ОЭР	после ОЭР	до ОЭР	после ОЭР
1. Мотивационный	КГ	13,4	3,3	44,3	32,2	28,8	37,3	13,5	27,2
	ЭГ	4,7	-	32,3	12,3	29,2	40	33,8	47,7
2. Эмоционально-волевой	КГ	10,2	1,7	20,3	13,6	42,3	47,45	27,2	37,25
	ЭГ	4,6	-	32,3	12,3	29,2	40	33,9	47,7
3. Познавательно-операциональный	КГ	11,9	1,7	18,6	10,2	37,3	50,8	32,2	37,3
	ЭГ	9,4	-	27,6	13,8	32,3	47,6	30,7	38,6
4. Рефлексивно-оценочный	КГ	10,1	3,4	40,7	28,8	27,1	35,6	22,1	32,2
	ЭГ	4,6	-	29,2	9,23	35,4	43,07	30,8	47,7
По всем компонентам	КГ	11,4	2,5	30,9	21,2	33,8	42,8	23,75	33.4
	ЭГ	5,8	-	30,3	11,9	31,5	42,6	32,3	45,4

сотрудников органов внутренних дел к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними представлены в таблице 1.

Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что после эксперимента полученные значения среди компонентов распределились следующим образом: мотивационного - 14,1%, эмоционально-волевого - 14,1%, познавательно-операционального - 10,45%, рефлексивно-оценочного - 15,85%, а также уровня развития по всем компонентам - 13,6%. Полученные данные означают, что в результатах по каждому компоненту в исследуемых группах имеются статистически значимые отличия.

Таким образом, часть слушателей, имеющих достаточный уровень готовности к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними, высока (как показали результаты итогового тестирования). Перспективная эффективность предложенной программы формирования профессиональной готовности к социально-педагогической работе с виктимными несовершеннолетними подтверждается тем обстоятельством, что никто из окончивших факультет заочного обучения не ушел с должности инспектора по делам несовершеннолетних, более того, почти 12% выпускников перевелись в межмуниципальные отделы полиции на должность инспекторов по делам несовершеннолетних.

Таким образом, анализ требований предъявляемых к профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел, работающих с виктимными несовершеннолетними, позволил систематизировать основные качества сотрудников, определить основные направления оптимизации их формирования на факультете заочного обучения вуза МВД России и в процессе профессиональной деятельности. Исследование показало, что в числе приоритетных качеств, которыми должен обладать сотрудник органов внутренних дел, находятся нравственные и профессионально-деловые качества, обеспечивающие способность продуктивно осуществлять социально-педагогическую работу с виктимными несовершеннолетними.

Проведенная работа открывает путь к дальнейшим научным поискам. К числу перспективных направлений, по нашему мнению, можно отнести вопросы оптимизации содержания профессиональной подготовки на различных уровнях: субъективном, содержательном, организационном – на факультете заочного обучения, в системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников органов внутренних дел, работающих с виктимными несовершеннолетними.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации № 3-ФЗ «О полиции» от 7 февраля 2011 года.
2. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1985.
3. Сластенин, В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1982.

Bibliography

1. Federaljnihyj zakon Rossiyjskoyj Federacii № 3-FZ «O policii» ot 7 fevralya 2011 goda.
2. Djyachenko, M.I. Psikhologiya vihssheyj shkolih / M.I. Djyachenko, L.A. Kandihbovich. – Minsk, 1985.
3. Slastenin, V.A. Professionaljnaya gotovnostj uchitelya k vospitateljnoyj rabote: soderzhanie, struktura, funkcionirovanie // Professionaljnaya podgotovka uchitelya v sisteme vihsshego pedagogicheskogo obrazovaniya. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 378

Kalitina V.V. **INFORMATION MODELLING OF FORMING PROCESS OF THE MATHEMATICAL KNOWLEDGES.** For improvement of mathematical knowledge quality it is necessary to consider the leading channels of pupils information perception. In this work the information model of perception of the teaching material, based on features of representative system of students, is offered . The training process is considered as the process of educational thesaurus formation.

Key words: **the mathematics training, the thesaurus, channels of perception of the information, visually-shaped thinking, informatiive model.**

В.В. Калитина, *аспирант Сибирского федерального университета, г. Красноярск, E-mail: Vesik_kl@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Для повышения качества математических знаний необходимо учитывать ведущие каналы восприятия информации учащихся. В данной работе предлагается информационная модель восприятия учебного материала, основанная на особенностях репрезентативной системы студентов. Обучение рассматривается как процесс формирования учебного тезауруса.

Ключевые слова: **обучение математике, тезаурус, каналы восприятия информации, визуально-образное мышление, информационная модель**.

Сегодня перед педагогом ВУЗа стоит задача правильно и доступно изложить абстрактный материал такой дисциплины как математика. Количество часов, отведенное на изучение этого курса, постоянно уменьшается, а объемы материалов остаются на прежнем уровне или увеличиваются. К тому же предполагается, что студенты приходят в ВУЗ с достаточным уровнем знаний по математике, но входное тестирование показывает обратное. Результаты исследований последних лет показали, что общая математическая подготовка выпускников школ не соответствует требованиям ВУЗов и общества. Это подтверждают результаты единого государственного экзамена по математике.

Таким образом, на недоученный, недопонятый, не отработанный материал в школе накладывается новый материал высшей математики, который в свою очередь, конечно же не воспринимается студентом на необходимом уровне, что приводит к полной дезориентации в предмете. Все это ведет к поиску таких путей представления информации, которые позволили бы за время, отведенное на изучение математики, восполнить пробелы школьного курса и дать в полном объеме материал, отведенный на изучение в ВУЗе.

Невозможность представить, увидеть математические объекты в реальности порождает определенные трудности в усвоении курса математики. Профессиональный язык символов и формул часто непонятен учащимся, особенно не физико-математических профилей. Для решения этой проблемы необходимо использовать различные виды наглядности – от предметной, до абстрактной, условно-знаковой. Именно визуализация математического материала, с нашей точки зрения, поможет облегчить понимание математики и повысить качество знаний по данной дисциплине.

Следовательно, поиск форм представления математических абстракций разного уровня, их визуализация очень актуальны в настоящее время.

В связи с развитием компьютерных технологий обучения на первый план выдвигается роль визуального мышления. **Визуальное мышление** – способ решения интеллектуальных задач с опорой на мысленные визуальные образы. Результатом визуального мышления часто является создание новых образов и визуальных форм (рис.1). В отличие от обычного использования средств наглядности, работа визуального мышления есть деятельность разума в специальной среде, благодаря которому и становится возможным осуществить перевод с одного языка предъявления информации на другой, осмыслить связи и отношения между ее объектами. **Визуальный язык мышления** использует линии, диаграммы, ответа, графики и массу других средств для того, чтобы проиллюстрировать те соотношения, которые было бы весьма затруднительно описать обычным языком. Подобные **зрительные образы легко меняются под влиянием динамических процессов** и, кроме того, дают возможность показать одновременно прошедшие, настоящие и будущие результаты влияния любого процесса.

Ряд ученых предлагает строить процесс обучения математике на основе когнитивно-визуального (зрительно-познавательного) подхода к формированию знаний, умений и навыков, что позволяет максимально использовать потенциальные возможности визуального мышления [1]. Одно из центральных положений данного подхода – широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Реализация когнитивно-визуального подхода в процессе обучения учащихся математике позволяет сконструировать визуальную учебную среду – совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использовании резервов визуального мышления учащихся. Эти условия предполагают наличие как традиционных наглядных средств, так и специальных средств и приёмов, активизирующих работу органов зрения.

Одним из достоинств когнитивно-визуального подхода является то, что он учитывает особенности репрезентативной системы учащихся.

Репрезентативная система – это понятие нейрофизиологического программирования, означающее преимущественный способ получения человеком информации из внешнего мира. Известно, что все люди по способу восприятия ими информации делятся на четыре типа, а именно: визуалы, аудиалы, кинестетики и дигиталы. По мере взросления у человека становится ведущим один канал. Обычно это визуальный или аудиальный, преобладание других каналов восприятия встречаются реже.

Таким образом, для лучшего восприятия информации учащимися, входные данные должны кодироваться, учитывая различные каналы восприятия.

При кодировании информации, передаваемой учащимся, необходимо рассматривать так называемые фильтры. Проблема заключается в том, что наше восприятие – очень избирательно. То есть из того, что нас окружает, мы воспринимаем не все, а лишь то, что проходит через наши фильтры восприятия. Эти фильтры пропускают в высшие отделы мозга только ту информацию, которая соответствует требованиям индивидуальной психики конкретного человека.

С позиций информационного подхода учебный процесс рассматривается как формирование тезауруса. Определение места и статуса этого понятия в системе понятий вузовской педагогики видится актуальным.

Под тезаурусом понимается запас информации, который, постепенно пополняясь, служит фундаментом, является информационной базой любого вида деятельности образования, формирования и развития.

Человек получает информацию только в том случае, когда в его тезаурусе после получения сообщения происходят какие-либо изменения [2]. И чем больше изменений внесло сообщение в тезаурус адресата, тем большее количество информации он получил из этого сообщения. Структурно тезаурус можно представит как набор образов со свойствами и связями между собой. Когда человек получает информацию, то он встречается со старыми и новыми понятиями. Старые понятия, благодаря созданным ранее образам, отражаются в сознании и становятся понятными. Если встречается новое понятие, то оно не понятно, так как его взаимосвязи со старыми понятиями пока не установлены и не закреплены. Как только устанавливаются связи, происходит формирова-

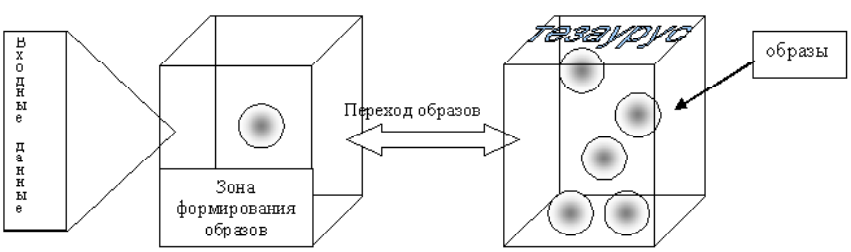


Рис. 1. Формирование новых образов

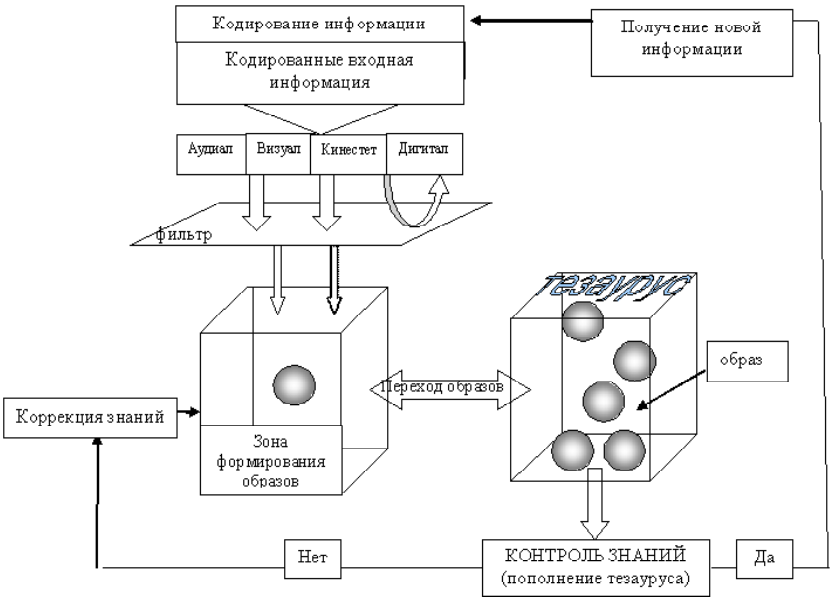


Рис. 2. Модель формирования знаний

ние образа нового понятия. После этого тезаурус обучающегося будет увеличен, и новое понятие будет воспроизводиться в любых условиях. Для того чтобы увидеть произошло ли увеличение объема тезауруса студента, необходим контроль знаний и умений. Контроль знаний и умений студентов является обязательным этапом образовательного процесса

В том случае, если увеличения объема тезауруса не произошло, значит не произошло и распознавания понятийных образов. Одной из вероятных причин такого исхода может быть несоответствующая данному учащемуся форма представления информации. Следовательно, для коррекции знаний необходимо предложить студенту другую кодировку информации, которая облегчит формирование образа неизвестных понятий.

Проведенные исследования и анализ педагогической и психологической литературы [3-5] позволил построить информационную модель восприятия математического материала (рис. 2).

На основе данной модели создано электронное учебное пособие по линейной алгебре для учащихся факультета естествознания и апробировано в Красноярском Государственном Педагогическом Университете им. В.П. Астафьева.

Основным отличием созданного электронного пособия от уже имеющихся являются во-первых, всплывающие многоуровневые подсказки, благодаря которым можно легко открыть не только забытое (или неизвестное) определение математического понятия, но и его свойства и связи; во-вторых, всплывающие подсказки имеют различную форму (от гипертекстовой до мультимедиа), облегчая формирование образа математического понятия с учетом ведущего канала восприятия.

Электронное пособие максимально облегчает понимание и запоминание (причем активное, а не пассивное) наиболее существенных понятий, утверждений и примеров, вовлекая в процесс обучения иные, нежели обычный учебник, возможности человеческого мозга, в частности, слуховую и эмоциональную память, а также используя компьютерные объяснения.

Участниками педагогического эксперимента были студенты факультета естествознания (отделения химии и биологи), факультета физкультуры и спорта.

После проведения занятий, согласно учебному плану по математике, было проведено анкетирование среди учащихся для того, чтобы выявить достоинства и недостатки электронного пособия. Студентами было отмечено удобство использования пособия, наглядность предоставленного материала, удобство использования «всплывающих подсказок». Студенты также отметили, что предложенное пособие удобно для использования в целях самостоятельного обучения.

Пособие полностью соответствует всем заявленным требованиям.

Использованная технология визуализации направлена на более полное и активное использование природных возможностей студентов за счет интеллектуальной доступности подачи учебного материала. Сочетание визуального образа, текста, устного пояснения преподавателя и анимаций подводит студента к стереоскопичности восприятия, которая многократно усиливается при использовании возможностей компьютера. Полисенсорное восприятие учебной информации не просто позволяет каждому студенту обучаться в наиболее благоприятной, органичной для него системе, но, главным образом, стимулирует развитие второстепенной для данного студента репрезентативной системы восприятия.

Библиографический список

1. Далингер, В.А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. — Омск, 2006.
2. Пак, Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс. – Красноярск, 2008.
3. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации. — М., 1994.
4. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул, 2002. - Ч. 2.
5. Филатов, О.К. Информатизация современных технологий обучения в высшей школе. – Ростов-на Дону, 1997.

Bibliography

1. Dalinger, V.A. Teoreticheskie osnovih kognitivno-vizualjnogo podkhoda k obucheniyu matematike: monografiya. — Omsk, 2006.
2. Pak, N.I. Proektivnihyj podkhod v obuchenii kak informacionnihyj process. – Krasnoyarsk, 2008.
3. Abdeev, R.F. Filosofiya informacionnoyj civilizacii. — M., 1994.
4. Lavrentjev, G.V. Innovacionnihe obuchayuthie tekhnologii v professionaljnoyj podgotovke specialistov / G.V. Lavrentjev, N.B. Lavrentjeva, N.A. Neudakhina. – Barnaul, 2002. - Ch. 2.
5. Filatov, O.K. Informatizaciya sovremennihkh tekhnologiyj obucheniya v vihssheyj shkole. – Rostov-na Donu, 1997.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 378. 634

Kuznetsova L.V., Evseeva A.S. **Preparation of police shots in modern social cultural conditions.** The article considers new tendencies forming in the system of the higher law education, analyses the influence thereof on the process of formation of professional of training personnel of the police on the basis general cultural and professional competences

Key words: **training personnel of the police, general cultural and professional competences, formation of guality professional.**

***Л.В. Кузнецова**, д-р пед. наук, проф. каф. административного права и административной деятельности органов внутренних дел Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: evseevaaa@buimvd.ru; **А.С. Евсеева**, преп.-методист факультета заочного обучения и повышения квалификации Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: evseevaaa@buimvd.ru.*

ПОДГОТОВКА ПОЛИЦЕЙСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются новые тенденции, складывающиеся в системе высшего юридического образования, анализируется их влияние на процесс профессиональной подготовки кадров для полиции на основе формирования общекультурных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: **подготовка полицейских кадров, общекультурные и профессиональные компетенции, формирование профессиональных качеств, совершенствование качества юридического образования.**

Качественное решение задач, стоящих перед полицией в первую очередь зависят от наличия профессиональных кадров, их профессиональной компетентности, подготовленности к оперативно-служебной деятельности в сложных современных условиях.

Данная задача возложена на МВД России, которое в соответствии с Указом Президента Российской Федерации «организует кадровое обеспечение системы МВД России, в том числе подготовку, переподготовку, повышение квалификации и стажировку кадров …» [1].

Одним из важнейших требований современного общества в подготовке специалистов является необходимость сочетания фундаментальности образования с многообразием специализаций. На современном этапе российское образование перешло на Государственные стандарты нового поколения, ориентирующие высшую школу на совершенствование подготовки специалистов, становления их как профессионалов, глубоко знающих свою профессию, ориентирующихся в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности, профессионально компетентных. Содержание современного образования должно быть направлено на интеграцию гуманитарной подготовки специалиста в процессе формирования их профессиональной компетентности в рамках сложившихся в учебных заведениях традиций, с учетом современных требований общества.

На различных этапах развития педагогического знания ученые [2; 3] размышляли о самой личности специалиста, ее профессионально значимых качествах, различных способностях и умениях, определяли сущность осуществляемых ею видов деятельности.

Современная обстановка требует выработки новых подходов к сотруднику полиции как личности и профессионалу, и, следовательно, развитию системы профессиональной подготовки кадров в МВД России. Сегодня все настоятельнее ставится вопрос об интеграции общенаучных, гуманитарных и профессионально-значимых знаний как средства формирования компетенций сотрудников полиции. Данный аспект закреплен в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность: требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста включает общекультурные (ОК) и профессиональные компетенции (ПК). Поэтому необходимо готовить не просто образованных специалистов с хорошей теоретической базой, но и формировать у них такие обобщенные способы взаимодействия с изменяющимся содержанием профессионального труда, которые будут востребованы в течение длительного периода профессиональной жизни.

Современные ученые, занимающиеся проблемами профессионального развития, формулируют профессиональное образование как «научно обоснованный процесс и результат освоения определенного вида профессиональной деятельности, сопровождающийся овладением знаниями, умениями и навыками, а также формированием компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств» [3].

Содержание профессиональной компетентности является величиной динамичной, основа ее закладывается на этапе обучения в профильных классах, в образовательных учреждениях и продолжает развиваться на протяжении всей профессиональной жизни.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что компетенция не сводится только к знаниям и умениям. Под компетенцией понимается «именно умение не только как навык в каком-либо деле, обученность, но и как обладание способностью делать что-нибудь» [4].

Под компетенцией целесообразно понимать единство знаний и опыта, а под компетентностью – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем. Профессиональную компетентность сотрудников полиции мы представляем как интегративное (системное) свойство личности сотрудника, характеризующее его глубокую осведомленность в психолого-педагогической и предметной (социальный, профессиональной, управленческой) областях знания, профессиональные умения и навыки, личностный опыт и образованность сотрудника, нацеленного на перспективность (прогностичность) в работе, открытого к динамичному общению, уверенного в себе и способного достигать значимых результатов и качества в профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность соответственно связана с профессиональной деятельностью, для выполнения которой требуется формирование различных компетенций.

Исходя из этого, при организации процесса обучения особое внимание в современных социокультурных условиях направлено на формирование базовой общекультурной и специальной профессиональной компетенции будущих сотрудников полиции. Их содержательная составляющая определена действительностью, в которой разворачивается освоение профессиональными задачами, вырабатывается профессиональное мышление и составляет действительность учебного процесса, реализующаяся в конкретных предметах, выработки профессиональной направленности.

Основу общекультурных компетенций составляют качества, проявляющиеся в способности творчески решать профессиональные задачи; адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурными условиям, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции; понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы, выполнять гражданский и служебный долг, профессиональные задачи в соответствии с нормами морали, профессиональной этики и служебного этикета.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования выделяет области формирования профессиональных компетенций курсантов, которые проявляются в области правоприменительной деятельности (способность осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры; способность анализировать правоотношения, являющиеся объектами профессиональной деятельности, юридически правильно квалифицировать факты, события и обстоятельства и др.), в области оперативно-служебной деятельности (способность выполнять должностные обязанности по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества и государства, защите жизни и здоровья граждан, охране общественного порядка; способность уважать честь и достоинства личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина, не допускать и пресекать любые проявления произвола, принимать необходимые меры

к восстановлению нарушенных прав; способность раскрывать преступления и др. [5].

Существующий до настоящего времени в образовательных учреждениях МВД России квалификационный подход был направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих типовые виды профессиональной деятельности в стабильных стандартных условиях. Реализация компетентностного подхода способствует формированию готовности к более эффективному разрешению профессиональных, социальных, личностных проблем в быстро меняющихся обстоятельствах, в ситуации кризиса, к управлению гибкими, междисциплинарными проектами. Квалификация дополняется ценностно-смысловыми, нравственно-волевыми, деятельностными характеристиками выпускника и опыта, позволяющие реализовать широкий круг служебных полномочий. На формирование общекультурной компетенции (ОК) направлено содержание таких учебных дисциплин как теория государства и права, история государства и права России, конституционное право России, административное право России, культурологии и др. Формирование профессиональных компетенций осуществляется в рамках изучения административного права и административной деятельности, уголовного права, уголовного процесса и т.д.

Следует акцентировать внимание на том, что специфика профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел носит социальный характер, обусловленный развитием социальных отношений в обществе и субъективным отражением этих отношений личностью. Профессиональная деятельность будущих сотрудников органов внутренних дел связана с организацией взаимодействия людей разного возраста, социального статуса, уровня образования и культуры. В условиях динамических изменений экономической, социальной сферы целью подготовки сотрудника выступает профессионал, способный к индивидуальной инициативе, продуктивной деятельности, конструктивному взаимодействию.

Таким образом, формирование профессиональной компетентности сотрудника полиции проявляется в поиске гармонии и баланса содержания профессиональной подготовки гуманистической образовательной среды вуза МВД России и окружающей действительности.

При формировании профессиональной компетентности следует, на наш взгляд, учитывать следующие педагогические условия: целевую направленность интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки на формирование профессиональной компетентности курсантов образовательных учреждений МВД России; корректирование учебных планов, рабочих программ гуманитарных дисциплин и дисциплин профессиональной подготовки, направленных на формирование основных компетенций профессиональной компетентности; выбор методов и форм интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки на основе принципа диверсификации с учетом формирования базовой и специальной компетенций, как структурных составляющих профессиональной компетентности специалистов МВД России; подготовку профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений МВД России к осуществлению интеграции профессиональной и гуманитарной подготовки на основе компетентностного подхода.

С учетом соблюдения вышеназванных условий формирование профессиональной компетентности включает: интерактивные формы проведения занятий; семинары в диалоговом режиме; групповые дискуссии; анализ служебных ситуаций на основе кейс-метода и имитационных моделей; преподавание дисциплин в форме авторских курсов по программам, составленным на основе результатов научных исследований; служебные и ролевые игры; разбор конкретных ситуаций; психологические и иные тренинги; встречи с представителями правоохранительных органов, государственных и общественных формирований; обеспечение доступности для курсантов к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также использование всего потенциала воспитательной работы.

Основные усилия в системе подготовки кадров для правоохранительных органов должны быть направлены на формирование профессиональных, социальных и личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности специалиста МВД России. Для обозначенной проблемы необходимо ориентироваться на модель специалиста интегрального типа. В ней цели, содержание и результаты обучения формулируются в комплексном виде с учетом изменений в профессиональной деятельности и направлены на формирование у выпускника широкой социально-профессиональной компетентности.

Библиографический список

1. Вопропсы Министерства внутренних дел Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 1 марта 2011 года № 248. п. 46.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М., 2003.
3. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: практико-ориентированная монография / под ред. Э.Ф. Зеера. – М., 2005.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 тысяч слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1999.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования: по направлению (специальности) 031001 Правоохранительная деятельность (квалификация) степень «специалист»: приказ Минобрнауки от 14.01.2011 № 20 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти № 23.

Bibliography

1. Vopropsih Ministerstva vnutrennikh del Rossiyjskoyj Federacii: Ukaz Prezidenta Rossiyjskoyj Federacii ot 1 marta 2011 goda № 248. p. 46.
2. Zeer, Eh.F. Psikhologiya professionaljnogo obrazovaniya: ucheb. posobie. – M., 2003.
3. Sihmanyuk, Eh.Eh. Psikhologicheskie barjerih professionaljnogo razvitiya lichnosti: praktiko-orientirovannaya monografiya / pod red. Eh.F. Zeera. – M., 2005.
4. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: 80000 tihsyach slov i frazeologicheskikh vihrazheniyj / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1999.
5. Ob utverzhdenii i vvedenii v deyjstvie federaljnogo gosudarstvennogo obrazovateljnogo standarta vihsshego professionaljnogo obrazovaniya: po napravleniyu (specialjnosti) 031001 Pravookhraniteljnaya deyateljnostj (kvalifikaciya) stepenj «specialist»: prikaz Minobrnauki ot 14.01.2011 № 20 // Byulletenj normativnihkh aktov federaljnihkh organov ispolniteljnoyj vlasti № 23.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 331.105.+37.06

Petrova T.A. **PUBLIC RELATIONS AS THE TOOL OF INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTION AND EMPLOYER.** In this article the questions of informational environment s formation in educational institution are considered. The author analyzes the increasing of educational institution role and influence in sociality. The psychological peculiarities of specially organized events are considered. The main task of external PR in the educational system as the aimed informational influence for external audience is defined.

Key words: **public relations, informational environment of educational institution, marketing communications of educational institution, PR in education, event-based communications**.

Т.А. Петрова, *канд. педг. наук, доц. каф. «Связи с общественностью» НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М.В. Ладошина», г. Челябинск, E-mail: petrova-ta55@mail.ru*

СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И РАБОТОДАТЕЛЯ

В данной статье рассмотрены вопросы формирования информационной среды образовательного учреждения, повышения его роли и влияния в обществе, рассмотрены психологические особенности специально организованных событий, определена основная задача внешних PR в системе образования как целевое информационное воздействие на внешнюю аудиторию.

Ключевые слова: **связи с общественностью**, **информационная среда учебного заведения, маркетинговые коммуникации образовательного учреждения, PR в образовании, событийные коммуникации.**

В последнее десятилетие российская система профессионального образования претерпела значительные изменения, обусловленные, прежде всего, переходом к рыночной экономике, и как следствие – диверсификацией типов образовательных учреждений и программ, становлением и развитием негосударственного сектора в системе образования, ростом платных образовательных услуг. В настоящее время образовательные учреждения вынуждены существовать в условиях жесткой конкуренции. Становится ясно, что в борьбе за место на рынке образовательных услуг сможет победить только самый активный и коммуникабельный вуз. Практика показывает, что на федеральном и региональном уровнях взаимодействие рынка образовательных услуг и рынка труда характеризуется несбалансированностью и нестабильностью взаимосвязей. Это, прежде всего, проявляется в ряде противоречий между спросом и предложением на рынке образовательных услуг и рынке труда: между развитием рынка труда специалистов, как механизма формирования спроса и предложения на профессиональные кадры разной квалификации и профиля и возможностями удовлетворения этих запросов в системе профессионального образования; между динамикой роста требований рынка труда к уровню профессиональной компетентности специалиста и отсутствием согласованности этих требований к выпускникам учебных заведений; между возрастающими требованиями к профессионально значимым личностным качествам специалиста и традиционными формами профессиональной ориентации и профотбора молодежи в системе профессионального образования; между необходимостью осуществления непрерывной профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов и отсутствием учебно-методического обеспечения, позволяющего создавать и реализовывать вариативные профессиональные образовательные программы, индивидуализировать содержание и процесс профессионального образования [1].

Комплекс противоречий во взаимодействии рынка образовательных услуг и рынка труда специалистов представляется сложным и объемным, требующим непрерывного внимания со стороны всех заинтересованных субъектов взаимодействия: государства в лице федеральных и региональных властей, представителей общественности, работодателей, профессионального образования и др.

Существующие многочисленные противоречия между интересами образовательных учреждений и интересами работодателей определяют необходимость поиска новых методов их разрешения и путей установления взаимовыгодного сотрудничества.

Заинтересованность предприятия и учреждений образования в сотрудничестве очевидна. На сегодняшний момент форма взаимодействия между работодателями и системой профессионального образования сводится к обеспечению сотрудничества с предприятиями по вопросам прохождения учебно-производственных практик студентов и трудоустройства выпускников. Однако сторон соприкосновения и даже проникновения образования и промышленности настолько много, что назрела необходимость создать для их координации специальную структуру, которая сможет, объединив финансовые ресурсы предприятия и интеллектуальный потенциал образовательного учреждения, обеспечить благоприятную среду для решения множества взаимоинтересующих обе стороны образовательных задач. Кроме того, следует отметить группу организационных и коммуникативных проблем взаимодействия образовательных учреждений и работодателей: какие варианты и формы сотрудничества являются наиболее эффективными, какие правовые аспекты не решены, как сделать информацию друг о друге максимально доступной и востребованной. Выходом из этой ситуации автор видит в использовании маркетингового подхода, одной из составляющих которого является формирование благоприятного общественного мнения.

Сегодня образовательные учреждения реально ощутили потребность в действенных маркетинговых приемах и методах, соответствующих современным условиям развития рынка образовательных услуг, позволяющих формировать свою стратегию, позиционировать себя на рынке и обеспечивать конкурентоспособное положение с дальнейшим позитивным развитием. Специфика маркетинговой деятельности учебного заведения заключается в ее социальной направленности: потребитель профессиональных образовательных услуг ориентирован на удовлетворение потребности в получении своего жизненного статуса. Маркетинг образовательных услуг – это маркетинг некоммерческих организаций, связанных с управлением взаимоотношений между учебными заведениями и общественностью (студентами, абитуриентами, родителями, различными организациями и ведомствами и т. д.).

Маркетинговые коммуникации образовательные учреждения осуществляют по двум основным направлениям: рекламирование образовательных услуг и связи с общественностью (паблик рилейшнз, PR). PR в образовании – это попытка удовлетворить интерес к образовательному учреждению и его образовательным услугам путем передачи имеющейся информации через различные каналы, в основном, на бесплатной основе; это организация общественного мнения в целях наиболее успешной работы учебного заведения и повышения его репутации (попутная задача – различные материальные выгоды, которые получит образовательное учреждение); это также одна из функций управления учебным заведением, способствующая установлению и поддержанию общения, взаимопонимания, расположения и сотрудничества между образовательным учреждением и обществом [2].

Сегодня важной социально-идеологической структурой современного образовательного учреждения становится PR-служба, основная цель деятельности которой – формирование информационной среды учебного заведения, продвижение деятельности вуза на рынке образовательных услуг, усиление положительного общественного мнения об учебном заведении, повышение его роли и влияния в обществе, регионе; поддержание корпоративного духа среди студентов, преподавателей и сотрудников учебного заведения.

Связи с общественностью обладают богатым репертуаром коммуникативных приемов, методов, технологий. А, как известно, чем шире репертуар, тем богаче возможности взаимодействия с общественностью, тем выше эффективность отношений. Один из интереснейших инструментов PR – это событийные коммуникации.

Идея создания события в целях привлечения массового интереса появилась тысячелетия назад. Еще римские правители обнаружили два важнейших рычага управления: хлеб и зрелища («Panem et circenses!»). Технологический прием, называемый «организованное событие», обладающий сильным эмоциональным воздействием на целевую аудиторию, сохранил свою актуальность. В области бизнеса, в социальной и государственной сферах специальные события (special events), обладающие ярким содержанием, четкой связью с организацией – инициатором и иными признаками, отличающими такое событие от всех остальных, стали известны позднее.

Один из классиков PR Эдвард Л. Бернейз в 20 веке «открыл» прием «создания событий» в качестве основы для всей практики связей с общественностью. В информировании общественности Э. Бернейз отдавал приоритет не приемам, свойственным журналистике, а особым технологиям событийного конструирования. Э.Бернейз полагал, что «консультанты по связям с общественностью» должны владеть искусством и мастерством создания таких событий. Сам Бернейз был блестящим мастером создания событий. Одной из первых акций такого рода был общенациональный конкурс скульптур из кусочков мыла [3]. В современной PR-практике специальные (или организованные) события стали частью корпоративных коммуникаций. Европейские эксперты признают, что в третьем тысячелетии создание события станет отдельной профессией. А современные эксперты предпочитают толковать событийную коммуникацию в самом широком смысле, относя к ее формам самые различные события – и «подлинные» (или «естественные») и «специальные» (или искусственные).

К «подлинным» относятся реально происходящие события. Например, выпуск новинки (от товара до услуги), достижение высоких качественных и прочих стандартов; открытие нового производства; юбилей, награждение; в крупных компаниях - серьезные изменения в управлении и т.д. К «специальным» событиям относятся события специально организованные PR-специалистом. «Специальное» событие обладает набором характерных признаков:

- событие заранее планируется;
- событие освещает деятельность компании с положительной стороны;
- событие учитывает интересы целевых аудиторий;
- событие устраивается ради того, чтобы о нем сообщили, в лучшем случае - для того, чтобы превратить его в традицию;
- событие более драматизировано, чем «обычное» (обладает собственным сюжетом, интригой и т.д.);
- немалую роль в событии играют различные знаменитости;
- событие хорошо организованно, доступно для наблюдения, привлекает зрителей и участников;
- событием стараются произвести сильное, незабываемое впечатление;
- событие должно стать источником новостей;
- событие порождает другие – аналогичные события [4].

В качестве «искусственных» или специальных событий во взаимодействии работодателей и образовательных учреждений можно предложить: конференции, передачу пожертвований в фонды образовательных учреждений, конкурсы и соревнования и т.д. Идеи событийных коммуникаций, как правило, достаточно эффектны и эксклюзивны. Организованное событие должно быть, прежде всего, оригинально по замыслу и исполнению; отвечать ожиданиям, интересам и предпочтениям сторон и, разумеется, соответствовать образу образовательного учреждения.

Э. Бернейз пишет: «Public relations является попыткой с помощью информации, убеждения и приспособления инжинировать публичную общественную поддержку для деятельности, мотива, движения или институции» [5, с. 21]. Эта книга оказала серьезное влияние на формирование концепции PR в 50-е годы как социальной стратегии убеждения и воздействия в целях создания благоприятного отношения общественности к организации («убеждающего паблисити»). Известный французский исследователь PR Л.-Ф. Лапревот целиком связывает развитие связей с общественностью с моделями событийной коммуникации. Исследователь предлагает три периода эволюции PR-«инженерии»: 1946-1960 гг.; 1960-1980 гг. и после 1980 года. Каждому этапу соответствует особая цель: первому – достижение известности компании; второму – создание имиджа марки; третьему – развитие культуры компании. Каждый этап обладает собственным слоганом: первый – «Делай хорошо и делай это известным»; второй – «Капитал имиджа – капитал доверия»; третий – «Предприятие – гражданин».

Для любого специального мероприятия необходима тщательная подготовка. Именно после участия в событии, у потребителя складывается впечатление, он готов поделиться своим мнением с окружающими, соответственно готов принять решение за или против.

Кроме того, проведение специальных мероприятий иногда направлено на снятие определенных стереотипов в сознании людей и формировании установок, иными словами создание готовности к действию в определенной ситуации. Стереотип – устойчивое представление о чем-либо или в отношении кого-либо, заменяет человеку длительный процесс обдумывания и принятия решения. Как правило, облегчает понимание ситуации за счет «шаблонности» мышления.

Необходимо уделить внимание психологическим особенностям специальных событий. Во-первых, любое специальное событие связано с высокой эмоциональной напряженностью действа, во-вторых, аудитория, сплочена на основе сходства психических реакций. В мероприятиях, где задействовано большое количество человек, в том числе и публичных мероприятиях, стираются индивидуальные различия людей, происходит снижение интеллекта и рациональной сферы, формируется ориентация мыслей и чувств индивидов в едином направлении, формируются у индивидов тенденции к безотлагательному осуществлению внушенных им идей.

Однако стоит отметить, что формат мероприятия зависит от целей проведения специальных событий. В рамках конференции или публичной лекции в институте, докладчик только делится своей мыслью, но никак не намерен манипулировать сознанием участников [6, с. 124].

Подготовку специального события необходимо начинать с четкого определения цели и ожидаемого результата. Затем должен быть определен круг участников события, состав приглашенных. Сценарий и программа мероприятия позволяет определить необходимые ресурсы. Наиболее распространенными специальными событиями при взаимодействии работодателей и образовательного учреждения являются такие специальные мероприятия как организация встреч представителей предприятий со студентами; проведение предприятиями конкурсов на лучший дипломный проект для привлечения наиболее способных студентов; распределение выпускников (трудоустройство), проведение круглых столов по различным проблемам; проведение конференций.

Конференция – организованное собрание целевых групп с целью ознакомления, обсуждения и распространения значимой научной, деловой, культурной информации, предоставляемой авторитетными экспертами. Это, наверное, одно из древнейших специальных мероприятий, берущих свое начало именно из стен образовательных учреждений. Конференции проводятся для различных целевых аудиторий, т.е. могут быть ориентированы на внешнюю и внутреннюю аудиторию. Назначение, тематическая направленность и название конференции обычно определяют характер проведения и содержание обсуждаемых проблем. Конференции – это средство поддержания связей, обсуждения и решения проблем в профессиональных, академических, деловых сообществах. В образовательных учреждениях, в рамках социального партнерства, проводятся отчетные конференции по практике с приглашением представителей предприятий.

Круглый стол – одна из форм генерирования и многостороннего обсуждения идей, проектов, значимых для различных групп общественности. Участниками данного мероприятия, как правило, становятся эксперты из различных сфер деятельности. Тема и обсуждаемые вопросы раздаются заранее. Работу круглого стола ведет модератор, который представляет участников и передает слово.

Специальные мероприятия могут иметь различный формат, но в одном они едины: предназначены для определенных целевых групп, проходят в определенное время, в определенном месте, создают событие и соучастие, преследуют определенные цели, формируют определенное отношение, убеждение.

Основная задача внешних PR в системе образования – организация целевого информационного воздействия непосредственно на внешнюю аудиторию.

В свете проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных учреждений в последнее время немаловажное значение придается и взаимодействию с такой целевой аудиторией образовательного учреждения, как бизнес-круги (потенциальные работодатели) региона. На данный аудиторный сегмент образовательного учреждения рассчитаны, прежде всего, следующие PR-мероприятия: ярмарки вакансий и дни карьеры, проводимые в стенах учебных заведений, а также такие формы взаимодействия, как прохождение студентами производственной практики в фирме (организации); активное привлечение представителей различных организаций и фирм к преподавательской деятельности; привлечение представителей бизнес-кругов к корректировке учебных планов образовательного учреждения и рабочих программ.

В контексте особого типа PR-коммуникаций – событийном, любопытно проследить аналогичный процесс, разворачивающийся в мире маркетинга. Несколько лет назад английские специалисты М. Томпсон и Х. Прингл выдвинули концепцию «маркетинга событий» в качестве дальнейшего развития теории интегрированных маркетинговых коммуникаций. По сути, в концепции этих замечательных специалистов творчески соединены PR–инжиниринг и спонсорство в целях продвижения торговых марок, создания дополнительного «марочного капитала», позитивных имиджевых характеристик.

Таким образом, взаимосвязь образовательных учреждений и работодателей развивается по пути событийной инженерии под воздействием влияния общественных ценностей, характерных для будущей экономической культуры и социального диалога. Связи с общественностью в сфере профессионального образования имеет особую функцию. Они направлены, прежде всего, на укрепление отношений с потенциальными потребителями в долгосрочном периоде путем создания хорошей репутации и доверия по отношению к себе, т.е. основных ресурсов для поддержания длительного успеха на рынке. Кроме того, грамотно спланированное и организованное событийное PR-мероприятие способствует формированию коммуникативного пространства образовательного учреждения, увеличению его доли на рынке образовательных услуг и эффективному взаимодействию с работодателями.

Библиографический список

1. Реутов, Н.Н. Взаимодействие высшей школы и работодателей в современных условиях как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста [Э/р]. – Р/д: e-mail: info@ores.su
2. Исмаилов, Т.А. Интеграция образования и производства // Российское профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской конференции (Москва, 23-24 апреля 2009 г.) // [Э/р]. – Р/д: http://www.edu.meks-info.ru/tezis/150
3. Агеев, В.С. Механизмы Event-концепции // Менеджмент. – 2008.– № 2.
4. Векслер, А. Специальные события (special events) как инструмент связей с общественностью [Э/р]. – Р/д: http://eventmarket.ru
5. Cutlip S.M., Center A.H, Broom G.M. Effective public relations, 1994.
6. Перелыгина, Е.Б. Психология имиджа. – М. – 2009.
7. Дымарская, О.Я. Профессиональное образование и рынок труда: опыт и перспективы взаимодействия // Россия реформирующаяся: ежегодник. – 2005 / отв. ред. Л.М. Дробижева. – М., 2006.

Bibliography

1. Reutov, N.N. Vzaimodeyjstvie vihssheyj shkolih i rabotodateleyj v sovremennihkh usloviyakh kak faktor podgotovki konkurentosposobnogo specialista [Eh/r]. – R/d: e-mail: info@ores.su
2. Ismailov, T.A. Integraciya obrazovaniya i proizvodstva // Rossiyjskoe professionaljnoe obrazovanie: opiht, problemih, perspektivih: materialih Vserossiyjskoyj konferencii (Moskva, 23-24 aprelya 2009 g.) // [Eh/r]. – R/d: http://www.edu.meks-info.ru/tezis/150
3. Ageev, V.S. Mekhanizmih Event-koncepcii // Menedzhment. – 2008.– № 2.
4. Veksler, A. Specialjnihe sobihtiya (special events) kak instrument svyazeyj s obthestvennostjyu [Eh/r]. – R/d: http://eventmarket.ru
5. Cutlip S.M., Center A.H, Broom G.M. Effective public relations, 1994.
6. Perelihgina, E.B. Psikhologiya imidzha. – M. – 2009.
7. Dihmarskaya, O.Ya. Professionaljnoe obrazovanie i rihnok truda: opiht i perspektivih vzaimodeyjstviya // Rossiya reformiruyuthayasya: ezhegodnik. – 2005 / otv. red. L.M. Drobizheva. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 378.147

Pushkaryeva T.P. **INFORMATION MODELING OF MEMORY**. The work is devoted to information modeling of process of educational information memorization. The structure of memory is presented, the memory features that influence on the level of memorization of the material are allocated. The forms of information presentation, improving the quality of remembering, are described.

Key words: **information modeling, memory, memory properties, the threshold of remembering**.

***Т.П. Пушкарева**, доц. СФУ, г. Красноярск, E-mail: a_tatianka@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПАМЯТИ

Работа посвящена информационному моделированию процесса запоминания учебной информации. Представлена структура памяти, выделены характеристики памяти, влияющие на уровень запоминания материала. Описаны формы представления информации, улучшающие качество запоминания.

Ключевые слова: **информационное моделирование, память, свойства памяти, порог запоминания.**

Становление и развитие информационного общества, характеризующегося высоким уровнем информационных технологий, развитыми инфраструктурами, процессами ускоренной автоматизации всех отраслей производства предъявляют высокие требования к качеству образования специалистов.

В настоящее время сложилась ситуация, когда уровень математического образования выпускников школ и ВУЗов, в том числе педагогических, не соответствует требованиям современного общества и образовательных стандартов, причем несоответствие с каждым годом расширяется и углубляется.

Одну из главных причин мы видим в неприспособленности учащихся к восприятию информации необходимого качества и объема. Нужны новые принципы и формы получения и освоения информации, основанные на личностных характеристиках учащихся. Одной из важнейших таких характеристик является память. Знание структуры памяти, ее сущности, с нашей точки зрения, поможет выбрать методы и средства обучения математике, которые позволят повысить качество математического образования.

Проблема памяти в обучении занимает центральное место у многих исследователей-педагогов. Ведь для того, чтобы повысить качество обучения необходимо понять, почему учащиеся так быстро забывают учебную информацию; какие методы надо применять, чтобы запоминание было наиболее долгим?

По определению, память – это особая форма психического отражения действительности, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении информации в живой системе.

Еще И.М. Сеченов указывал на то, что память является «краеугольным камнем психического развития». Главную особенность человеческой памяти Сеченов видел не в фотографичности воспроизведения, не в «зеркальности» запечатления, а в переработке воспринятой информации, в классификации и сортировке воспринятых образов [1]. Именно эта особенность является условием возможности психического развития.

В последнее время появилось достаточно много теорий, описывающих работу памяти, в том числе и когнитивных (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко и др.) [2-4].

Большинство теорий в качестве основного параметра для классификации памяти выделяют характер обработки информации в памяти. Это означает, что информация может удерживаться в памяти различное время, в соответствии с ее обработкой. На этой основе различают *сенсорную*, *кратковременную, оперативную и долговременную память.*

В *сенсорную* память поступает информация, собранная со всех органов чувств, но, как правило, в основном, это информация, собранная посредством зрения и слуха. Человек может разместить в сенсорной памяти большое количество зрительной информации, и она короткое время остается там в необработанном виде. При этом некоторая часть этой информации передается в кратковременную память, она отбирается с помощью избирательного внимания (сосредотачиваясь на существенной информации и отбрасывая несущественную).

Считается, что в кратковременную память информация поступает в том случае, если ей было уделено определенное внимание.

Основное внимание ученых – физиологов направлено на изучение именно кратковременной и долговременной памяти. В настоящее время выделяют две точки зрения на механизмы хранения и консолидации следа памяти [5].

Суть первой заключается в том, что информация попадает в отдел долговременного хранения через кратковременную память. Кратковременная память не в состоянии долго удерживать информацию, поэтому она может исчезнуть навсегда. Чтобы информация хранилась долго, биохимические процессы, ее обеспечивающие, оказываются растянутыми по времени. Поэтому возникает большая глубина следа хранимой информации, и она может воспроизводиться в человеке спустя длительный промежуток времени после ее получения.

Согласно другой точке зрения, все зависит от того, насколько близко или далеко находится след памяти от порога считывания. Если след памяти находится в окрестности порога считывания, то информация хранится долго и считывается быстро и без усилий. Если след памяти попадает в подпороговое состояние, то воспроизвести информацию очень трудно и создается впечатление, что информация просто забыта (рис.1).

Рис. 1. Порог считывания

Отечественный специалист по вопросам памяти нейрофизиолог Р.Ю. Ильюченок [6] считает, что попадание следа памяти в окрестность порога считывания зависит от степени эмоциональной окрашенности информации в момент ее предъявления.

Оба подхода не отрицают существование кратковременной и долговременной памяти, но каждая вкладывает в эти понятия свой смысл. Рассмотрим суть этих понятий.

Объем *кратковременной памяти* индивидуален. Он характеризует природную память человека и обнаруживает тенденцию к сохранению в течение всей жизни. Им в первую очередь определяется механическая память, ее возможности. С особенностями кратковременной памяти, обусловленными ограниченностью ее объема, связано такое свойство, как *замещение.* Оно проявляется в том, что при переполнении индивидуально ограниченного объема кратковременной памяти человека вновь поступающая информация частично вытесняет хранящуюся там, и последняя безвозвратно исчезает, забывается, не попадает в долговременное хранилище. Это, в частности, происходит тогда, когда человеку приходится иметь дело с такой информацией, которую он не в состоянии полностью запомнить и которая ему предъявляется непрерывно и последовательно.

Кратковременная память играет большую роль в жизни человека. Благодаря ей перерабатывается самый большой объем информации, сразу отсеивается ненужная и остается потенциально полезная. Вследствие этого не происходит информационной перегрузки долговременной памяти излишними сведениями, экономится время человека. Кратковременная память имеет большое значение для организации мышления, так как мышление использует факты, находящиеся или в кратковременной, или в близкой к ней по своим характеристикам оперативной памяти.

Кратковременная память сохраняет в течение короткого промежутка времени (в среднем около 20 сек) образ воспринятой информации, ее наиболее существенные элементы. Объем кратковременной памяти составляет от 5 до 9 единиц информации и определяется количеством информации, которую человек способен точно воспроизвести после однократного предъявления.

Важнейшей особенностью кратковременной памяти является ее избирательность. Из сенсорной памяти в нее попадает только та информация, которая соответствует актуальным потребностям и интересам человека, привлекает к себе его повышенное внимание.

Таким образом, если удается обратить внимание учащихся на что-либо, сосредоточить их внимание на этом, то соответствующий материал лучше запоминается и, следовательно, дольше сохраняется в памяти.

Одним из возможных механизмов кратковременного запоминания является *временное кодирование,* т.е. отражение запоминаемого материала в виде определенных, последовательно расположенных символов в слуховой или зрительной системе человека.

Оперативная (буферная) память рассчитана на сохранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, необходимого для выполнения некоторого действия или операции. Длительность оперативной памяти от нескольких секунд до нескольких дней.

Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти, так как она выступает в роли обязательного промежуточного хранилища и фильтра, который пропускает нужную, уже отобранную информацию в долговременную память.

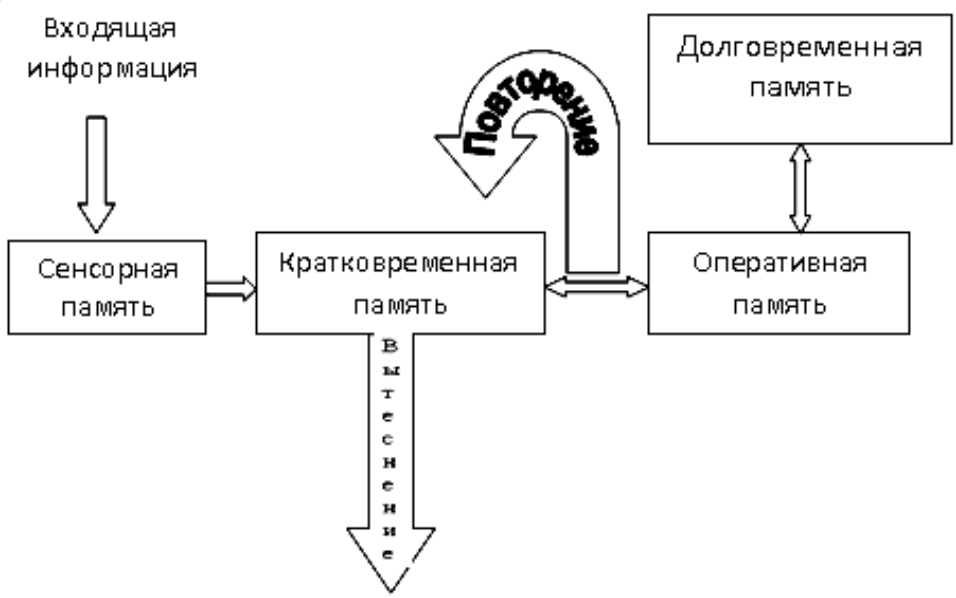


Рис. 2. Модель обработки информации в памяти

Долговременная память способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока, при этом существует (но не всегда) возможность ее многократного воспроизведения. На практике функционирование долговременной памяти обычно связано с мышлением и волевыми усилиями.

Долговременная память обычно начинает функционировать не сразу после того, как человеком был воспринят и запомнен материал, а спустя некоторое время, необходимое для того, чтобы человек внутренне смог переключиться с одного процесса на другой, с запоминания на воспроизведение. Эти два процесса не могут происходить параллельно, так как структура их различна, а механизмы несовместимы, противоположно направлены. Доказано, что при введении информации в долговременную память она, как правило, перекодируется в акустическую форму.

Акустическое кодирование характерно для перевода информации из кратковременной в долговременную память, где она уже хранится, вероятно, не в форме звуковых, а в виде смысловых кодов и структур, связанных с мышлением. Обратный процесс предполагает перевод мысли в слово.

Перевод информации из кратковременной в долговременную память нередко вызывает затруднения, так как для того, чтобы это наилучшим образом сделать, необходимо сначала осмыслить и определенным образом структурировать материал, связать его с тем, что человек хорошо знает. Именно из-за недостаточности этой работы или из-за неумения ее осуществлять быстро и эффективно память людей кажется слабой, хотя на самом деле она может обладать большими возможностями.

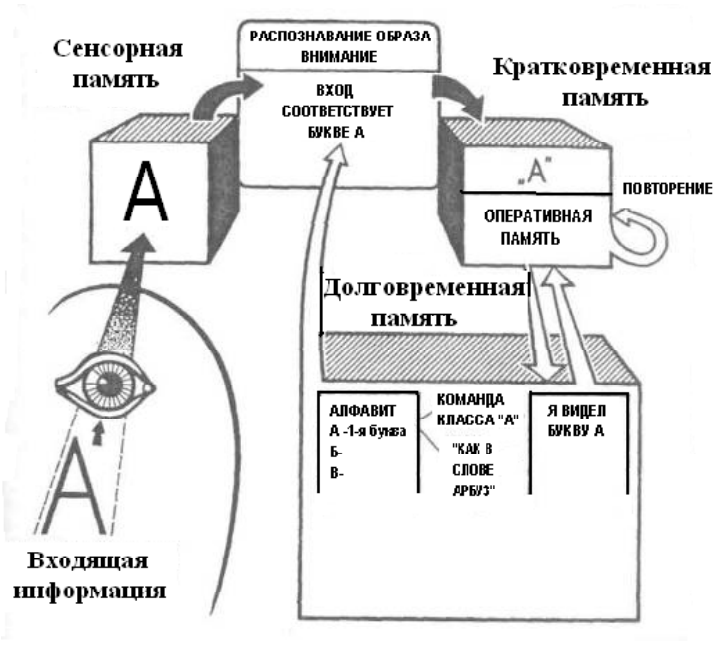


Рис. 3. Модель процесса запоминания информации

Вместе с тем все виды памяти взаимосвязаны и работают как единая система (рис.2). Одну из концепций, описывающих их совместную, взаимосвязанную деятельность, разработали американские ученые Р. Аткинсон и Р. Шифрин [7].

В долговременной памяти находится все, что задержится в ней больше, чем несколько минут и хранятся в отличие от кратковременной памяти не сенсорные образы, а смысловая или событийная составляющая информации.

Назначение долговременной памяти — стабильно хранить информацию и обеспечивать доступ к хранимым данным. Объем долговременной памяти безграничен, также как и длительность хранения информации. Процесс долговременного запоминания информации называется консолидацией следа в памяти. Консолидация следа — это процесс, который длится от 1 до 24 ч после предъявления стимула.

П. Линдсней и Д. Норман [8] утверждают, что результатом исчезновения информационных единиц являются две причины – стирание и интерференция.

С точки зрения психологии, интерференция (от лат. inter – взаимно, между собой и ferio – ударяю, поражаю) – ухудшение сохранения запоминаемого материала в результате воздействия (наложения) другого материала, с которым оперирует субъект [9]. Например, услышав спорные факты, человек одновременно пытается удержать этот спорный момент в голове и продолжать слушать собеседника. Таким образом он отключает свое внимание от всего остального и тем самым неосознанно убирает эффект интерференции.

Стирание происходит за счет того, что глубина следа поступившей в долговременную память информации уменьшается со временем, и наступает момент, когда он стирается совсем. Ученые показали, что интенсивность следа памяти убывает в геометрической прогрессии в зависимости от числа предъявленных единиц информации.

Значит, для повышения уровня запоминания необходимо разработать способы, противодействующие стиранию следа. Один из самых простых способов – многократное повторение этой информации. Однако запоминание разрозненных слов – достаточно тяжелый процесс, который можно облегчить, заменив отдельные слова их смысловыми структурами. Но повторение одной и той же информации снижает эмоциональную окраску и, следовательно, уровень внимания. Поэтому необходимо многократное повторение смысловой информации с вариацией.

Важно отметить при этом, что методы подачи информации должны учитывать теорию барьеров Кедрова: чтобы максимально большее количество материала попало в долговременную память необходимо между старыми и новыми структурами включить ассоциативные образы. Таким образом, с точки зрения более прочного запоминания и оставления более глубоких следов памяти в процессе предъявления учебной информации необходимо формировать целостный охват ситуации, при этом особенно значительна роль ассоциативных образов.

Извлечение информации из долговременной памяти напрямую зависит от того, как она была сохранена (записана) и закодирована.

Обобщая все сказанное выше, процесс запоминания информации можно представить в виде модели (рис. 3) [10].

Виды памяти. В ходе совершенствования механизмов адаптации развились и упрочились более сложные формы памяти, связанные с запечатлением разных сторон индивидуального опыта.

Модально-специфические виды. Мнестические процессы могут быть связаны с деятельностью разных *анализаторов,* поэтому существуют специфические виды памяти соответственно органам чувств: зрительная, слуховая, тактильная, обонятельная, двигательная. Следует упомянуть, что уровень развития этих видов памяти у разных людей различен. Не исключено, что последнее связано с индивидуальными особенностями анализаторных систем. Например, встречаются индивиды с необыкновенно развитой зрительной памятью. Это явление – *эйдетизм* – выражается в том, что человек в нужный момент способен воспроизвести во всех деталях ранее виденный предмет, картину, страницу книги и т.д. Эйдетический образ отличается от обычных тем, что человек как бы продолжает воспринимать образ в его отсутствие. Предполагается, что физиологическую основу эйдетических образов составляет остаточное возбуждение зрительного анализатора. Хорошо развития модально-специфическая память нередко является профессионально важным качеством: например, слуховая память музыкантов, вкусовая и обонятельная дегустаторов, двигательная гимнастов и т.д.

Образная память. Запечатление и воспроизведение картин окружающего мира связаны с синтезом модально-специфических впечатлений. В этом случае фиксируются сложные образы, объединяющие зрительные, слуховые и другие модально-специфические сигналы. Такую память называют образной. Образная память гибка, спонтанна и обеспечивает длительное хранение следа.

По некоторым представлениям, ее морфологической основой служат сложные нейрональные сети, включающие взаимосвязанные нейронные звенья, расположенные в разных отделах мозга. Поэтому выпадение какого-либо одного звена или нескольких звеньев образной памяти не способно разрушить всю ее структуру. Это дает образной памяти большие преимущества как в эффективности процессов усвоения и хранения, так и в объеме и прочности фиксации информации. Вероятно,

что с подобными особенностями образной памяти связаны внезапные, нередко безо всяких усилий припоминания забытого материала.

Кроме этого иногда выделяют также эмоциональную и словесно-логическую память.

Эмоциональная память. Эмоциональная память связана с запоминанием и воспроизведением эмоциональных переживаний. Эмоционально окрашенные воспоминания могут возникать как при повторном воздействии раздражителей, обусловивших это состояние, так и в отсутствие последних. Эмоционально окрашенное впечатление фиксируется практически мгновенно и непроизвольно, обеспечивая пополнение подсознательной сферы человеческой психики. Так же непроизвольно информация воспроизводится из эмоциональной памяти. Этот вид памяти во многом сходен с образной, но иногда эмоциональная память оказывается даже более устойчивой, чем образная. Ее морфологической основой предположительно служат распределенные нервные сети, включающие нейрональные группы их разных отделов коры и ближайшей подкорки.

Словесно-логическая память. Словесно-логическая (или семантическая) – это память на словесные сигналы и символы, обозначающие как внешние объекты, так и внутренние действия и переживания. Ее морфологическую основу можно схематически представить как упорядоченную последовательность линейных звеньев, каждое из которых соединено, как правило, с предшествующим и последующим. Сами же цепи соединяются между собой только в отдельных звеньях. В результате выпадение даже одного звена (например, вследствие органического поражения нервной ткани) ведет к разрыву всей цепи, нарушению последовательности хранимых событий и к выпадению из памяти большего или меньшего объема информации.

Законы памяти. В настоящее время разработано и используется немалое количество разнообразных систем и методов практического влияния на память человека с целью ее улучшения. Одни из этих методов основаны на регуляции внимания, другие предполагают совершенствование восприятия материала, третьи базируются на тренировке воображения и т.п. Все эти методы основаны на установленных в научных исследованиях и подтвержденных на практике законов памяти. Рассмотрим их подробнее.

Впечатление и эмоции. Поскольку впечатление напрямую связано с воображением, то любые приемы, позволяющие развить воображение и образное мышление, а также управлять ими, могут оказаться полезными и для запоминания.

Отсутствие достаточного внимания при восприятии информации не может быть возмещено увеличением числа ее повторений.

То, чем человек особенно интересуется, запоминается без всякого труда. Особенно отчетливо эта закономерность проявляется в зрелые годы.

Редкие, странные, необычные впечатления запоминаются лучше, чем привычные, часто встречающиеся.

Сосредоточенность на изучаемом материале в сочетании с избирательностью позволяют человеку сконцентрировать свое внимание, а, следовательно, и настроить память на восприятие только потенциально полезной информации.

Положительные эмоции, как правило, способствуют припоминанию, а отрицательные препятствуют.

Необходимо получить четкое зрительное впечатление. Оно прочнее. Однако, комплексные впечатления, то есть впечатления, полученные при помощи возможно большего числа органов чувств, позволяют запечатлеть в сознании нужный материал еще лучше. Линкольн, например, читал вслух то, что хотел запомнить, чтобы восприятие было одновременно и зрительным и слуховым.

Повторение. Дейл Карнеги называет повторение вторым законом памяти и приводит следующий пример: “Тысячи студентов-мусульман знают наизусть Коран – книгу примерно такого же объема, как Новый завет, и они в значительной мере достигают этого путем повторения. Мы можем запомнить все, что угодно, в разумных пределах, если будем достаточно часто повторять это”.

Чем больше объем информации, тем больше потребуется повторений для запоминания. Объемный материал запоминается легче, если его разбить на части.

Повторение подряд заучиваемого материала менее продуктивно для его запоминания, чем распределение таких повторений в течение определенного периода времени. Новое повторение способствует лучшему запоминанию того, что было выучено раньше. С усилением внимания к запоминаемому материалу число повторений, необходимых для его выучивания наизусть, может быть уменьшено.

Лучше, чтобы на начало и конец заучивания приходилось сравнительно большее число повторений, чем на середину. Распределение повторений в течение суток дает экономию времени более, чем в два раза, по сравнению с тем случаем, когда материал сразу заучивается наизусть.

Ассоциации. Один из способов запомнить факт – это ассоциировать его с каким-либо другим фактом. Для ассоциативной связи впечатлений и их последующего воспроизводства особо важным представляется то, являются ли они разрозненными или составляют логически связанное целое.

Чем больше разнообразных ассоциаций при первом знакомстве с ним вызывает материал и чем больше времени уделяется мысленной разработке этих ассоциаций, тем лучше запоминается сам материал. Любое новое впечатление, полученное человеком, не остается в его памяти изолированным. Запомнившись в одном виде, оно со временем может несколько измениться, вступив в ассоциативную связь с другими впечатлениями, оказав на них влияние и изменившись под их воздействием.

Эффективность запоминания иногда снижает интерференция, т.е. смешение одной информации с другой, одних схем припоминания с другими. Чаще всего интерференция возникает тогда, когда одни и те же воспоминания ассоциируются в памяти с разными событиями и их появление в сознании порождает припоминание конкурирующих событий.

Осмысленное восприятие. Установка на запоминание способствует ему, то есть запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой соответствующую задачу. При установке на запоминание важно заранее спланировать срок хранения данной информации.

Любая из частей, на которые при заучивании делится весь материал, должна сама по себе представлять более или менее законченное целое. Тогда весь материал лучше организуется в памяти, легче запоминается и воспроизводится.

Чем больше умственных усилий прилагается к тому, чтобы организовать информацию, придать ей целостную, осмысленную структуру, тем легче она потом припоминается. Один из эффективных способов структурирования запоминания – это придание запоминаемому материалу структуры типа “дерево”. Такие структуры широко используются везде, где необходимо кратко и Компактно представить большой объем информации.

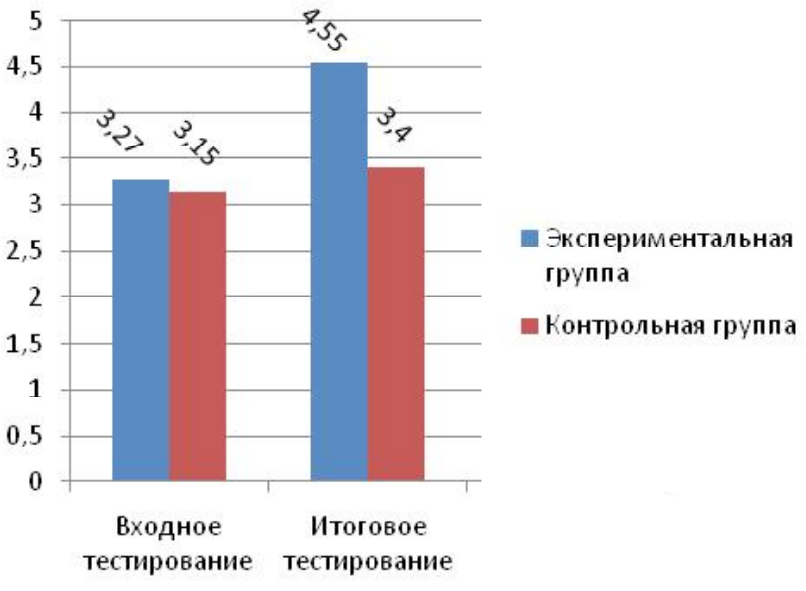


Рис. 1. Результаты эксперимента

Данный прием существенно облегчает и доступ к хранящейся информации.

Наличие заранее продуманных и четко сформулированных вопросов к изучаемому материалу, ответы на которые могут быть найдены в процессе его освоения, способствуют лучшему запоминанию.

При запоминании какого-либо текста в памяти запечатлеваются не столько сами слова и предложения, составляющие данный текст, сколько содержащиеся в нем мысли.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что уровень запоминания будет выше, если подаваемая информация будет:

1. осмысленной и эмоционально окрашенной;

2. предъявлена как целостный охват всего объекта изучения;

3. подаваться в долговременную память в виде осмысленных связей в старые и новые структуры; между старыми и новыми структурами необходимо вставить ассоциативные образы.

4. представляться в виде, обеспечивающем полноту считывания конкретной информационной структуры; чем больше информационных “дыр” в структуре, тем труднее идет процесс считывания.

Кроме этого следует отметить: для того чтобы информация из кратковременной памяти попала в долговременную, необходимо, чтобы с ней была проведена определенная работа еще в то время, когда она находится в кратковременной памяти. Это работа по ее перекодированию, т.е. переводу на язык, понятный и доступный мозгу человека.

Для подтверждения полученных результатов был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте принимали участие студенты первого курса Красноярского госпедуниверситетеа им. В.П. Астафьева факультета естествознания. При обучении математике в первой группе (контрольной) занятия проводились с помощью традиционных методов и средств. В экспериментальной группе использовались методы и учебные материалы, созданные на основе полученных рекомендаций.

На рис.1 представлены результаты входного и итогового тестирования.

Как видно из диаграммы, учет особенностей запоминания учебной информации позволяет повысить уровень запоминания, и как следствие – уровень образования. Проведенный эксперимент подтвердил теоретически полученные результаты.

Библиографический список

1. Сеченов, И.М. О предметном мышлении с физиологической точки зрения: избр. философ. и психол. произведения. – М., 1956.
2. Зинченко, П.И. Непроизвольное запоминание. – М.; Воронеж, 1996.
3. Зинченко, В.П. Функциональная структура зрительной памяти / В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич. – М., 1980.
4. Выготский, Л.С. Мышление и речь: избр. психолог. исследования. – СПб., 1997.
5. Синицын, Е. Теория творчества. Структурный анализ мышления. Теория интегрированного обучения. – Новосибирск, 2001.
6. Ильюченок, Р.Ю. Память и адаптация. – Новосибирск, 1979.
7. Atkinson R.C., Shifrin R.M. Human memory: A proposed system and its control processes // The psychology of learning and motivation. London: Academic Press, 1968.
8. Линдсней, П. Переработка информации у человека / П. Линдсней, Д. Норманн. –М., 1974.
9. Интерференция // Большая психологическая энциклопедия. – М., 2007.
10. Гамезо, М.В. Атлас по психологии / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М., 1999.

Bibliography

1. Sechenov, I.M. O predmetnom mihshlenii s fiziologicheskoyj tochki zreniya: izbr. filosof. i psikhol. proizvedeniya. – M., 1956.
2. Zinchenko, P.I. Neproizvoljnoe zapominanie. – M.; Voronezh, 1996.
3. Zinchenko, V.P. Funkcionaljnaya struktura zriteljnoyj pamyati / V.P. Zinchenko, B.M. Velichkovskiyj, G.G. Vuchetich. – M., 1980.
4. Vihgotskiyj, L.S. Mihshlenie i rechj: izbr. psikholog. issledovaniya. – SPb., 1997.
5. Sinicihn, E. Teoriya tvorchestva. Strukturnihyj analiz mihshleniya. Teoriya integrirovannogo obucheniya. – Novosibirsk, 2001.
6. Iljyuchenok, R.Yu. Pamyatj i adaptaciya. – Novosibirsk, 1979.
7. Atkinson R.C., Shifrin R.M. Human memory: A proposed system and its control processes // The psychology of learning and motivation. London: Academic Press, 1968.
8. Lindsneyj, P. Pererabotka informacii u cheloveka / P. Lindsneyj, D. Normann. –M., 1974.
9. Interferenciya // Boljshaya psikhologicheskaya ehnciklopediya. – M., 2007.
10. Gamezo, M.V. Atlas po psikhologii / M.V. Gamezo, I.A. Domashenko. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

Раздел 4

ИСТОРИЯ

Редактора раздела:
НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск)
ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор. исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии(г. Барнаул), АлтГПА

УДК 02(574)(=161.1)

Kurayev A.M. **TRANSLATION OF BOOKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE END OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURIES.** In article questions the edition of the Russian book behind boundaries of our country, studying of interaction of various national cultures, book functions, priorities of national literatures and typology of the translation book are considered.

Key words: **interaction of cultures, the translation book, intercultural contact, editions and distributions of the book, book function, typology.**

А.М. Кураев, *соискатель ГПНТБ СО РАН, преп. каф. педагогики НВВКУ (ВИ),*
г. Новосибирск, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

ПЕРЕВОД КНИГ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН В КОНЦЕ XX – В НАЧАЛЕ XXI ВВ.

В статье рассматриваются вопросы издания русской книги за рубежом, функции книги как символа взаимодействия различных национальных культур, приоритеты национальных литератур и типологии переводов книг на русский язык.

Ключевые слова: **взаимодействие культур, перевод книг на русский язык, межкультурные связи, издания и распространения книги, функции книги, типология.**

Книга является важнейшим материальным символом гуманитарного и культурного сотрудничества между государствами – участниками СНГ. Изучение истории и современных аспектов социального бытования перевода книг на русском языке за пределами нашего Отечества является весьма важной проблемой книговедческих изысканий. В основе – задачи, связанные с рассмотрением аспектов геополитического характера распространения русской книги. Проблема напрямую связана с вопросами хранения и передачи информации, приумножения знаний, обеспечения научной деятельности, воспитания, распространения как национальной, так и мировой культуры в бывших союзных республиках.

Разработка темы значима и для изучения конкретных историко-книжных проблем, выявления сведений о выпуске русской книги за рубежами нашей страны. Эти вопросы не раз обсуждались в ходе различных научных конференций [1].

Актуальность проблемы подтверждают исследования по русскому языку в странах Содружества независимых государств (СНГ) и Балтии, проведенные отделом национального книгоиздания Российской книжной палаты (РКП). Московскими специалистами изучалось продвижение российской книги к читателю, развитие книжных связей стран СНГ и Балтии.

Единое образовательное пространство может существовать, как это было отмечено в ходе дискуссии на уровне Межпарламентской Ассамблеи стран СНГ (1995 г.) [2, с. 49-55], только в единой информационной среде. Информационная среда включает совместное издание, распространение на территории СНГ переводной учебной, методической и научной литературы, создание условий для укрепления и развития культурного и научного потенциала будущих поколений.

Анализ материалов дискуссий позволяет утверждать, что ныне актуальны следующие вопросы: кто и какие переводы книг выпускает в СНГ, на каком языке они печатаются; насколько изданные книги обеспечивают доступность книжной продукции, создаваемой в Казахстане, стать достоянием и других государств-участников Содружества. Вышеперечисленные вопросы тесно связаны с темой нашего исследования, она находится в русле актуальных проблем отечественной истории книги [3, с. 48-60].

Особый интерес представляет выпуск и распространение в странах СНГ перевода книг на русском языке. Данная тема не первый год привлекает внимание специалистов РКП, Российской государственной библиотеки (РГБ), Государственной публичной научно-технической библиотеки Сибирского отделения Российской академии наук (ГПНТБ СО РАН) и ряда других научных и издательских центров. Однако вопросы издания и распространения переводов книг на русский язык в новых независимых государствах Центральной Азии в современной литературе практически не освещены. В интересах получения объективных сведений о переводах книг на русском языке необходима ликвидация пробелов в изучении истории их издания и распространения за пределами России.

Республика Казахстан, в рамках которой рассматривается данный вопрос, является важной сферой государственных интересов Российской Федерации. Доказательством этого является ряд встреч Президента Д.А. Медведева с руководителями государств Центральной Азии на саммитах, проведенных в 2009 - 2011 гг. как в России, так и за ее пределами. В ходе встреч обсуждались важные международные вопросы, в том числе по гуманитарному сотрудничеству и роли русского языка в интеграции государств.

Ежегодно с 2002 г. Министерство иностранных дел Российской Федерации готовит и публикует в прессе и на своем официальном сайте доклад «Русский язык в мире». В данном док-

ладе анализируется и оценивается ситуация, связанная с распространением и использованием русского языка за рубежом, в том числе и в вопросе распространения и использования переводов книг на русском языке.

В ближнем и дальнем зарубежье проживает более 20 млн. представителей русскоязычного населения. В этой связи изучение проблем российской книжной культуры за рубежом и получения образования русскоязычным населением посредством переводов книг на русский язык за пределами России приобретает все большую значимость.

Стоит упомянуть, что именно в ГПНТБ СО РАН впервые в рамках изучения геополитического характера книжной культуры была рассмотрена проблема распространения русской книги за пределами России. Одним из первых исследователей данной проблемы был С. А. Пайчадзе [4].

Выпуск и распространение перевода книг на русский язык в Республике Казахстан изучается автором с учетом специфических особенностей и конкретно-исторических событий многосложного периода: распада Советского Союза, становления суверенного государства, перехода к новым социально-экономическим отношениям, эмиграции части этнических русских из Казахстана на историческую родину и иных обстоятельств.

В числе исследований, проводимых в ГПНТБ СО РАН, следует отметить диссертационное исследование А. М. Исмаилова [5]. Автор рассмотрел проблему издания русской книги, но выпуск и распространение перевода книг на русский язык в Республике Казахстан подробно не анализировался.

В диссертации А.В. Виноградова [6], защищенной в 2009 г. на базе ГПНТБ СО РАН, выпуск и распространение перевода книг на русский язык исследовались только в рамках издания русских учебников.

Существенное значение для понимания современной культурной и общественно-политической ситуации в Казахстане имели, наряду с трудами по истории книжного дела и печати, исследования по вопросам общей истории, литературы, истории политических отношений, журналистики, а также работы, в которых рассматриваются различные аспекты жизнедеятельности российского зарубежья на территории Республики Казахстан. Тщательный анализ конкретных взглядов и оценок по каждому историческому событию или процессу в значительной мере помог автору статьи понять условия, в которых развивалось переводное книгоиздание на русском языке в изучаемой стране.

Еще в 1930-е гг. П.Н. Берков писал, что в определении книги непременно необходимо «ввести динамизирующее понятие функции» [7, с. 19]. Наиболее развернутую характеристику функций книги дали И.Е. Баренбаум и А.С. Барсук. Они писали: «Изначальной универсальной функцией книги является коммуникативная функция» [8, с. 26-31].

В. Н. Ляхов, внесший большой вклад в теорию искусства книги, подчеркивал «самые общие и существенные стороны ее природы, порожденные ее назначением в жизни: служить средством для сохранения и передачи информации, для общения между людьми» [9, с. 6]. Отсюда вытекала «главная – коммуникативная – функция книги как формы организации текстового сообщения».

Выполняя функцию посредника между культурой и обществом, перевод книг на русский язык сам выступает в качестве элемента культуры, реализуя ее функции. Таким образом, именно в культуре наиболее ярко проявляется функциональное значение книги. Как отмечали польские книговеды К. Мигонь и К. Гломбевский, основной функцией книги является ее коммуникативность в культуре, поскольку книга есть, прежде всего, инструмент социального общения [10].

В процессах социальной коммуникации перевод книг на русский язык превращается из произведения индивидуального сознания в произведение общественного сознания. Поэтому дефиницию «книга» целесообразно рассматривать с точки зрения функционального подхода, позволяющего осмыслить социальную роль книги в движении от автора к читателю, и базироваться на коммуникативной функции, определяющей сущность книги, а также все формы и способы ее существования. Коммуникативной функции книги и социокультурному аспекту ее исследования в книговедческой литературе, особенно в последние десятилетия, придается особое значение [11]. Это связано с развитием информатики и ее взаимосвязей с книговедением. А.А. Гречихин, например, отмечал, что для книговедения коммуникативная функция книги является определяющей [12, с. 14].

Книге присущи и прочие функции: познавательная, культурная, мемориальная, управленческая и свидетельствования.

Книга – источник знаний, продукт и памятник духовной и материальной культуры, память поколений. Эстетическую, гедонистическую, рекреативную функции книги можно рассматривать как подфункции или разновидности проявления культурной функции, причем в большей мере они присущи определенным видам книги, а не всем книгам.

Воспитательная, популяризаторская, учебно-образовательная функции книги представляют собой проявление культурной, познавательной, управленческой функций всего общества [13, с. 71]. Все эти сущностные черты и функции книги находят классическое воплощение в содержании переводных книг на русском языке. В данной статье рассматриваются переводные издания на русском языке в Республике Казахстан. Что же включает само понятие «переводное книгоиздание на русском языке»?

Переводное издание, согласно общепризнанной классификации, – это издание переводов произведений зарубежных авторов на русском языке.

Достаточно непросто обозначить безусловные приоритеты национальных литератур, представленных в современном книгоиздании Казахстана. Однако представляется, что литература англоязычного мира – в первую очередь Соединенных Штатов и Англии – лидирует по отношению к другим национальным литературам. Среди наиболее значительных англоязычных писателей, чье творчество вошло в литературное сознание казахстанцев через издания переводов их произведений, следует назвать следующие имена.

Это современные классики английской и американской литературы Теодор Драйзер, Бернард Шоу, Джон Голсуорси, О. Генри, Джек Лондон, Джон Стейнбек, Эрнест Хемингуэй, Уильям Фолкнер, Джеймс Джойс, Олдос Хаксли, Уильям Голдинг, Ивлин Во, Джон Апдайк, Генри Миллер, Владимир Набоков, Д.Г. Лоуренс, Джордж Оруэлл, Артур Кестлер.

Творчество большинства из этих авторов было воссоздано изданиями разнообразных видов – начиная с изданий отдельных произведений, кончая многотомными, снабженными развернутыми сопроводительными статьями и обстоятельными комментариями собраниями сочинений.

Отдельно следует отметить большую популярность произведений научно-фантастического жанра [science fiction] (берущего начало с широко известных в нашей стране произведений Герберта Уэллса) – изданий переводов Айзека Азимова, Роберта Шекли, Клиффорда Саймака, Гарри Гаррисона, и многих других писателей, – а также жанра сказочной фантастики [fantasy]. Солидное место в современном книгоиздании Казахстана занимают переводы произведений писателей детективного жанра – Агаты Кристи, Росса Макдональда, Реймонда Чандлера, Джеймса Хэдли Чейза, Яна Флеминга, Сидни Шелдона и других..

Немецкоязычная литература (Германии и Австрии) отмечена именами Томаса Манна и Генриха Манна, Анны Зегерс, Бертольда Брехта, Лиона Фейхтвангера, Стефана Цвейга, Эриха Марии Ремарка и других..

Произведения франкоязычных писателей – это изданные книги Анатоля Франса, Ромена Роллана, Луи Арагона, Анри Барбюса, Мориса Метерлинка, Марселя Пруста, Жана-Поля Сартра, Альбера Камю и других.

В последние годы казахские книжные издательства выпустили множество бестселлеров, содержание которых дублирует содержание испано- и португалоязычных мексиканских, венесуэльских, бразильских, аргентинских телесериалов.

Творчество скандинавских писателей представлено изданиями произведений антиутопического и детективного жанров, а также романами о викингах.. Это имена Пьера Вале, К. Холта и других.

Литература славянских стран Восточной Европы в казахском книгоиздании – это переводы Ярослава Гашека, Карела Чапека, Станислава Лема и других..

Казахстанское книгоиздание уделяло значительное внимание произведениям современной японской литературы – в первую очередь творчеству Ясунари Кавабаты, Кобо Абэ и других авторов.

В литературе стран Ближнего и Среднего Востока, изданной на территории Казахстана имеются переводы с арабского, персидского, турецкого, дари, пушту и других языков.

Африканская литература – это переводы с суахили, английского, французского, чиньянджа (малави), португальского, малагасийского арабского, ахмарского и других языков народов Африки.

Литературы народов Южной и Юго-Восточной Азии представлены изданиями переводов с хинди, урду, вьетнамского и других языков. Одной из выдающихся фигур литературы Индии в орбите казахстанского книгоиздания является Рабиндранат Тагор. Отдельно следует упомянуть литературу Китая.

Характеризуя типологию переводов книг на русском языке, следует отметить что безусловно доминирующим типом изданий переводной литературы является массовый. Это легко объясняется самими задачами, которые поставлены перед изданиями переводов, и их читательским адресом. Значительно реже встречаются научно-массовые издания, нацеленные на квалифицированное литературно-критическое читательское восприятие. И крайне немногочисленны издания научного типа.

В книгоиздании Казахстана можно выделить несколько основных видов изданий переводной художественной литературы. Это собрания сочинений, сборники (одного или нескольких авторов), антологии и моноиздания. Выходят также журнальные публикации. Причем журнальные публикации переводов иноязычных авторов во многих случаях предваряют моноиздания и сборники их произведений. С накоплением опыта осмысления этих произведений литературной критикой подготавливается почва для выпуска собраний сочинений. Естественно, собрания сочинений являются наиболее представительным видом издания иностранного автора, поэтому, как правило, с момента появления иностранного автора на литературной сцене до выпуска собрания его сочинений проходит относительно протяженный отрезок времени.

Имеются немало изданий переводов учебной литературы. В качестве примеров выходящих учебников и учебных пособий назовем «Экономикс» Поля Самуэльсона и Вильяма Нордхауза – дайджест самого популярного учебника по рыночной экономике; практическое пособие для начинающих пользователей «Операционная среда WINDOWS 3.1» Клауса Фененштиха и Райнера Хаселира, практическое пособие для начинающих «Электронные таблицы Excel 4.0» Наташи Николъ и Ральфа Альбрехта.

Следует назвать также виды изданий переводной справочной литературы. Это энциклопедии, справочники и словари.

Таким образом, «переводной национальной книгой можно считать ту, которая независимо от языкового, территориального, авторского, издательского и иных выраженных в ней признаков функционирует в данном этнокультурном контексте и органически включена в систему данной национальной культуры» [14, с. 60].

Ориентация этого и других специалистов на включенность книги в этнокультурный контекст является неотъемлемым и самым важным критерием национальной книги. Однако значение языка книги может быть таким же весомым, как и названный признак. Если говорить об этнических русских и русскоязычных жителях Республики Казахстан, то для абсолютного большинства их, не владеющих языками титульных наций, язык книги в современных условиях имеет такое же важное значение, как и ее включенность в национальный контекст. Интерпретацию понятия «национальная книга» можно уточнить следующим образом. Национальная книга отражает ценности и нормы национальной культуры, способствует формированию позитивной национальной, в некоторых случаях – гражданской идентичности. Вместе с тем, по мнению Н. А. Селиверстовой, «позитивная национальная и гражданская идентичность есть полная противоположность национализму. И национальной книга не может быть признана, если содержит националистические мотивы» [15, с. 67].

Определенный интерес представляют заложенные в самом переводе книг на русский язык свидетельства об истории культуры и о своем месте в системе культуры. «...Книга как «вещь», как эстетический феномен также участвует в сложнейшем процессе самосознания культуры. Она есть то явление культуры, которое различным образом функционирует в историко-культурном пространстве, во многом определяя его характер, и обычно не скрывает своих правил «поведения», а манифестирует их непосредственно» [16, с. 149]. Причем перевод книг на русский язык как двигатель культурных (в том числе национально-культурных процессов) чаще всего изучается в исторической ретроспективе.

Библиографический список

1. Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий: тез. докл. Восьмой науч. конф. по проблемам книговедения. - М., 1996; Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий: тез. докл. Девятой Междунар. науч. конф. по проблемам книговедения. - М., 2000; Книжный мир сегодня и завтра: тез. докл. Десятой Междунар. науч. конф. по проблемам книговедения. - М., 2002; Пятые Макушинские чтения: тез. докл. науч. конф., Томск, 25–26 мая 2000 г. - Новосибирск, 2000.
2. Вестник Межпарламентской Ассамблеи. - СПб., 1995. - № 2.
3. Владимиров, Л.И. Всеобщая история книги. - М., 1988; Мыльников, А.С. Книга и национальная культура // Книга. Исследования и материалы, 1990. - Сб. 61.
4. Пайчадзе, С.А. Русская книга в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (очерки истории второй половины XIX – начала XX столетия). - Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 1995.
5. Исмаилов, А.М. Издание книг на русском языке в государствах Центральной Азии в постсоветский период (Казахстан и Кыргызстан): дис. …канд. ист. наук. - Новосибирск, 2003.
6. Виноградов, А.В. Учебная книга на русском языке в Центрально-азиатских странах Содружества независимых государств: проблемы социокультурного взаимодействия и формирования единого образовательного пространства (1991–2005 гг.). – Новосибирск, 2009.
7. Берков, П.Н. Предмет и объект истории книги как науки // Тр. ин-та кн. - М., 1936. - Вып. 5.
8. Баренбаум И.Е., Барсук А.И. К вопросу о методах книговедческих дисциплин // Книга. Исследования и материалы, 1974. - Сб. 29.
9. Ляхов, В.Н. Очерки теории искусства книги. - М.,1971.
10. Мигонь, К. Наука о книге: очерк проблематики: пер. с пол. - М., 1991.
11. Иваницкий, В.Ю. Средства массовой коммуникации и книговедение // Книга. Исследования и материалы, 1986. - Сб. 52; Ельников, М.П. Книговедение, книга и средства массовой коммуникации (проблема соотношения) // Там же, 1988. - Сб. 57; Его же. Социология книги как научная дисциплина (методологический аспект) // Там же, 1990. - Сб. 61; Баренбаум, И.Е. Информационно-коммуникативные науки в свете эволюции средств информации и коммуникации // Там же; Якимчук, К.Т. Книга в коммуникационном процессе // Там же, 1994. - Сб. 68; Ельников, М.П. Феномен книги (теоретико-гноссеологический аспект) // Там же, 1995. - Сб. 71; Швецова-Водка, Г.Н. Функциональная сущность книги и свойства книги // Там же; Селиверстова, Н.А.Книга в обществе: основные теоретические подходы // Социол.: сб. ин-та молодежи., 2000. - Вып. 7.
12. Гречихин, А.А. Объект и предмет книговедения (опыт современной интерпретации) // Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий: тез. докл. Восьмой науч. конф. по проблемам книговедения. - М., 1996.
13. Швецова-Водка, Г.Н. Функциональная сущность книги и свойства книги // Книга. Исследования и материалы, 1995. - Сб. 71.
14. Мыльников, А.С. Указ. соч.
15. Селиверстова, Н.А. Книжные культуры стран СНГ и Балтии: прошлое и настоящее.
16. Софронова, Л.А. Книга в пространстве культуры // Вестн. РГНФ. 1998. - № 3.

Bibliography

1. Kniga i knizhnoe delo na rubezhe tihsyacheletiyj: tez. dokl. Vosjmoyj nauch. konf. po problemam knigovedeniya. - M., 1996; Kniga i knizhnoe delo na rubezhe tihsyacheletiyj: tez. dokl. Devyatoyj Mezhdunar. nauch. konf. po problemam knigovedeniya. - M., 2000; Knizhnihyj mir segodnya i zavtra: tez. dokl. Desyatoyj Mezhdunar. nauch. konf. po problemam knigovedeniya. - M., 2002; Pyatihe Makushinskie chteniya: tez. dokl. nauch. konf., Tomsk, 25–26 maya 2000 g. - Novosibirsk, 2000.
2. Vestnik Mezhparlamentskoyj Assamblei. - SPb., 1995. - № 2.
3. Vladimirov, L.I. Vseobthaya istoriya knigi. - M., 1988; Mihljnikov, A.S. Kniga i nacionaljnaya kuljtura // Kniga. Issledovaniya i materialih, 1990. - Sb. 61.

4. Payjchadze, S.A. Russkaya kniga v stranakh Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona (ocherki istorii vtoroyj polovinih XIX – nachala XX stoletiya). - Novosibirsk: GPNTB SO RAN, 1995.
5. Ismailov, A.M. Izdanie knig na russkom yazihke v gosudarstvakh Centraljnoyj Azii v postsovetskiyj period (Kazakhstan i Kihrgihzstan): dis. …kand. ist. nauk. - Novosibirsk, 2003.
6. Vinogradov, A.V. Uchebnaya kniga na russkom yazihke v Centraljno-aziatskikh stranakh Sodruzhestva nezavisimihkh gosudarstv: problemih sociokuljturnogo vzaimodeyjstviya i formirovaniya edinogo obrazovateljnogo prostranstva (1991–2005 gg.). – Novosibirsk, 2009.
7. Berkov, P.N. Predmet i objhekt istorii knigi kak nauki // Tr. in-ta kn. - M., 1936. - Vihp. 5.
8. Barenbaum I.E., Barsuk A.I. K voprosu o metodakh knigovedcheskikh disciplin // Kniga. Issledovaniya i materialih, 1974. - Sb. 29.
9. Lyakhov, V.N. Ocherki teorii iskusstva knigi. - M.,1971.
10. Migonj, K. Nauka o knige: ocherk problematiki: per. s pol. - M., 1991.
11. Ivanickiyj, V.Yu. Sredstva massovoyj kommunikacii i knigovedenie // Kniga. Issledovaniya i materialih, 1986. - Sb. 52; Eljnikov, M.P. Knigovedenie, kniga i sredstva massovoyj kommunikacii (problema sootnosheniya) // Tam zhe, 1988. - Sb. 57; Ego zhe. Sociologiya knigi kak nauchnaya disciplina (metodologicheskiyj aspekt) // Tam zhe, 1990. - Sb. 61; Barenbaum, I.E. Informacionno-kommunikativnihe nauki v svete ehvolyucii sredstv informacii i kommunikacii // Tam zhe; Yakimchuk, K.T. Kniga v kommunikacionnom processe // Tam zhe, 1994. - Sb. 68; Eljnikov, M.P. Fenomen knigi (teoretiko-gnosseologicheskiyj aspekt) // Tam zhe, 1995. - Sb. 71; Shvecova-Vodka, G.N. Funkcionaljnaya suthnostj knigi i svoyjstva knigi // Tam zhe; Seliverstova, N.A.Kniga v obthestve: osnovnihe teoreticheskie podkhodih // Sociol.: sb. in-ta molodezhi., 2000. - Vihp. 7.
12. Grechikhin, A.A. Objhekt i predmet knigovedeniya (opiht sovremennoyj interpretacii) // Kniga i knizhnoe delo na rubezhe tihsyacheletiyj: tez. dokl. Vosjmoyj nauch. konf. po problemam knigovedeniya. - M., 1996.
13. Shvecova-Vodka, G.N. Funkcionaljnaya suthnostj knigi i svoyjstva knigi // Kniga. Issledovaniya i materialih, 1995. - Sb. 71.
14. Mihljnikov, A.S. Ukaz. soch.
15. Seliverstova, N.A. Knizhnihe kuljturih stran SNG i Baltii: proshloe i nastoyathee.
16. Sofronova, L.A. Kniga v prostranstve kuljturih // Vestn. RGNF. 1998. - № 3.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 902

Gordon E.V., Mezencev R.V. **CIVIL WAR ON ALTAI REGION: THE RESEARCH PROBLEM.** In article, on the basis of the various published sources and research works, attempt to open a concept essence «civil war» is undertaken and to show the decision of this problem researchers.

Key words: **civil war, guerrilla movement, «red terror», «white terror», white movement, Czechoslovak mutiny, «democratic counterrevolution».**

***Э.В. Гордон**, аспирант ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им В.М. Шукшин»а, г. Бийск, E-mail: goredvl@mail.ru; **Р.В. Мезенцев**, доц. каф. истории и права ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования им В.М. Шукшин»а, г. Бийск, E-mail:if@bigpi.biysk.ru*

ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА НА АЛТАЕ: ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье, на основе различных опубликованных источников и исследовательских работ, предпринята попытка раскрыть суть понятия «гражданская война» и показать решение этой проблемы исследователями.

Ключевые слова: **гражданская война, партизанское движение, «красный террор», «белый террор», белое движение, чехословацкий мятеж, «демократическая контрреволюция».**

Гражданская война 1917-1922 гг. на территории бывшей Российской империи – это один из самых «кровавых» периодов в ее истории. Страшные события тех лет были вызваны многими, различными по характеру, причинами, а потому он и оставили глубокий след в памяти россиян. Прежде, чем говорить о событиях тех лет, скажем два слова о их периодизации. Как известно, период с мая по июнь 1918 года в Сибири, некоторые современные историки (в частности, В.М. Рынков [1, с. 100] и Е. Богомолов [2, с. 173]) склонны называть «демократической контрреволюцией», которую, заявляют они, совершили два главным образом военно-политических антибольшевистских течения, сумевшие организоваться, объединиться и вооружиться [3, с. 161].

Одной из форм борьбы контрреволюции против Советской власти была «атаманщина» (эта форма борьбы была составной частью и порождением колчаковщины). Для «атаманщины» был характерен невероятный произвол, расстрелы без суда и следствия, грабежи, насилия, уничтожение населения целых поселков и деревень. «Я, “ писал генерал У. Грэвз, командующий американскими интервенционными войсками, “ сомневаюсь, чтобы можно было указать за последнее пятидесятилетие какую-либо страну в мире, где убийство могло совершаться с такой легкостью и с наименьшей боязнью ответственности как в Сибири, во время правления адмирала Колчака [4, с. 75].

Возможно, это обстоятельство и привлекло огромное внимание к проблеме гражданской войны Порукой тому – масса исследований, посвященных этой, одной из интересных и, в тоже время, одной из сложнейших тем в отечественной исторической науке. Одной из наиболее дискуссионных проблем истории гражданской войны в России стала проблема определения ее хронологических границ. Окончание гражданской войны советские историки датировали, как известно 1920 годом, ибо после победы над Врангелем, внутри страны не стало крупных фронтов, где боевые действия вели бы организованные армии. И не случайно В.И. Ленин, в качестве одного из главных этапов революции выделил в августе 1921 г. гражданскую войну – от чехословаков до Врангеля, то есть период 1918-1920 годов [5, с. 103]. В советской историографии такой взгляд, естественно, стал каноническим [6, с. 366]. В новейшей отечественной историографии такая точка зрения продолжает существовать. Так, в монографии М.В. Шиловского в традиционном ключе завершение гражданской войны в Сибири датируется 1920 годом [7, с. 426]. Правда, в дальнейшем, в частности, в материалах, представленных на конференции «Белая Сибирь», традиционно проводимых КемГУ, его взгляды, в этом плане, заметно изменились.

В последнее время гражданскую войну, с точки зрения динамики социальных процессов, протекавших в стране, все больше изучают в общероссийском масштабе. В первую очередь, это земельный вопрос, ставший одной из главных причин происшедшей революции [8, с. 99]. В связи с этим, В.Н. Бровкин датирует окончание гражданской войны 1921 годом, называя 1920 – 1921 гг. «временем зеленых». Крестьянство, недовольное продразверсткой, широко развернув вооруженную борьбу с большевиками, добилось введения новой экономической политики и стало, по сути, силой, победившей в гражданской войне.

В противовес ему, академик Ю.А. Поляков называет годом ее окончания 1922 г., а 1921-1922 гг. он называет временем «затухания гражданской войны и ее локализации» [9, с. 41.]. Таким образом, современные исследователи связывают окончание гражданской войны с разрешением вопросов, породивших ре-

волюцию: о земле, о форме государственного устройства, об интеграции отдельных этнических групп в российском государстве (национальный вопрос) и т.д. При этом, основное внимание они уделяют земельному вопросу и участию крестьянства в гражданской войне.

В Сибири, как известно, не было массового помещичьего землевладения и поэтому земельный вопрос здесь не имел такой остроты, как в центральной России. К тому же, почти половину населения края составляли «инородцы», а среди жгучих «вопросов революции», «национальный вопрос» имел здесь первостепенное значение. В связи с этим, вызывает возражения датировка (1920 годом) окончания гражданской войны на территориях, где компактно проживали некоторые крупные сибирские народы, имевшие националистически настроенные элиты. Потому - то антисоветские выступления сибирских «инородцев» имели место и подавлялись они коммунистами с помощью регулярных войск. Лишь отдельные выступления «сибирских инородцев» продолжались более года [8, с. 101].

Местные историки, исследуя особенности гражданской войны в Горном Алтае, отодвинули ее завершение до сентября 1922 года [10, с. 99]. До этого времени, коммунисты надежно контролировали только административные центры Горного Алтая. На второй Горно-Алтайской партийной конференции в 1922 г. докладчик Л.А. Папардэ говорил о масштабах антисоветского движения в Горном Алтае осенью 1921 г.: «В то время банда под предводительством Кайгородова подходила почти к самому Алтайску и было время, когда из всего Горно-Алтайского уезда оставались свободными от банд только шесть волостей» [11, л. 63.]. Движущей силой вооруженной борьбы против Советской власти были алтайцы. В феврале 1922 г. «калмыки», по заключению политического управления РВС Сибири, составляли основное ядро банды А.П. Кайгородова [10, с. 138]. 2 февраля 1922 г. Председатель Алтайского губисполкома по прямому проводу сообщал в Сиббюро РКП (б), что «политическое положение в районах, охваченных бандитизмом, осложняется с каждым днем», и просил разрешения «начать агитационную кампанию за созыв съезда инородцев Горного Алтая для их волеизъявления о выделении Горного Алтая в автономную область» [12, с. 103].

Обращает на себя внимание и специфика карательной политики коммунистов в Горном Алтае. Если русские крестьяне, с оружием в руках боровшиеся против коммунистов, подлежали уничтожению, то алтайские инородцы, в большинстве своем, избегали этой участи. Президиум Алтайского губкома РКП (б), обсудив 6 февраля 1922 г. вопрос о карательной политике в Горном Алтае, принял показательное решение. С одной стороны, «в пределах Ануйского и Солонешенского районов он разрешил давать указания, через уком, военсессии [суда] на необходимость выносить самые суровые приговоры». С другой стороны, «в связи с усилением агитации по созыву съезда инородцев Алтая, он рекомендовал военкомам частей предложить (через политотдел дивизии) вести по отношению к инородческому населению Черно-Ануйского и Солонешенского районов сугубо осторожную карательную политику» [12, с. 104].

Сиббюро ЦК и Сибревком, учитывая, что вместо прежней пассивной или даже активной поддержки бандитов крестьяне и инородцы Алтая начинают помогать уничтожению банд, обратились в ЦК РКП (б), ВЦИК и Наркомнац с предложением начать и быстро закончить принципиально решенную организацию Алтайской (Ойротской) автономной области [13, с. 233]. В сентябре 1922 г. завершился процесс создания Ойротской автономной области. Как писала 11 августа газета «Красный Алтай», «опыт показал, что такая политика правильная, она не только уничтожает недоверчивость к Советской власти со стороны трудящихся масс данной нации, но она привлекает к нам всю нарождающуюся национальную демократическую интеллигенцию» [8, с. 100].

Датировка завершения гражданской войны на Алтае сентябрем 1922 г. совпадает с мнением участников тех событий. Агитпроп Ойротского (Алтайского) обкома в докладной записке в ЦК РКП (б) по поводу окончания гражданской войны на Алтае писал о «затянувшейся гражданской войне, ликвидированной только в сентябре 1922 года» [14, л. 10.]. Массовое антикоммунистическое движение инородческих масс населения Алтая с участием националистической интеллигенции привело к образованию национально-территориальной автономии – Ойротского (позднее Алтайского) края и завершению гражданской войны в регионе.

Какими же причинами была обусловлена гражданская война в России?

Российский исследователь Ю.И. Игрицкий привёл в одном из обсуждений определение гражданской войны в Международной энциклопедии общественных наук (США, 1968), где она трактовалась как «конфликт внутри общества, вызванный попыткой захватить или сохранить власть и символы легитимности незаконными средствами». Подчеркнув значимость указания на двоякий характер конфликта – не только революционных посягательств на власть, но и отстаивание пошатнувшейся власти, – он справедливо отметил, что в данном определении теряется историческая масштабность гражданской войны [15, с. 107]. Гражданская же война в России была особым по своим масштабам и историческим последствиям феноменом и не только в жизни российского общества, но и мирового сообщества.

Академик Ю.А. Поляков предложил следующее определение гражданской войны в России. По его мнению, - эта длившаяся около 6 лет вооруженная борьба между различными группами населения, имевшая в своей основе глубокие социальные, национальные и политические противоречия, проходившая при активном вмешательстве иностранных сил, принимала на различных этапах и стадиях, различные формы, включая восстания, мятежи, разрозненные столкновения, крупномасштабные военные операции с участием регулярных армий, действия вооруженных отрядов в тылу существовавших правительств и государственных оборазований, диверсионно-террорические акции» [16, с. 32].

По мнению В.П. Дмитриенко, гражданскую войну в России необходимо рассматривать в контексте революционных процессов и только в этом смысле можно понять ее реальное место и исторический смысл. Нужно заметить, что эта точка зрения популяна и в западной литературе. «Гражданская война, – подчеркивает он, – это апофеоз революции, когда революционные процессы были доведены до высшего социального напряжения». В ней переплелись многогранные и неоднозначные процессы: массовые репрессии, террор, революционные иделы и т.д. [15, с. 106].

Израильский историк Дж. Эдельман, рассматривая гражданскую войну во взаимосвязи с революцией, констатировал в ней стык трех взаимопереплетенных и зачастую противоречивых тенденций. А именно: «рабочей социалистической революции в крупных городах, возглавляемой большевиками; анархической мелкобуржуазной революцией за землю в деревне, без сознательного руководства; разрозненных национальных революций в разных периферийных районах страны» [17, с. 366].

Дж. Свейн выделил в российской гражданской войне - войну «красных» и «белых», большевиков и генералов, длившуюся с осени 1918-го по осень 1920 года, а также войну «красных» против «зелёны», между большевиками и их социалистическими оппонентами (прежде всего эсерами), войну внутри демократии, продолжавшуюся с мая 1918 года до июня 1920 года [17, p. 2, 11].

Плодотворным для дальнейшей концептуализации истории гражданской войны в России стало и суждение В.Н. Бровкина о том, что «в то время имела место не одна, а несколько переплетающихся разновидностей войны». При этом он подчёркивал различия между гражданской войной на внутреннем и внешнем фронте.

Как известно, гражданская война принесла России значительный материальный и моральный урон, имела серьезные идеологические и политические последствия.

Радикальные политические перемены, происшедшие в России в конце XX столетия, вызвали повышенный интерес к событиям Гражданской войны 1917-1921 гг., выявили стремление к новому осмыслению, раскрытию всех сложностей развития государства в этот период. Поэтому необходимо объективно исследовать все альтернативы и пути разрешения кризисной ситуации в стране в этот период,, предложенные политическими силами в послереволюционный период.

Последствия социальных катаклизмов и розни вылились, к сожалению, в национальную трагедию. Поэтому всестороннее исследование истории гражданской войны в Сибири, в частности на Алтае, в период с 1917 по 1922 гг., на наш взгляд, имеет особый интерес и большое научное и практическое значение для Российского государства.

Библиографический список

1. Рынков, В.М. Национализация «по-колчаковски» // История Белой Сибири. - Кемерово, 1999.
2. Богомолов, Е. «Демократическая контрреволюция» в Гражданской войне // Гражданская война как феномен мировой истории: Материалы научной конф. 26 апреля 2008. – М., 2008.
3. Революционные события и Гражданская война в Алтайской губернии. 1917-1922 гг. - Барнаул, 2001.
4. Гревз, У. Американская авантюра в Сибири 1918-1920 гг. - М.: Наука, 2001.
5. Ленин, В.И. Полн. собр. соч. - Т. 44.
6. История гражданской войны в СССР. - М. 1960. - Т. 5.
7. Шиловский, М.В. Политические процессы в Сибири в период социальных катаклизмов (1917-1920 гг.). - Новосибирск, 2003.
8. Сушко А.В. Гражданская война в Сибири. Национально-политический аспект // Вопросы истории. - 2008. - № 5.
9. Поляков, Ю.А. Гражданская война в России: возникновение и эскалация. Отечественная история,1992. - № 6.
10. История Горного Алтая: в 3 т. / под ред. Н.М. Екеевой, Н.Ф. Иванцовой. - Бийск, 2000. - Т. 2.
11. Государственный архив Алтайского края (ГААК). ФП-2. Оп. 3. Д. 89. Л. 63.
12. «Руководствуясь революционной совестью...» // Сб. док-ов по истории Алтайской губЧК. - Барнаул, 2006.
13. Демидов, В.А. Октябрь и национальный вопрос в Сибири. – Новосибирск, 1983.
14. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). ФР-1318. Оп. 1. Д. 235. Л. 10.
15. Гражданская война в России // Отечественная история, 1993. - № 3.
16. Эдельман, Дж. Историческое значение русской гражданской войны // Гражданская война в России: перекресток мнений.
17. Swain, G. The Origins Of The Russian Civil War. – London; New York, 1996.

Bibliography

1. Rihnkov, V.M. Nacionalizaciya «po-kolchakovski» // Istoriya Beloyj Sibiri. - Kemerovo, 1999.
2. Bogomolov, E. «Demokraticheskaya kontrrevolyuciya» v Grazhdanskoyj voyjne // Grazhdanskaya voyjna kak fenomen mirovoyj istorii: Materialih nauchnoyj konf. 26 aprelya 2008. – M., 2008.
3. Revolyucionnihe sobihtiya i Grazhdanskaya voyjna v Altayjskoyj gubernii. 1917-1922 gg. - Barnaul, 2001.
4. Grevz, U. Amerikanskaya avantyura v Sibiri 1918-1920 gg. - M.: Nauka, 2001.
5. Lenin, V.I. Poln. sobr. soch. - T. 44.
6. Istoriya grazhdanskoyj voyjnih v SSSR. - M. 1960. - T. 5.
7. Shilovskiyj, M.V. Politicheskie processih v Sibiri v period socialjnihkh kataklizmov (1917-1920 gg.). - Novosibirsk, 2003.
8. Sushko A.V. Grazhdanskaya voyjna v Sibiri. Nacionaljno-politicheskiyj aspekt // Voprosih istorii. - 2008. - № 5.
9. Polyakov, Yu.A. Grazhdanskaya voyjna v Rossii: vozniknovenie i ehskalaciya. Otechestvennaya istoriya,1992. - № 6.
10. Istoriya Gornogo Altaya: v 3 t. / pod red. N.M. Ekeevoyj, N.F. Ivancovoyj. - Biyjsk, 2000. - T. 2.
11. Gosudarstvennihyj arkhiv Altayjskogo kraya (GAAK). FP-2. Op. 3. D. 89. L. 63.
12. «Rukovodstvuyasj revolyucionnoyj sovestjyu...» // Sb. dok-ov po istorii Altayjskoyj gubChK. - Barnaul, 2006.
13. Demidov, V.A. Oktyabrj i nacionaljnihyj vopros v Sibiri. – Novosibirsk, 1983.
14. Gosudarstvennihyj arkhiv Rossiyjskoyj Federacii (GARF). FR-1318. Op. 1. D. 235. L. 10.
15. Grazhdanskaya voyjna v Rossii // Otechestvennaya istoriya, 1993. - № 3.
16. Ehdeljman, Dzh. Istoricheskoe znachenie russkoyj grazhdanskoyj voyjnih // Grazhdanskaya voyjna v Rossii: perekrestok mneniyj.
17. Swain, G. The Origins Of The Russian Civil War. – London; New York, 1996.

Статья поступила в редакцию 27.11.2011

ББК 63.3 (2) 522 УДК 902

*Zavialov A.A.***THE MILITARY-STRATEGIC FUNCTIONS OF THE WAYS OF THE MESSAGE ALTAY (MOUNTAIN) REGION IN SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CC.** This Article is devoted to research of the military-strategic function of the ways of the message Tomsk province and Altay (mountain) Region in Second Half of the XIX – the Beginning of the XX cc. In article it is shown crowding relationship to Histories of the Transport with activity military department in Tomsk province. It Is Demonstrated, that appearance in the second half XIX age of the possibility broadly to use the railways in military purpose has transformed them in e facility of the fortification defenses state.

Key words: **Siberia, Tomsk province, Altay region, railways, military-strategic function of the ways of the message.**

***А.А. Завьялов**, аспирант АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: zamnmr@mail.ru*

ВОЕННО-СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ АЛТАЙСКОГО (ГОРНОГО) ОКРУГА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Статья посвящена исследованию военно-стратегических функций путей сообщения Томской губернии и Алтайского (горного) округа во второй половине XIX – начале XX вв. В статье показана тесная связь истории транспорта с деятельностью военного ведомства в Томской губернии. Продемонстрировано, что появление во второй половине XIX века возможности широко использовать железные дороги в военных целях превратило их в средство укрепления обороноспособности государства.

Ключевые слова: **Сибирь, Томская губерния, Алтайский округ, железные дороги, военно-стратегические функции путей сообщения.**

Растущий интерес к изучению истории Сибири — одна из ярких и внушающих оптимизм примет нашего времени. Этот интерес не случаен, он обусловлен потребностью исследователей, россиян в целом, в осмыслении процессов и событий, происходивших в регионе, оценке опыта, накопленного предшествующими поколениями. В этой связи, привлекает особое внимание история становления и развития дорожно-транспортной системы Западной Сибири во второй половине XIX – начале XX вв. В данный период времени дорожно-транспортная система региона выполняла три основных функции: экономическую, коммуникационную и военно-стратегическую. Однако, транспортная система Западной Сибири, как фактора военно-стратегического значения, как-то выпала из поля зрения исследователей, а по этой причине и нет научных работ по этой теме, хотя это направление всегда являлось важнейшим в государственном масштабе.

В Европейской России в середине XIX века считалось, что военно-стратегические функции дорог, системы путей сообщения, отвечают за решение военных целей по мере приближения войск и тыла к театру военных действий.

А дороги, действительно, составляли основу военных коммуникаций, потому и имели они сугубо стратегическое и оперативно-тактическое значение. К стратегическим дорогам относились пути сообщения, обеспечивавшие связь театров военных действий с тылом. К оперативным дорогам относились — дороги, подготавливаемые в тыловых районах фронтов. К тактическим дорогам относились — все войсковые дороги, подготавливаемые в войсковом тыловом районе, а также в районах сосредоточения войск или позиционных районах.

В качестве военных могли использоваться любые существующие дороги. В районах с недостаточным количеством качественных дорог их могли строить дорожные войска или прокладывать колонные пути инженерные войска. На военных дорогах, как правило, организовывалась дорожно-комендантская служба, которая должна была поддерживать порядок при передвижении войск, нести охрану и оборону основных дорожных сооружений и содержать дороги в проезжем состоянии. Через основные водные преграды подготавливались запасные и дублирующие переправы.

Особую значимость стратегическая функция дорог, приобретает в годы Первой Мировой войны, когда впервые стал применяться для военных целей, кроме железнодорожного, автомобильный транспорт, повысивший значение военных дорог.

Дальнейшее оснащение войск различной боевой техникой, их моторизация и необходимость передвижения крупных механизированных соединений на значительные расстояния придали дорогам оперативно-стратегическое значение. В дороги стали одним из решающих факторов обеспечения широкого маневра и подвижности войск.

В середине XIX века расположенные в Томской губернии войска Сибирского корпуса выполняли три основных функции: 1. Наблюдали за пограничной чертой с Китаем; 2. Контролировали ситуацию в Киргизской степи; 3. Осуществляли надзор за порядком и спокойствием рабочих партий, находящихся на казенных и частных приисках, рудниках и заводах [1, с. 1].

Томская губерния не обладала развитой военно-транспортной инфраструктурой, по причине малого населения, больших и трудных переходов от одного селения к другому, особенно весной и осенью. Не было выгодной базы для расположения войск, как в «обыкновенных», так и в «тесных квартирах». Для размещения пехоты в «пространных квартирах», были удобные места только в Кузнецком, Колыванском, Каинском округах, а также в южной части Томского округа. В Алтайском горном округе удобные места имелись в средней полосе (от севера к югу) Бийского округа и в северо-восточной части Барнаульского округа. Особенно страдало расположение кавалерии и артиллерии, из-за неимения специальных строений для размещения кавалерийских лошадей и хранения артиллерийского имущества. Лучшей частью Томской губернии, для расположения кавалерии и артиллерии, признавались Иртышская и Колыванская казачьи линии.

Таблица 1

Расположение войск в Томской губернии к середине XIX в.

Название округов	К-во волостей	Число дворов	Расположение войск по квартирам						
			Просторных	Обыкновенных	Тесных	Действительное расположение войск губернии			
						Пехота	Артиллерия	Кавалерия	Внут. стража
Томский	15	15.624	4.500	13.000	26.000	1.089	-	-	624
Каинский	9	10.370	3.000	9.000	18.000	-	-	-	176
Колыванский	10	9.908	3.200	9.000	18.000	-	-	-	380
Барнаульский	10	14.365	4.200	12.000	24.000	1.267	-	-	-
Бийский	12	16.109	4.800	14.000	28.000	2.010	56	3.243	174
Кузнецкий	9	10.991	3.900	11.000	22.000	-	-	481	161
Итого:	65	77.367	23.600	68.000	136.000	4.360	56	3.727	1.515

Источник: Военно-статистическое обозрение Томской губернии. Специальные сведения. Т.XVII. Ч. 2. – СПб., 1849. - С.2.

По хлебному производству Томская губерния являлась перспективной территорией для снабжения войск провиантом, но т.к. большая часть жителей губернии были задействованы в работе по Алтайскому горному ведомству, то хлебопашцев оставалось весьма немного. Регулярное продовольственное обеспечение значительного числа войск в Томской губернии имело серьезные затруднения, вызванные тем, что частные золотопромышленники скупали хлеб для своих рабочих по высокой цене, а военное ведомство делало хлебные закупки по фиксированным ценам.

Таблица 2

Стоимость продовольствия и содержания одного солдата и лошади в год (середине XIX в.)

Мука (за четверть)	Крупа (за четверть)	Овес (за четверть)	Сено (за пуд)	Одного солдата	Казачьей артиллерийской лошади	Линейной казачьей лошади	Артиллерой подъемной лошади
2 руб. 57 коп.	5 руб. 85 коп.	2 руб. 44 коп.	5коп.	23 руб. 76	48 руб.	17 руб.	31 руб. 2 коп.

Источник: Военно-статистическое обозрение Томской губернии. Специальные сведения. Т.XVII. Ч. 2. – СПб., 1849. - С. 26.

Перевозка различных воинских грузов и кладей в Томской губернии, по свойству местности и неразвитости путей сообщения, была чрезвычайно проблематичной. Доставка грузов в пределах губернии затягивалась на продолжительное время и нередко требовала дополнительных материальных затрат. Для движения войск, даже небольшими частями, практически не было удобных сообщений. Специальные военные дороги, силами военного ведомства не сооружались [1, с.6].

Тем не менее, в середине XIX века Томская губерния имела особенное значение для военного Министерства. Эта особенность заключалась в том, что примерно 2/3 населения губернии состояло из крестьян Алтайского горнозаводского ведомства, русских ясачных и разноплеменных инородцев, имевших свои отдельные административные правила. Большинство жителей Алтайского горного округа не несли воинской рекрутской повинности для укомплектования регулярных войск, не обременялись военным постоем.

Внутренняя стража горных заводов, рудников и приисков осуществлялась 10-м линейным Сибирским батальоном, располагавшемся в г. Барнауле. Данный батальон относился ко 2-ой бригаде, 24-й Пехотной дивизии (г. Томск), но находился в подчинении Алтайского горного начальника. Батальон содержался за счет средств выделяемых Министерством финансов [1, с. 2].

В середине XIX века Томская губерния имела невысокую плотность населения. Во многих местах населенные пункты отстояли друг от друга, более чем на 50 верст. Самыми населенными округами являлись – Барнаульский, Бийский, Колыванский округа.

Таблица 3

Населенность округов Томской губернии (к сер. XIX в.)

№ п/п	Округ	Количество жителей об. пола	Пространство в кв. верстах	Плотность населения на 1 версту
1	Томский	118725	234000	0,5
2	Каинский	63278	126000	0,5
3	Барнаульский	84541	67158 ½	1,25
4	Колыванский	65075	44893 ½	1,45
5	Бийский	150509	180326	1,03
6	Кузнецкий	81065	78556	0,8
	Всего:	563193	730933	0,7

Источник: Военно-статистическое обозрение Томской губернии. Т. XVII, Ч.2. - С.Пб., 1849. - С. 79.

Сообщение между местностями имело массу неудобств, особенно в северной части Томского округа, где большей частью селения были расположены при реках и речках, текущих по болотистым и лесистым местам. Именно здесь, позднее, Томское переселенческое управление построит значительное количество, так называемых «переселенческих» дорог. В большей части Томской губернии, к которой относился Алтайский горный округ, почтовые и торговые дороги, не исключая Сибирского тракта, находились в относительно хорошем состоянии [1, с. 62].

Число всех дворов, в округах Томской губернии пригодных под постой, составляло - 62.805. Были также, селения, которые по своей отдаленности от мест, признанных удобными для штабов, ротных и эскадронных дворов, по неудобности местоположения и сообщений, по малонаселенности, не входили в состав списка постойных дворов – 14.562 двора [1, с. 18].

Существовала специальная «Квартирная карта Томской губернии» была составлена в масштабе 85 верст в дюйме. Карта эта включала те места, которые находились в списке, т.е. были признаны удобными для размещения войск [2]

В Томской губернии существовали сборные места для войск, т.е. места удобные для лагерного расположения войск. Пехотные и кавалерийские учения могли успешно производиться только в юго-западной части Томской губернии, на всем пространстве правого берега Иртышской линии до г. Усть-Каменогорска, за исключением пространства, занимаемого Шульбинским бором[1, с. 19]. Вопросы сбора войск регулировали штабы.

Таблица 4

Военные штабы Томской губернии (середина XIX в.)

24-я Пехотная Дивизия	Линейные Сибирские батальоны	Артиллерийские гарнизоны	Сибирское линейное казачье войско
2-я бригада – г. Томск	№7,№8 – г. Семипалатинск №9 – г. Усть-Каменогорск №10 – г. Барнаул №11 – г. Томск	№2 – Бухтарминская крепость №4 – Усть-Каменогорская крепость №4 – г. Бийск №5 – г. Кузнецк	3-я Казачья бригада – г. Семипалатинск 4-я Казачья бригада – г. Бийск 7-ой Казачий полк – г. Усть-Каменогорск 8-ой Казачий полк – фор. Антоньевский 9-й Казачий полк – г. Бийск

Источник: Военно-статистическое обозрение Томской губернии. Специальные сведения. Т. XVII, Ч.2. - С.Пб., 1849. - С. 20.

Отмена крепостного права, рост промышленности и торговли способствовали ускорению развития капиталистических общественно-экономических отношений в Сибири во второй половине XIX – начале XX вв.

Процессы, происходившие в общественной жизни, не могли обойти стороной вооруженные силы. Встал вопрос о необходимости приведения в соответствие с происшедшими крупными общественно-политическими и экономическими переменами их организации, системы комплектования, обучения и воспитания войск.

Эту цель призвана была решить военная реформа, начатая назначенным в 1861 году военным министром Д.А. Милютиным. В основу реформы новый военный министр положил реорганизацию центральных органов управления. В рамках реформы начали создаваться военные округа, было принято решение о расформировании в мирное время корпусов. Их предполагалось создавать только во время войны и в том количестве, которое будет продиктовано складывающейся обстановкой.

Военно-окружная система создавала большие преимущества в деле оперативного руководства войсками и обеспечивала быструю их мобилизацию. Кроме того, в случае войны военно-окружные управления можно было легко преобразовать в штабы действующих армий.

Сокращение сроков мобилизации и сосредоточения также привело к качественным изменениям характера подготовки территории страны и театров военных действий к войне.

В соответствии с Приказом по военному ведомству № 279 от 6 августа 1865 г. был образован Западно-Сибирский военный округ, который объединил Томскую, Тобольскую губернии, а также Акмолинскую и Семипалатинскую области. В 1882 г. в состав военного округа вошла Семиреченская область. В этом же году Западно-Сибирский военный округ был переименован в Омский военный округ. В 1899 г. Омский военный округ объединился с Иркутским военным округом в единый Сибирский военный округ. В 1906 г. Томская губерния вошла в отделившийся Омский военный округ, который просуществовал до 1919 г.

Известно, что самым опасным для армии является период сосредоточения, а наиболее уязвимым местом — ее база. Поэтому вплоть до начала XIX века районы сосредоточения и базы приходилось прикрывать целой системой крепостей, в том числе и в Томской губернии.

Применение железнодорожного транспорта позволило резко снизить время, требующееся на сосредоточение вооруженных сил и отнести базы в глубь страны, выведя их из-под угрозы непосредственного удара противника. Развитие железнодорожного транспорта обеспечивало возможность удовлетворения материальных потребностей значительно больших группировок войск. Это вызвало увеличение численности действующих армий, существенно уменьшило их зависимость от особенностей театра военных действий.

Развитие железнодорожной сети в Сибири увеличило возможности государства по сосредоточению своих армий. Например, стало возможным, что к 50-му дню мобилизации, по железной дороге могли прибыть в Европейскую Россию первоочередные дивизии, расположенные в Туркестане и в Западной Сибири.

Развитие железных дорог позволило также решить еще одну немаловажную проблему — железные дороги дали возможность обеспечивать быструю эвакуацию с театра военных действий больных и раненых и распределение их по лечебным учреждениям, расположенным на всей территории воюющего государства.

Завершая рассмотрение вопросов, связанных с возникновением и ростом военного значения транспорта во второй половине XIX века, следует отметить, что роль, которую он приобрел в укреплении обороноспособности государства, ускорении мобилизации и сосредоточения вооруженных сил, достижении оперативно-стратегической внезапности явилась причиной ошибочных выводов, оказавших довольно негативное влияние на развитии военной науки и практики.

Общественное мнение о «выдающемся» военно-стратегическом значении железнодорожного транспорта было настолько велико, что многие поспешили сделать вывод «о закономерном сокращении продолжительности войн по мере развития сети железных дорог». Однако жизнь довольно быстро показала ошибочность подобных суждений.

Проблемы обеспечения снабжения действующей армии, эвакуации раненых и особо ценных грузов в русско-японскую (1904–1905 гг.) войну, множество других серьезных недостатков, были учтены в будущем. Накануне Первой Мировой войны пересматривались принципы обеспечения движения поездов, переброски воинских частей, подачи войскам необходимых грузов.

В начале XX века развитость путей сообщения стала оказывать непосредственное влияние на степень готовности государства к защите от агрессии, на ход и исход вооруженной борьбы.

Развитие путей сообщения всегда вносило (и наше нынешнее время не исключение) большой вклад в укрепление оборонного и экономического потенциалов страны.

Библиографический список

1. Военно-статистическое обозрение Томской губернии. – СПб., 1849. - Т. XVII. - Ч. 2.
2. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф.422. Оп.1. Д. 724.

Bibliography

1. Voenno-statisticheskoe obozrenie Tomskoyj gubernii. – SPb., 1849. - T. XVII. - Ch. 2.
2. Rossiyjskiyj gosudarstvennihyj voenno-istoricheskiyj arkhiv (RGVIA). F.422. Op.1. D. 724.

Статья поступила в редакцию 21.11.11

УДК 338.245(470)(09)

Narykov D.N. **MAKINGS HISTORICAL ASPECT OF CLOSED ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL ENTITIES IN RUSSIA.** In work the makings history of closed administrative-territorial entities is described in the article. There are examples of similar world practice, their modern description which confirm the suitability and urgency of their existence and development in the Russian Federation.

Key words: **a closed administrative-territorial entity, special controlled-access objects, the state secret, the strengthened mode of security.**

***Д.Н. Нарыков**, ст. офицер в/ч 44261, г. Новосибирск, моб. тел.+79059504689*

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ В РОССИИ ЗАКРЫТЫХ АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ

В статье изложена история создания в России закрытых административно-территориальных образований, приведены примеры из аналогичной мировой практики, дана их современная характеристика, подтверждающие целесообразность и актуальность их существования и развития в Российской Федерации.

Ключевые слова: **закрытое административно-территориальное образование, особо режимные объекты, государственная тайна, усиленный режим безопасности.**

Закрытые административно-территориальные образования (ЗАТО) представляют собой уникальное явление в истории России XX века. Впервые не только военно-промышленные объекты, но и целые населенные пункты были засекречены и превращены в закрытые зоны с особой структурой органов управления и режимом безопасности.

Это не значит, что создание закрытых территорий является исключительно российской практикой. На протяжении длительного исторического периода, вне зависимости от политического строя любого государства, им всегда предпринимались усилия, направленные на сохранение в тайне имеющихся важных секретов от посягательств со стороны зарубежных стран, путём создания различных ограничительных (режимных) мер на своей территории. Однако, чаще всего по политическим и экономическим соображениям, такие ограничения было не целесообразно распространять на всю территорию страны. Поэтому многие государства пошли по пути размещения секретов на объектах, дислоцируемых на специально выделенных закрытых территориях с усиленным режимом безопасности и охраны государственной тайны, что подтверждает ряд примеров из мировой истории.

Так, создание секретных городов в Великобритании началось в 1915 году, когда был построен крупный военный завод по производству пороха, рабочие которого проживали в городках Истриггс и Гретна, официально не существовавших из-за окружавшей их секретности (проект «Мурсайд»).

В США для организации разработки и производства атомного оружия в рамках «Манхэттенского проекта», в местечке Лос-Аламос, штат Нью-Мексико, в 1944 году был создан Лагерь“Y” (Лос-Аламосская лаборатория). Лагерь был изолирован от внешнего мира и располагался в пустынной местности. Его территория была отгорожена проволокой и находилась под специальной охраной, почтовая переписка жителей контролировалась.

В качестве примера из новейшей истории можно привести Республику Казахстан, правительство которой утвердило перечень закрытых территорий страны (п.г.т. Гвардейский, г. Байконур и др.), въезд на которые разрешается только по согласованию с Комитетом национальной безопасности Республики Казахстан [1].

В России большинство такого рода закрытых территорий были созданы в годы противостояния двух социально-политических систем - т.н. «холодной войны», и это было обусловлено совокупностью следующих причин:

– необходимостью обеспечения безопасности страны посредством создания новейших видов, средств и систем вооружения;

– целесообразностью организации мест компактного проживания населения, занятого на особо режимных предприятиях;

– необходимостью сохранения сведений о военных и промышленных объектах, а также результатах создания новых оборонных технологий в тайне от иностранных государств.

20 августа 1945 года Государственный комитет обороны (ГКО) СССР издал постановление № 9887сс/оп о создании Спецкомитета и Первого главного управления (ПГУ) при ГКО СССР (с марта 1946г. - при Совете Министров СССР). Председателем Спецкомитета был назначен Л.П. Берия, начальником ПГУ - Б.Л. Ванников. На Спецкомитет и ПГУ возлагалось руководство процессом создания атомной промышленности и ядерного оружия. Именно под эгидой указанных ведомств и началось создание в нашей стране закрытых городов и территорий [2].

В обязанности заместителя начальника ПГУ П.Я. Мешика (в 1943-1945гг. – зам. начальника Главного управления контрразведки «Смерш» Наркомата обороны СССР), входило обеспечение полной секретности работ, охрана объектов, формирование кадров. Именно П.Я. Мешик является организатором создания в 1946-1953 гг. закрытых зон, городов и поселков, а также режима проживающих в них работников атомной промышленности и специалистов, привлеченных из других ведомств. Под его руководством строились и укомплектовывались оборудованием и эксплуатационным персоналом все объекты и обеспечивающие службы, возводилась инфраструктура жизнеобеспечения закрытых населенных пунктов, создавались зоны охраны объектов и населенных пунктов, формировались и поддерживались особые режимные меры, осуществлялись кадровые назначения [3].

В закрытые поселения направлялось большое количество научных работников, инженеров, квалифицированных рабочих. Постановлением Совнаркома СССР от 19 декабря 1945 г. было решено привлечь для этих работ и немецких военнопленных, в числе которых около 50 человек были докторами наук и руководил которыми профессор Р. Позе[4, с. 16-17].

Создание объектов и самих закрытых городов не могло осуществляться без участия заключенных ГУЛАГа, о чем свидетельствует, в частности, то, что курирующий ГУЛАГ и другие подразделения НКВД, использующие труд заключенных, заместитель наркома внутренних дел В.В. Чернышев в 1947-1949 гг. вынужден был постоянно жить с семьей в г. Челябинске-40 (ныне – ЗАТО Озерск), контролируя строительство атомных предприятий и закрытых городов Урала[5, с. 82].

Руководство страны, учитывая характер задействованного в работах контингента и другие факторы, предполагало, что разведки иностранных государств будут стремиться получить информацию о работах по созданию ядерного оружия в СССР. Поэтому, наряду с решением многочисленных научно-технических, экономических и других вопросов, было необходимо осуществить ряд мер по обеспечению строгой секретности проводимых работ, не допустить проникновения агентуры противника на секретные объекты, предупредить возможную утечку информации о состоянии научных исследований, их результатах и дислокации советских атомных объектов.

Это удалось, и атомный взрыв на советском полигоне 29 августа 1949 года явился поистине психологическим ударом для официальных, а также научных и общественных кругов США. Американские ученые полагали, что СССР только к 1954 году сумеет произвести достаточное количество плутония для создания атомных зарядов. Американские разведывательные органы не имели единства во взглядах на сроки существования монополии США на атомное оружие. Так, военно-морская разведка считала, что это произойдет в 1965 году, разведка сухопутных войск — в 1960 году, авиаразведка — в 1952 году [6, с.113].

Это, несомненно, свидетельствует о правильности выбора руководством страны, в качестве одной из мер по защите наиболее важных государственных секретов, курса на создание закрытых территорий с сосредоточением на них особо режимных объектов.

С момента создания ЗАТО и до начала 90-х годов XX века вся информация о них в СССР была засекречена и общественность знала о них только на уровне слухов. Закрытые поселения не показывались на географических картах, сведения о них отсутствовали в справочниках и энциклопедиях, не было никакого намека на их присутствие на местности: названия не подписывались на дорожных указателях, маршрутных табличках транспортных средств, следующих в закрытые населённые пункты. Любая статистическая информация в их отношении (численность населения, социально-экономические показатели и др.) включалась в общую статистику регионов, на территории которых они были расположены.

Тщательно легендировались вопросы, касавшиеся не только назначения производственных и военных объектов, расположенных на территории ЗАТО, но и всей жизнедеятельности закрытого административно-территориального образования (уровень жизни, снабжение, наличие культурных учреждений, учебных заведений и др.). Указанные легенды доводились сотрудниками режимных отделов предприятий до их работников в целях дальнейшего использования при выезде последних за пределы ЗАТО по служебной необходимости, личным вопросам, на отдых и т.д. Контроль за соблюдением проживающими и работающими на территории ЗАТО лицами требований по неразглашению информации о режимных объектах осуществлялся органами безопасности, использующими весь арсенал оперативных сил и средств[7].

В советский период жизнедеятельность закрытых городов регулировалась в основном секретными нормативными документами высших государственных инстанций общесоюзного или республиканского уровней. Причины этого положения представляются очевидными и заключаются в особом уровне секретности всего, что было связано с этапом военного противостояния супердержав в мировой истории.

Распад СССР, перемена государственного устройства и политического строя, произошедшие в начале 1990-х годов, не привели к уничтожению института закрытых территорий и отмене особого режима безопасного функционирования предприятий и объектов, но заново поставили вопрос об их легитимности. В результате этого был принят закон, регламентирующий все основные стороны жизнедеятельности закрытых административно-территориальных образований Российской Федерации [8].

В настоящее время в России свыше сорока ЗАТО, они расположены на территории 22 субъектов Российской Федерации и в них проживает около 1 млн. 345 тыс. человек, то есть приблизительно каждый сотый россиянин.

По своей специализации закрытые административно-территориальные образования РФ можно условно разделить на несколько групп:

1. ЗАТО, находящиеся в ведении Росатома, с объектами, на которых обогащается и перерабатывается ядерное топливо для его использования в военных и мирных программах (ЗАТО Саров, Северск, Железногорск и др.).

2. Военно-морские базы, обеспечивающие боеготовность надводного и подводного флота России (ЗАТО Североморск, Вилючинск, Фокино и др.).

3. Населенные пункты вблизи объектов Ракетных войск стратегического назначения (ЗАТО Власиха, Сибирский, Горный и др.).

4. ЗАТО войск Воздушно-космической обороны, расположенные в окружении космодромов, ракетных полигонов и центров космической связи (ЗАТО Краснознаменск, Мирный, Углегорск и др.).

5. ЗАТО, ранее являвшиеся центрами разработки химического оружия, ныне – центрами его утилизации (ЗАТО Шиханы, Михайловский).

6. ЗАТО, на территории которых расположены объекты военной связи, специальные строительные объекты и центры разработки новейших средств вооружения (ЗАТО Восход, Межгорье, Радужный) [9].

Специализация ЗАТО свидетельствует, что на их территории и сейчас сосредоточены наиболее важные сведения, составляющие государственную тайну, дислоцированы объекты повышенной опасности, на которые направлены подрывные устремления различных субъектов угроз безопасности РФ.

Необходимость защиты указанных особо важных объектов и ретроспективный анализ формирования в России закрытых территорий доказывает историческую правильность решения об их создании, а также подтверждает целесообразность существования ЗАТО в Российской Федерации и актуальность их развития.

Библиографический список

1. Лаппо, Г., Полян П. «Архипилаг ЗАТО» [Э/р]. – Р/д: www.world.lib.ru
2. Круглов, А.К. Краткие биографические данные ряда основных участников советского уранового проекта в начальный период его реализации: Создание первой советской ядерной бомбы / А.К. Круглов, А.М. Петросьянц. - М., 1995.
3. Атомный проект СССР: Документы и материалы: в 3 т. / под общ. ред. Л.Д. Рябева. - М., 1999; Кокурин, А.И., Петров Н.В. Лубянка ВЧК-КГБ 1917-1991: Справочник. - М., 2003.
4. Емельянов, Б.М., Гаврильченко В.С. Лаборатория “Б”. Сунгульский феномен. - Снежинск, 2000.
5. Круглов, А.К. Штаб Атомпрома. - М., 1998.
6. Хапаев, В. Из истории контрразведывательного обеспечения создания ядерного оружия // Лубянка: обеспечение экономической безопасности государства. Сборник. – М., 2005.
7. Железногорск: статьи, очерки, отрывки из монографий / под общ. ред. С.П. Кучина, А.А. Просвирина. – Красноярск, 2000.
8. Федеральный Закон «О закрытом административно-территориальном образовании» № 3297-1 от 14 июля 1992 года (с последующими изменениями и дополнениями).
9. Перечень ЗАТО утверждён постановлением Правительства РФ от 5 июля 2001 года № 508 (с изменениями от 16.04.2007 года, 16.07.2009 года).

Bibliography

1. Lappo, G., Polyan P. «Arkhipilag ZATO» [Eh/r]. – R/d: www.world.lib.ru
2. Kruglov, A.K. Kratkie biograficheskie dannihe ryada osnovnihkh uchastnikov sovetskogo uranovogo proekta v nachaljnihyj period ego realizacii: Sozdanie pervoyj sovetskoyj yadernoyj bombih / A.K. Kruglov, A.M. Petrosjyanc. - M., 1995.
3. Atomnihyj proekt SSSR: Dokumentih i materialih: v 3 t. / pod obth. red. L.D. Ryabeva. - M., 1999; Kokurin, A.I., Petrov N.V. Lubyanka VChK-KGB 1917-1991: Spravochnik. - M., 2003.
4. Emeljyanov, B.M., Gavriljchenko V.S. Laboratoriya “B”. Sunguljskiyj fenomen. - Snezhinsk, 2000.
5. Kruglov, A.K. Shtab Atompproma. - M., 1998.
6. Khapaev, V. Iz istorii kontrrazvedihvateljnogo obespecheniya sozdaniya yadernogo oruzhiya // Lubyanka: obespechenie ehkonomicheskoyj bezopasnosti gosudarstva. Sbornik. – M., 2005.
7. Zheleznogorsk: statji, ocherki, otrihvki iz monografiyj / pod obth. red. S.P. Kuchina, A.A. Prosvirina. – Krasnoyarsk, 2000.
8. Federaljnihyj Zakon «O zakrihtom administrativno-territorialjnom obrazovanii» № 3297-1 ot 14 iyulya 1992 goda (s posleduyuthimi izmeneniyami i dopolneniyami).
9. Perechenj ZATO utverzhdyon postanovleniem Praviteljstva RF ot 5 iyulya 2001 goda № 508 (s izmeneniyami ot 16.04.2007 goda, 16.07.2009 goda).

Статья поступила в редакцию 21.12.11

Раздел 5

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 009

Nabilkina L.N. **PARIS IN THE MIRROR OF FRENCH LITERATURE.** The image of Paris as a cultural phenomenon and its reflection in the works of the famous French novelists is in the centre of attention. The life of Paris is shown through the perception of its citizens – the characters of the novels. Special attention is paid to the interrelation between the man and the city.

Key words: **urban theme, the function of a detail, critical realism, transformation of an image.**

***Л.Н. Набилкина**, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», E-mail: nabilkina@yandex.ru*

ПАРИЖ В ЗЕРКАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В центре внимания данной работы образ Парижа как культурологического феномена и его отражение в произведениях известных романистов. В работе показывается жизнь Парижа через призму восприятия его жителей – героев романов. Особое внимание уделяется взаимоотношениям человека и города.

Ключевые слова: **урбанистическая тема, функция детали, критический реализм, трансформация образа.**

Париж – город, о котором написано больше, чем о любом другом городе мира. О Париже писали Хемингуэй и Виктор Некрасов, Бальзак и Генри Миллер, Илья Эренбург и Алексей Толстой, Виктор Гюго и Эрих Мария Ремарк. Этот город стал родным и узнаваемым даже для тех, кто никогда его не видел. Париж – живое существо, наделенное душой. Он, то холоден и мрачен, как в творчестве Генри Миллера, то радостен и приветлив, как у Эрнеста Хемингуэя, то притягателен и обманчив, как у Оноре де Бальзака, то радушен и привлекателен, как у Александра Дюма.

Конечно, больше всего Париж изображали французские писатели. По их произведениям можно проследить всю историю Парижа и его жителей, всей Франции.

Парижская тема присутствует в творчестве практически всех писателей даже тогда, когда сам Париж в нем отсутствует. Так было с романом Г.Флобера «Госпожа Бовари». Париж является героем произведения, ибо он присутствует в мечтах Эммы Бовари, являясь незримым действующим лицом книги.

Парижская тема тесно переплетается с темой урбанистической. Эта тема стала особенно актуальна в литературе XIX века, когда в нее вошла тема буржуазии. Невозможно рассказать о взаимоотношениях людей, об условиях их жизни, не затрагивая тему города, не передавая его дух, атмосферу, тех тончайших связей, соединяющих его жителей с городом. Город становится живым существом, которое влияет на живущих в нем людей, выделяя в них лучшее и худшее.

Прослеживая историю Парижа, мы прослеживаем не только историю города, но и историю жизни людей, историю их взаимоотношений, историю их мировосприятия.

XIX век – век расцвета буржуазных отношений, век становления буржуазии, век массового переселения крестьян в города. Это и век развития капиталистических отношений. Век усиления эксплуатации «маленького» человека со стороны «сильных мира сего». Этот век породил литературу критического реализма, направленную на разоблачение хищнических отношений между людьми. Но это и век сильных личностей, амбициозных честолюбцев, единственной целью которых было завоевать свое место под солнцем. Пробиться в круг избранных. Это век наступления «третьего сословия». Необходимо проследить, как все эти процессы отразила мировая и французская литература, и как они отражаются в образе Парижа.

Откроем роман Виктора Гюго «Собор Парижской Богоматери». Перед читателем открывается Париж 6 января 1482 года. Пропустим описание Дворца правосудия и начнем наше путешествие по городу с главы «Париж с птичьего полета». «*Как известно, Париж возник на острове Ситэ, имеющем форму колыбели. Плоский песчаный берег этого острова был его первой границей, а Ситэ – первым рвом… Позже, начиная со времен первой королевской династии, Париж, слишком стесненный на своем острове, не находя возможности развернуться на нем, перекинулся через реку… Могучий город разорвал один за другим четыре пояса стен – так дитя прорывает одежды, из которых выросло»*,- знакомит читателя с историей Парижа автор [1, с. 117-118].

Но Гюго не был бы критическим реалистом, если бы не подпустил шпильку в адрес ненавистных ему Бурбонов: «*С тех пор, как это ни грустно, Париж вновь преобразился; но он преодолел всего только одну ограду, ограду Людовика XV, эту жалкую стену из грязи и мусора, достойную короля, построившую ее, и поэта ее воспевшего. В застенке стен Париж стенает»* [1, с. 118].

Далее мы узнаем, что « *в XV столетии Париж был разделен на три города: Ситэ, Университет и Город… В Ситэ преобладали церкви, в Городе – дворцы, в Университете – учебные заведения… В Ситэ находился Собор Парижской Богоматери, в Городе – Лувр и Ратуша, в Университете – Сорбонна»* [1, с. 120]. Парижу посвящена не одна страница произведения. Мы знакомимся с каждой частью города, проходим по ули-

цам и площадям Парижа, осматриваем вместе с автором дворцы и церкви. Но главный герой романа - Собор Парижской Богоматери. Именно в нем происходят центральные действия произведения, именно он властвует над городом. Собор великолепен, но и на нем время оставило свои уродливые следы. Он поражает своей мощью и своим безобразным уродством со всеми своими ужасающими химерами. Так же уродлив и одновременно велик немой звонарь Квазимодо. Но величие Квазимодо заключается не только в его физической мощи. Квазимодо велик духовно. Его безответная любовь к Эсмеральде в корне отличается от любви Клода Фролло. Его любовь - человечна и возвышенна, любовь Фролло – «любовь» маньяка к своей жертве. Виктор Гюго творил задолго до того, как идеи Зигмунда Фрейда овладели литературой, но уже тогда великий французский писатель заметил странную особенность монахов: сексуальное воздержание порождало в них дикую жестокость и желание доставлять изуверские страдания особенно молодым красивым женщинам. То, что позднее Фрейда назовет сублимацией, в извращенной форме владело священником. Квазимодо подлинно велик и по сравнению с Фебом, для которого Эсмеральда - всего лишь красивая игрушка.

Собор и Квазимодо едины. «*Присутствие этого необычного существа наполняло весь собор каким-то дыханием жизни. По словам суеверной толпы, он как бы излучал некую таинственную силу, оживлявшие все камни Собора богоматери и заставлявшие трепетать глубокие недра этого древнего храма. Людям достаточно было узнать о его присутствии в соборе, как им уже чудилось, что все бесчисленные статуи галерей и порталов начинают оживать и двигаться. И действительно, собор казался покорным, послушным его власти существом; он ждал приказаний Квазимодо, чтобы показать свой мощный голос; он был одержим, полон словно духом-покровителем. Казалось, что Квазимодо вливал жизнь в это необъятное здание*» [1, с. 157]. Но жизнь Собора прекращается вместе со смертью Квазимодо. «Собор богоматери кажется теперь пустынным, бездыханным, мертвым. Что-то отлетело от него. Исполинское тело храма опустело; это только остов; дух покинул его, осталась лишь оболочка. Так в черепе глазные впадины еще зияют, но взор угас навеки», - так поэтично завершает повествование о Соборе Гюго [1, с. 158].

Еще одним персонажем, неотделимым от Парижа XV века является король Людовик XI . Зажатый в тиски междоусобных войн, окруженный многочисленными могущественными врагами, Людовик XI представлял любопытную фигуру. «*Этот король, обладающий вкусами скромного горожанина, предпочитал каморку с узкой постелью в Бастилии»,-* характеризует Людовика Гюго [6, с. 438]. Живописуя Лувр с огромным роскошным камином и таким же ложем, Гюго замечает, что он терялся среди всего этого великолепия. Но Людовик XI предпочитал Бастилию вовсе не от врожденной скромности, а потому, что она «была лучше укреплена, чем Лувр».

Вечно страдая от нехватки денег, Людовик скрупулезно пересчитывает каждый су и непритворно жалуется, что клетка, в которой он держит своего опального епископа, обошлась ему слишком дорого. В произведении другого мастера исторической прозы, шотландского писателя Вальтера Скотта «Квентин Дорвард» мы узнаем о происхождении этой клетки. Оказывается, это творение самого епископа, который изобрел ее для противников короля, и человек в ней никогда не обретал удобного положения, не находя и секунды для того, чтобы расправить уставшие члены. Любопытно отметить, что первым узником этой клетки стал именно ее изобретатель.

Прикидываясь скромником, Людовик до предела лицемерен. Он как будто не слышит умоляющие просьбы своего узника. Об этом свидетельствует следующая сцена. *«Внезапно его величество повернулся к коменданту Бастилии. – А кстати! Кажется, в* этой клетке *кто-то был? – Да, государь! – ответил комендант, пораженный этим вопросом. – А кто именно? - Господин епископ Верденский. Королю это было известно лучше, чем кому бы то ни было, но таковы были причуды его характера*» [1, с. 440].

Именно на фоне Бастилии рисует портрет Людовика XI Гюго. Стены Бастилии наилучшим образом отражают черты характера короля. Он, как и эти стены, равнодушен к добру и злу. Лишь две вещи: власть и золото не оставляют его равнодушным. Поэтому он посещает лабораторию «чернокнижника» Клода Фролло, о котором ходили слухи, что он изобрел философский камень, способный превратить любой металл в золото.

Квазимодо, Клод Фролло и Людовик XI главные действующие лица романа. Эсмеральда, несмотря на вроде бы центральную функцию, несет второстепенное содержание. Не она интересует писателя, хотя сюжетный ход с поисками матери дочерью и наоборот вполне бы мог украсть любой мелодраматический сериал. Но и он решается трагически. Почему развязка романа столь жестока?

Будучи критическим реалистом, Гюго не видел иного, оптимистического конца своего произведения. Действительность не давала ему другого выхода. Сравнивая Париж Лувра и Собора с жалкой жизнью Двора чудес, писатель сравнивал жизнь верхов и низов, жизнь власть имущих и отверженных.

Для писателей XIX века характерно подробное, детальное изображение реального мира, будь-то природа или город. Поэтому Гюго так тщательно рисует Париж, до мельчайших подробностей изображая все уголки этого великого города.

Теперь перенесемся через полтора века и рассмотрим Париж апреля 1625 года в романе Александра Дюма-отца «Три мушкетера». Мы не находим там масштабной панорамы, как в романе «Собор Парижской богоматери», но, тем не менее, вполне представляем этот город, во всяком случае, места, связанные с жизнью его героев. Так мы узнаем, что господин де Тревиль жил в доме на Старой Голубятне и что «двор его особняка … походил на лагерь», что «Атос жил на улице Феру, в двух шагах от Люксембурга», что «Портос занимал большую и на вид роскошную квартиру на улице Старой Голубятни», а д Артаньян снимал угол в комнате на улице Могильщиков.

Знакомимся мы и с бытовыми подробностями жизни мушкетеров. Атос «занимал две небольшие комнаты, опрятно обставленные», «что касается Арамиса, то он жил в маленькой квартирке, состоявшей из гостиной, столовой и спальни». Жилище дАртаньяна представляло собой «комнату… подобие мансарды». По праву сказать, в романе мы не найдем подробного описания Парижа, хотя по его страницам разбросаны городские подробности о том, что румяна можно купить было на улице Сент-Оноре, дуэли назначались вблизи монастыря Дешо и на Пре-о-Клер, а с женщинами «лестно было прогуляться по полям Сен-Дени или по Сен-Жерменской ярмарке».

Теперь обратимся к роману Эмиля Золя «Чрево Парижа». В этом романе тоже присутствует Париж, его Центральный рынок. Но его изображение в корне отличается и от мрачного изображения Гюго, и от радостного и немного легкомысленного изображения Дюма. Золя – писатель-реалист, вернее натуралист. И хотя «натурализм» Золя ничего общего не имеет с натурализмом У. Берроуза или Г. Миллера, для читателей XIX века он казался шокирующим.

Золя не случайно выбрал своей темой Центральный рынок – «Чрево Парижа», ибо главными действующими лицами романа являются «разжиревшие лавочники», тот класс, который писатель ненавидел и презирал. На фоне Лизы Кеню, «красавицы Лизы», так естественно смотрятся картины с грудой окороков и колбас, притягивающие внимание читателя. «*Колбасная эта стояла почти на самом углу улицы Пируэт. Все в ней тешило взор… То был мир лакомых кусков, мир сочных, жирных кусочков… На первом плане, у самого стекла витрины, выстроились в ряд горшочки с ломтиками жареной свинины, вперемежку с баночками горчицы. Над ними расположились окорока с вынутой костью, добродушные, круглорожие, желтые от сухарной корочки, с зеленым помпоном на верхушке. Затем следовали изысканные блюда: страсбургские языки, вареные в собственной коже, багровые и лоснящиеся, кроваво- красные, рядом с бледным сосисками и свиными ножками; потом – черные кровяные колбасы, смирнехонько свернувшиеся кольцами, - точь-в-точь как ужи; нафаршированные потрохами и сложенные попарно колбасы, так и прыщущие здоровьем; копченые колбасы в фольге…, паштеты, еще совсем горячие…, толстые окорока, большие куски телятины и свинины в желе, прозрачном, как растопленный сахар. И еще там стояли широкие глиняные миски, где в озерах застывшего жира покоились куски мяса и фарша… И на последней ступеньки этого храма брюха, среди бахромы бараньих сальников…, высился алтарь – квадратный аквариум, украшенный ракушками, в ко-*

тором плавали взад и вперед две красных рыбки», - создает раблезианскую картину Золя [2, с. 47-48].

Эта картина разворачивается перед глазами центрального героя романа Флорана, который, перед тем как увидеть это царство изобилия, вспоминает события, приведшие его на каторгу. Он – невинная жертва революции, которая запомнилась ему чувством непреходящего голода. Он вспоминает ужасную сцену расстрела пяти «несчастных»: «Пять трупов валялись на тротуаре там, где сегодня лежит, кажется, груда розовой редиски». Перед его взором проходят улицы Парижа: Монтерей, бульвар Монмар, где он беспечно шел «улыбаясь», улица Вивьен, где он упал, «сбитый с ног», церковь св. Евстафия, где «его чуть не расстреляли», улицу Ленжери, где «пьяные солдаты решили его расстрелять» еще раз. Он с ужасом вспоминает семь долгих лет, что провел на каторге.

Париж Золя наполнен чувственными ароматами. Взор читателя отдыхает то на грудах овощей и фруктов, то на развалах морской рыбы и морепродуктов, то на прелестях Лизы Кеню, «прекрасной Нормандки», которая своими изобильными телесами подчеркивает всю роскошь парижского рынка. «*Красавица Лиза продолжала стоять за прилавком, чуть-чуть повернув голову в сторону рынка; Флоран безмолвно разглядывал ее, он был удивлен, что она, оказывается, такая красивая… Сейчас она предстала перед ним парящая над снедью, разложенной на прилавке. Перед ней красовались на белых фарфоровых блюдах початые арлезианские и лионские колбасы, копченые языки. Ломти вареной свежепросоленой свинины, поросячья голова в желе. Открытая банка с мелкорубленой жареной свининой и коробка с сардинами, из под вскрытой крышки которой виднелось озерко масла… Над всеми мраморными простенками и зеркалами, на крючьях длинных перекладин , висели свиные туши и полосы сала для шпиговки; в этом обрамлении из сала и сырого мяса профиль Лизы. Статной и мощной, с такими округлыми формами и крутой грудью, казался изображением раскормленной владычицы этого царства*» [2, с. 86-87].

Кажется, зачем повторять изображение мясной лавки: ведь все это мы уже видели? Но писатель снова и снова скрупулезно создает ее облик. На этом фоне мы ощутимо понимаем всю противоестественность появления отощавшего от голода Флорана в этом чуждом ему царстве изобилия.

«*Лиза вышла из-за прилавка и подошла к колоде в глубине лавки. Вооружившись тонким ножом, она надрезала им три отбивные от передней четверти свиной туши, затем занесла своей сильной обнаженной рукой резак и трижды ударила; раздались три отчетливых, коротких удара. При каждом ударе ее черное шерстяное платье чуть задиралось сзади. А под натянувшимся на лифе тканью проступали планшетки от корсета. С глубоко серьезным видом, с ясным взглядом и сжатыми губами, она собрала отбивные и неторопливо их взвесила*» [2, с. 84]. В этом отрывке, как и в предыдущих зримо читается прием «вещности».

Драма Флорана разыгрывается на фоне Парижа. «*А все Париж, все этот подлый Париж*»,- восклицает одна из героинь романа [2, с. 363]. «Нет, не Париж»,- возражает ей собеседник. И все же большой город губит таких людей, как Флоран,с «нежной, как у девушки душой». « Поехал бы он в Нантер, жил бы там среди моих кур и кроликов»,- говорит г-жа Франсуа, печалясь о горькой судьбе Флорана. Но, вот, Эмма Бовари живет в провинциальном городке, никогда не была в Париже, но и она не избежала печальной участи. Париж манит ее. Она думает, что там ее ждет «настоящая» жизнь, жизнь, лишенная деревенской скуки, там сбудутся все ее ожидания и мечты. Гюстав Флобер, как и Эмиль Золя, был приверженцем «вещности». Прием вещности очень характерен для обоих писателей. Обыгрывание детали, создание калейдоскопа «вещей» играют в их творчестве немалую роль. Вещность создает особую атмосферу правдивости изображения, является важным средством характеристики персонажа.

Таким образом, мы видим, что многие великие французские писатели внесли свою лепту в описание Парижа. Именно благодаря их бессмертным произведениям столица Франции стала литературной Меккой для многих поколений писателей всего мира, а читатели приобрели еще одну возможность лицезреть Париж во всем его многообразии и непредсказуемости.

Библиографический список

1. Гюго, В. Собор Парижской Богоматери. – М., 1953.
2. Золя, Э. Чрево Парижа: собр. соч.: в 4 т. – М., 1988. – Т. 4.

Bibliography

1. Gyugo, V. Sobor Parizhskoyj Bogomateri. – M., 1953.
2. Zolya, Eh. Chrevo Parizha: sobr. soch.: v 4 t. – M., 1988. – T. 4.

Статья сдана в печать 21.11.11

Раздел 6

МЕДИЦИНА

Редактор раздела:
МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 614.24-002-07:616.151.4

Sharapova NV. **VISCOSITY OF BLOOD, TIME OF THE RELAXATION AND PRESSURE OF BLOOD AT PATIENTS WITH COMMUNITY-ACQUIRED PNEUMONIA OF VARIOUS SEVERITY LEVEL.** Studied the viscosity, relaxation time and stress of blood in 30 patients with community-acquired pneumonia of mild to moderate severity. Difference was found between the rheological parameters of mild and severe pneumonia, complicated and not between the complicated course of pneumonia.

Key words: **blood viscosity, relaxation of blood, blood tension, community-acquired pneumonia.**

***Н.В. Шарапова**, аспирант каф. скорой медицинской помощи ФПК и ППС. ГБО ВПО ПГМА им. академика Е.А.Вагнера Минздравсоцразвития России, г. Пермь, E-mail: SharNV@yandex.ru*

ВЯЗКОСТЬ КРОВИ, ВРЕМЯ РЕЛАКСАЦИИ И НАПРЯЖЕНИЯ КРОВИ У ПАЦИЕНТОВ С ВНЕБОЛЬНИЧНОЙ ПНЕВМОНИЕЙ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ ТЯЖЕСТИ

Изучали вязкость, время релаксации и напряжения крови у 30 пациентов с внебольничной пневмонией легкой и средней тяжести. Выявлено различие реологических параметров между легкой и средней тяжести пневмонии, между осложненным и не осложненным течением пневмонии.

Ключевые слова: **вязкость крови, релаксация крови, напряжение крови, внебольничная пневмония.**

Введение. Внебольничная пневмония (ВП) является одним из наиболее распространенных инфекционных заболеваний и причиной смертности во всем мире [1]. В России ВП встречается у 315 человек на 1000 населения, что соответствует 1,5 млн случаев за 1 год. Смертность: пациентов с ВП с различными факторами риска составляет от 1% до 30% [2]. Однако, несмотря на успехи в диагностике и применении новых лекарственных препаратов при лечении ВП, смертность за последние годы увеличилась. Этот факт указывает на то, что нельзя достичь существенных результатов в снижении смертности только применяя все новые и новые антибактериальные препараты. Сегодня проблема недостаточной эффективности лечения ПВ заключается в неполных знаниях о патогенетических проблемах ПВ, в том числе без оценки важнейшей составляющей системы кровообращения – реологических свойствах крови [3]. Наличие очага инфекционного поражения в легких приводит к системной воспалительной реакции организма и изменением гомеостаза, в том числе нарушением реологических свойств крови. Эти изменения усугубляют течение пневмонии, формируя системные микро и макроциркуляторные расстройства, определяя развитие тяжелых осложнений и неблагоприятный прогноз заболевания [4,5].

Накопленные за последние годы знания в экспериментальной и клинической медицине о роли реологических свойств крови в генезе различных заболеваний и прямом влиянии на их исход [6]. Но при ВП остается малоизученной вязкость крови и ее компонентов в зависимости от тяжести ВП и наличия ее осложнений. Поэтому повышение информативности изучения гемореологических параметров при комплексной оценке пациентов с ВП является актуальным.

Целью исследования была оценка вязкости крови, время релаксации и напряжения у пациентов с внебольничной пневмонией различной степени тяжести.

Материал и методы. Объект исследования – пациенты с ВП, поступившие в стационар для лечения. Местом подбора пациентов было терапевтическое отделение МУЗ «Медсанчасть № 9 им. М.А. Тверье», пульмонологическое отделение МУЗ «Медсанчасть № 6». Пациенты перед исследованием подписывали письменное соглашение.

В соответствии с целями и задачами исследования были сформированы 2 группы пациентов – основная группа и контрольная.

Критерии включения в основную группу. Пациенты ВП, поступившие на госпитальное лечение в 1-2 день заболевания. Пол – мужской и женский, возраст от 35 до 65 лет.

Критерии исключения в основной группе. Тяжелая ВП, артериальная гипертензия, беременность; прием пероральных гормональных противозачаточных препаратов в течение последних 6 мес.; регулярное донорство крови (чаще 1 раза в год); заболевания затрудняющие контакт (слепота, глухота, немота, деменция, шизофрения); алкоголизм, наркомания; онкопатология, заболевания крови, операции на сердце или легких в анамнезе, ИБС: стабильная стенокардия выше 2 ФК, нарушения ритма сердца по типу мерцательной аритмии, ХСН выше 2 ФК, ХОБЛ выше 2 стадии (ОФВ1 менее 70%), сахарный диабет, бронхиальная астма, хроническая почечная и печеночная недостаточность.

Диагноз ВП и ее тяжесть устанавливали согласно рекомендациям Российского респираторного общества [7]

Пациентами контрольной группы были сотрудники МУЗ «Медсанчасть № 9 им. М.А. Тверье», МУЗ «Медсанчасть № 6».

Критерии включения в группу контроля: Отсутствие на момент исследования ВП и данных о перенесенной ранее ВП в анамнезе. Пол – мужской и женский, возраст от 35 до 65 лет.

Критерии исключения для группы контроля. Артериальная гипертензия, беременность; прием пероральных гормональных противозачаточных препаратов в течение последних 6 мес.; регулярное донорство крови (чаще 1 раза в год); заболевания затрудняющие контакт (слепота, глухота, немота, деменция, шизофрения); алкоголизм, наркомания; онкопатология, заболе-

вания крови, операции на сердце или легких в анамнезе, ИБС: стабильная стенокардия выше 2 ФК, нарушения ритма сердца по типу мерцательной аритмии, ХСН выше 2 ФК, ХОБЛ выше 2 стадии (ОФВ1 менее 70%), сахарный диабет, бронхиальная астма, хроническая почечная и печеночная недостаточность.

Использовали одномоментный тип исследования [8].

Реологические параметры крови исследовались в течение первых 24 часов после поступления в стационар. Изучали:

- *кажущуюся вязкость* цельной крови, плазмы и сыворотки с помощью АКР-2 при постоянных скоростях сдвига 20, 50, 100 и 200 сек$^{-1}$ (НИИФХМ МЗ РФ, Москва, год выпуска 1997) [9;10].

- *время релаксации* крови *(TrlxKp), плазмы (TrlxПл), сыворотки (TrlxСыв)* при падении скорости сдвига с 200 до 20 сек$^{-1}$ и *время напряжения крови (TpwrKp), плазмы (TpwrПл), сыворотки (TpwrСыв)* при росте скорости сдвига с 20 до 200 сек$^{-1}$. Для этого использовали устройство для измерения реологических свойств крови [11].

Статистический анализ проводился с помощью «STATISTICA 6.1» («Statsoft Inc.” г. Москва, 2009). Для оценки распределения данных использовали критерии нормальности (критерий Колмогорова-Смирнова). Сравнение двух независимых групп проводили с помощью критерия Манна-Уитни. План исследования одобрен этическим комитетом ГБОУ ВПО Пермской государственной медицинской академии им. ак. Е.А.Вагнера Минздравсоцразвития России (решение от 25.12.2007 г.).

Результаты. Основная группа пациентов состояла из 30 пациентов (16 женщин и 14 мужчин). Медиана возраста – 48 лет (25% – 39 лет; 75% -57 лет). Контрольную группу составили 30 человек (14 женщин и 16 мужчин). Медиана возраста – 46 лет (25-процентиль – 42 лет; 75-процентиль – 49 лет). Клиническая характеристика пациентов всех групп включала данные медицинского анамнеза, анамнеза жизни, общетерапевтического осмотра. Группы наблюдаемых пациентов были сравнимы между собой по таким параметрам как численность, возраст, рост, вес, индекс массы тела.

В основной группе было 10 пациентов с ВП легкой степени тяжести, 10 пациентов с ВП средней степени тяжести (без осложнений) и 10 пациентов ВП средней степени тяжести (с осложнениями). Осложнения отмечались у 8 пациентов в виде адгезивного плеврита, у 2 пациентов в виде экссудативного плеврита.

Сравнительная характеристика параметров вязкости крови и ее компонентов между основной и контрольной группами показало большие значения вязкости плазмы в основной группе (табл. 1).

Нами выявлено различие времени напряжения крови и плазмы между основной и контрольной группой (табл. 2.).

Нами проведен сравнительный анализ реологических параметров между пациентами с ВП различной степени тяжести. Между пациентами легкой и средней степени тяжести (без осложнений) выявлено различие между группами по вязкости сыворотки и временем напряжения крови (табл. 3 и 4).

Таблица 1

Сравнительная характеристика параметров вязкости крови в основной и контрольной группе

Параметры	Основная группа (n=30)	Контрольная группа (n=30)	P
ВЗК, мПа*с, при 200 сек$^{-1}$	5,3(4,9-5,7)	5,3 (5,0-5,6)	0,84
ВЗК, мПа*с, при 100 сек$^{-1}$	5,8 (5,5-6,0)	5,8 (5,5-6,6)	0,71
ВЗК, мПа*с, при 50 сек$^{-1}$	6,7 (6,0-7,0)	6,5 (6,3-7,0)	0,98
ВЗК, мПа*с, при 20 сек$^{-1}$	8,1 (7,6-8,7)	8,1 (8,0-9,2)	0,56
ВЗПл, мПа*с	2,0 (1,8-2,1)	1,8 (1,7-1,8)	**0,00005**
ВЗСыв, мПа*с	1,6 (1,6-1,6)	1,6 (1,6-1,7)	0,08

Таблица 2

Сравнительная характеристика времени релаксации и напряжения крови и ее компонентов в основной и контрольной группе

Параметры	Основная группа (n=30)	Контрольная группа (n=30)	P
TrlxKp	4,6 (4,3-4,7)	4,5 (4,4-4,6)	0,47
TpwrKp	3,4 (3,2-3,6)	3,7 (3,3-3,8)	**0,005**
TrlxПл	2,9 (2,5-3,1)	3,0 (2,7-3,4)	0,11
TpwrПл	2,1 (1,7-2,4)	1,8 (1,5-2,0)	**0,007**
TrlxСыв	2,5 (2,4-2,7)	2,5 (2,4-2,8)	0,38
TpwrСыв	1,5 (1,0-2,0)	1,6 (1,3-2,0)	0,45

Таблица 3

Сравнительная характеристика вязкости крови у пациентов легкой и средней степени тяжести ВП

Параметры	Легкая тяжесть ВП (n=10)	Средняя тяжесть ВП (n=10)	P
ВЗК, мПа*с, при 200 сек$^{-1}$	5,3 (4,9-5,4)	5,3 (4,9-5,8)	0,36
ВЗК, мПа*с, при 100 сек$^{-1}$	5,7 (5,4-6,0)	5,8 (5,5-6,3)	0,21
ВЗК, мПа*с, при 50 сек$^{-1}$	6,6 (6,1-6,7)	6,7 (6,0-7,3)	0,26
ВЗК, мПа*с, при 20 сек$^{-1}$	8,2 (7,6-8,6)	8,1 (7,3-9,1)	0,53
ВЗПл, мПа*с	2,0 (1,9-2,1)	1,8 (2,0-2,1)	0,69
ВЗСыв, мПа*с	1,7 (1,7-1,8)	1,6 (1,6-1,7)	**0,026**

Таблица 4

Сравнительная характеристика времени релаксации и напряжения крови у пациентов легкой и средней степени тяжести ВП

Параметры	Легкая тяжесть ВП (n=10)	Средняя тяжесть ВП (n=10)	P
	M(25%-75%)		
TrlxKp	4,5 (4,3-4,6)	4,6 (4,3-4,8)	0,18
TpwrKp	3,6 (3,4-3,6)	3,2 (3,0-3,4)	**0,012**
TrlxПл	2,7 (2,4-3,1)	2,9 (2,5-3,2)	0,11
TpwrПл	2,1 (1,7-2,5)	2,1 (1,7-2,3)	0,75
TrlxСыв	2,7 (2,7-2,7)	2,5 (2,4-2,6)	0,13
TpwrСыв	1,6 (1,4-1,8)	1,3 (1,0-2,1)	0,33

Таблица 5

Сравнительная характеристика вязкости крови у пациентов неосложненной и осложненной ВП

	Неосложненная ВП (n=20)	Осложненная ВП (n=10)	P
	M(25%-75%)		
ВЗК, мПа*с, при 200 сек$^{-1}$	5,3 (4,8-5,5)	5,5 (4,9-5,4)	0,29
ВЗК, мПа*с, при 100 сек$^{-1}$	5,7 (5,3-6,0)	5,9 (5,5-6,3)	0,15
ВЗК, мПа*с, при 50 сек$^{-1}$	6,6 (6,1-6,8)	6,8 (6,0-7,2)	0,28
ВЗК, мПа*с, при 20 сек$^{-1}$	8,1 (7,6-8,6)	8,4 (7,0-8,9)	0,53
ВЗПл, мПа*с	2,0 (1,8-2,1)	2,0 (1,8-2,1)	0,77
ВЗСыв, мПа*с	1,7 (1,6-1,7)	1,6 (1,6-1,7)	0,59

Сравнение вязкости крови между пациентами с неосложненной и осложненной ВП не выявило различий (таб. 5).

Время релаксации крови и время напряжения сыворотки между группами оказалось достоверно различимым (табл. 6).

Исследование вязкости крови дает представление об интегральном реологическом показателе. Как показали ранее проведенные исследования, нарушения реологических свойств выявляются чаще в тех случаях, когда пациент находится в критичес-

Таблица 6

Сравнительная характеристика времени релаксации и времени напряжения у пациентов неосложненной и осложненной ВП

Параметры	Неосложненная ВП (n=20)	Осложненная ВП (n=10)	P
	M(25%-75%)		
TrlxKp	4,4 (4,3-4,6)	4,7 (4,6-4,9)	**0,027**
TpwrKp	3,5 (3,1-3,6)	3,2 (3,2-3,4)	0,11
TrlxПл	2,7 (2,4-3,0)	3,0 (2,5-3,3)	0,09
TpwrПл	2,1 (1,6-2,4)	2,1 (1,8-2,4)	0,89
TrlxСыв	2,6 (2,4-2,7)	2,5 (2,5-2,8)	0,96
TpwrСыв	1,6 (1,4-2,1)	1,0 (0,4-1,2)	**0,009**

ком состоянии [12]. И роль измеренной вязкости крови в данный момент для пациента несущественна для оценки его прогноза. Информативность отклонений вязкости крови на начальном этапе болезни, при некритическом течении болезни достаточно мала. Это объясняется большими функциональными резервами реологических свойств крови у человека. Ухудшение клинической картины заболевания и наличие гемореологических нарушений, по существу, указывают на уже развившиеся системные нарушения макро и микроциркуляции [13]. На примере ВП мы показали, что определение времени напряжения и релаксации крови можно использовать в гемореологических исследованиях как более чувствительный параметр для ранней диагностики нарушений реологических свойств крови.

Несомненно, гемореологические параметры у пациентов с ВП нуждаются в мониторинге и, при наличии отклонений, в их коррекции, так же как уровень АД, ЧСС, уровень насыщенности кислорода в крови, параметры гемостаза. Адекватное лечение пациентов с ВП, с учетом данных реологических параметров крови, позволит уменьшить риск неблагоприятного исхода заболевания.

Выводы

1. У пациентов с ВП легкой и средней степени тяжести наблюдается зависимость изменений реологических параметров крови и ее компонентов от тяжести ВП и наличия осложнений.

2. Время релаксации и напряжения оказались более чувствительными реологическими параметрами в оценке тяжести ВП, чем определение вязкости крови при стационарных скоростях сдвига.

Библиографический список

1. **Burke A Cunha.** Community-Acquired Pneumonia. http://emedicine.medscape.com/article/234240-overview.
2. Чучалин А.Г. Пневмония / А.Г. Чучалин, А.И. Синопальников, Л.С. Страчунский. – М. Медицинское информационное агентство, 2006.
3. Luo XianRong, Zhang Xiaohua,Wang Lin et al. The Change of Hemorheology in Patient with Acute Pneumonia // Chinese Journal of Microcirculation. – 2002. – № 2.
4. Кондратьев А.С. Особенности клинического течения, системы гемостаза и реологии крови при внебольничной пневмонии на фоне аллергической гиперчувствительности у военнослужащих призывного возраста: *автореф. дис. ...канд.* мед. Наук. – Саратов. 2007.
5. Nakanishi M, Yoshida Y, Takeda N et al. Significance of the progression of respiratory symptoms for predicting community-acquired pneumonia in general practice // *Respirology.* – 2010. – № 15(6).
6. Баев В.М., Черешнев В. А., Головской Б.В. Реологические свойства крови в диагностической и профилактической работе врача общей практики – Пермь: ГОУ ВПО “ПГМА Минздрава России”. – 2002.
7. Чучалин, А.Г. Внебольничная пневмония у взрослых: практические рекомендации по диагностике, лечению и профилактике / А.Г. Чучалин, А.И. Синопальников, Л.С. Страчунский [и др.] // Клин микроб антимикроб химиотер. – 2006. – № 8(1).
8. Гланц, С. Медико-биологическая статистика. – М., 1999.
9. Левтов, В.А. Реология крови / В.А. Левтов, С.А. Регирер, Н.Х. Шадрина. – М., 1982.
10. Лопухин, Ю.М. Анализатор вязкости крови АКР-2. Определение реологических свойств крови / Ю.М. Лопухин, А.С. Парфенов, Ф.И. Пешков [и др.]: методич. рекомендации НИИ Физ. хим. медицины. – 1996.
11. Баев, В.М. Устройство для измерения реологических свойств крови. / В.М. Баев, Н.В. Шакиров, А.И. Судаков, Н.В. Шарапова: Патент N 2401064. – Госреестр изобретений РФ. 10.10.2010. – бюллетень № 28.
12. Ройтман, Е.В. Гемореология при операциях на сердце и магистральных сосудах с применением искусственного кровообращения: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. – М., 2003.
13. Баев, В.М. Вязкость крови и ремоделирование сердца у пациентов с постинфарктным кардиосклерозом при 5-ти летней выживаемости / В.М. Баев, К.В. Южакова, В.В. Цепелев [и др.] // «Тромбоз, гемостаз и реология». – 2010. – № 4.

Bibliography

1. Burke A Cunha. Community-Acquired Pneumonia. http://emedicine.medscape.com/article/234240-overview.
2. Chuchalin A.G. Pnevmoniya / A.G. Chuchalin, A.I. Sinopaljnikov, L.S. Strachunskiyj. – M. Medicinskoe informacionnoe agentstvo, 2006.
3. Luo XianRong, Zhang Xiaohua,Wang Lin et al. The Change of Hemorheology in Patient with Acute Pneumonia // Chinese Journal of Microcirculation. – 2002. – № 2.
4. Kondratjev A.S. Osobennosti klinicheskogo techeniya, sistemih gemostaza i reologii krovi pri vneboljnichnoyj pnevmonii na fone allergicheskoyj giperchuvstviteljnosti u voennosluzhathikh prizihvnogo vozrasta: avtoref. dis. ...kand. med. Nauk. – Saratov. 2007.
5. Nakanishi M, Yoshida Y, Takeda N et al. Significance of the progression of respiratory symptoms for predicting community-acquired pneumonia in general practice // Respirology. – 2010. – № 15(6).
6. Baev V.M., Chereshnev V. A., Golovskoyj B.V. Reologicheskie svoyjstva krovi v diagnosticheskoyj i profilakticheskoyj rabote vracha obtheyj praktiki – Permj: GOU VPO “PGMA Minzdrava Rossii”. – 2002.
7. Chuchalin, A.G. Vneboljnichnaya pnevmoniya u vzroslihkh: prakticheskie rekomendacii po diagnostike, lecheniyu i profilaktike / A.G. Chuchalin, A.I. Sinopaljnikov, L.S. Strachunskiyj [i dr.] // Klin mikrob antimikrob khimioter. – 2006. – № 8(1).
8. Glanc, S. Mediko-biologicheskaya statistika. – M., 1999.
9. Levtov, V.A. Reologiya krovi / V.A. Levtov, S.A. Regirer, N.Kh. Shadrina. – M., 1982.
10. Lopukhin, Yu.M. Analizator vyazkosti krovi AKR-2. Opredelenie reologicheskikh svoyjstv krovi / Yu.M. Lopukhin, A.S. Parfenov, F.I. Peshkov [i dr.]: metodich. rekomendacii NII Fiz. khim. medicinih. – 1996.
11. Baev, V.M. Ustroyjstvo dlya izmereniya reologicheskikh svoyjstv krovi. / V.M. Baev, N.V. Shakirov, A.I. Sudakov, N.V. Sharapova: Patent N 2401064. – Gosreestr izobreteniyj RF. 10.10.2010. – byulletenj № 28.
12. Royjtman, E.V. Gemoreologiya pri operaciyakh na serdce i magistraljnihkh sosudakh s primeneniem iskusstvennogo krovoobratheniya: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. – M., 2003.
13. Baev, V.M. Vyazkostj krovi i remodelirovanie serdca u pacientov s postinfarktnihm kardiosklerozom pri 5-ti letneyj vihzhivaemosti / V.M. Baev, K.V. Yuzhakova, V.V. Cepelev [i dr.] // «Tromboz, gemostaz i reologiya». – 2010. – № 4.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 617.753.2:612.819.31

Kletsova S.Y. **AGE-RELATED CHANGES OF ACCOMMODATIVE RESERVES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The results of a complex longitudinal ophthalmologic investigation of 123 schoolchildren at the age of 7-10 years, studying at schools of different types in the city of Kemerovo, were analyzed to evaluate the accommodative ability of eyes in the aspect of age. The low quantity of accommodative reserves, revealed in the majority of schoolchildren at the beginning of the investigation, indicates underdevelopment of the apparatus of accommodation in children at the age of 7 years. The functional capabilities of the ciliary muscle emerge during work at short distances, which results in growth of accommodative reserves in children with high visual acuity, while the level of accommodative reserves stays invariably low in children with myopia. Thus if development of the ciliary muscle does not occur in the process of training, the probability of occurrence of myopia is high.

Key words: **absolute accommodation, myopia, reserves of accommodation.**

С.Ю. Клецова, *аспирант каф. офтальмологии ГБОУ ВПО КемГМА Минздравсоцразвития России, г. Кемерово, E-mail: kseniya-klecova@yandex.ru*

ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ АККОМОДАЦИОННЫХ РЕЗЕРВОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проанализированы результаты комплексного лонгитудинального офтальмологического обследования 123 школьников в возрасте от 7 до 10 лет, обучающихся в школах разного типа г. Кемерово, с целью оценить аккомодационную способность глаз в возрастном аспекте. Низкая величина аккомодационных резервов, выявленная у большинства школьников в начале обследования, свидетельствует о незрелости аппарата аккомодации у детей в возрасте 7 лет. В процессе работы на близком расстоянии проявляются функциональные возможности цилиарной мышцы, что у детей с высокой остротой зрения выражается в росте аккомодационных резервов, а у школьников с миопией уровень резервов аккомодации остается неизменно низким. Т. о., если в ходе обучения не происходит «тренировка» цилиарного мускула, то велика вероятность возникновения миопии.

Ключевые слова: **абсолютная аккомодация, миопия, резервы аккомодации.**

Основной причиной снижения зрительных функций у школьников является близорукость.Ее распространенность в популяции в развитых странах составляет 25%-40%, достигая в ряде регионов Востока 50%-70% [1]. По итогам Всероссийской диспансеризации заболеваемость детей и подростков миопией за последние 10 лет выросла в 1,5 раза (Нероев В. В., 2003). Неблагоприятные факторы возникновения и прогрессирования миопии: отягощенная наследственность, низкие резервы аккомодации, возросшая зрительная нагрузка за счёт увеличения школьных программ, особенно в образовательных учреждениях нового типа: гимназии, лицеи [2].

Переход школы на новые методы и новое содержание обучения выдвигает ряд требований к здравоохранению в общем и к охране зрения детей в частности. В свете этих требований особую актуальность приобретает определение работоспособности цилиарной мышцы, которой принадлежит ведущая роль в реализации зрительных нагрузок [3].

Одним из наиболее важных показателей функционального состояния аппарата аккомодации является объем абсолютной аккомодации, особенно его положительная часть (запас аккомодации – ЗА). Изучение этого показателя необходимо при проведении мероприятий, связанных с профилактикой возникновения и прогрессирования близорукости [4].

Цель исследования: оценить аккомодационную способность глаз у младших школьников в возрастном аспекте.

Материалы и методы: проанализированы результаты комплексного, лонгитудинального офтальмологического обследования (2007-2010) 123 детей 7-10 лет, учащихся двух щкол разного типа г. Кемерово: лицей -64 чел. (девочек – 30, мальчиков -34); общеобразовательная школа -59 человек (девочек – 18, мальчиков -41).

Все дети на начало обследования (2007) имели остроту зрения, равную 1,0 и клиническую рефракцию: эмметропия или гиперметропия слабой степени.

Офтальмологическое обследование включало:

визометрию;

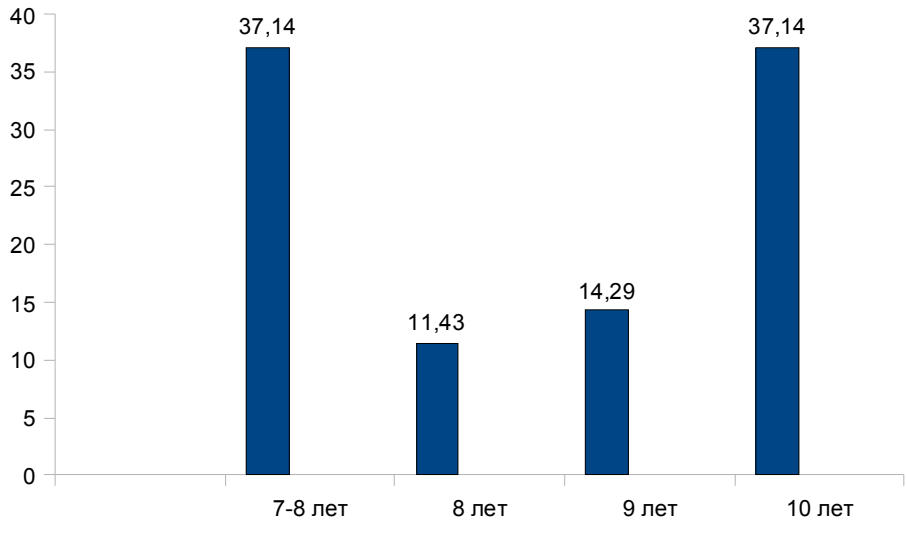
определение рефракции методом скиаскопии на фоне циклоплегии (1% раствором тропикамида – фракционно) и в естественных условиях;

исследование резервов абсолютной аккомодации (РА) для дали по Дашевскому (1940). Данная методика исследования аккомодационных резервов исключает участие конвергенции в процессе аккомодации, что позволяет оценить работоспособность именно аккомодирующей части цилиарной мышцы.

Для статистической обработки материала применяли пакет программ STATISTICA 6.1. (лицензионное соглашение BXXR006B092218FAN№11). Статистический анализ результатов строился с учетом характера распределения полученных данных, который определялся с помощью критерия Лиллиефорса. Был выявлен характер распределения отличный от нормального (p=0,2). В связи с этим, использованы непараметрические статистические методы. Центральные тенденции и рассеяния количественных признаков описаны медианой и интерквартильным размахом (25-й и 75-й процентили). Для сопоставления двух

График 1

Возникновение миопии у школьников 1 группы (n = 35)



связанных групп использован критерий Вилкоксона для парных сравнений, при определении различий между двумя несвязанными группами – двухвыборочный критерий Колмогорова-Смирнова. Различия признавались статистически значимыми при вероятности справедливости нулевой гипотезы менее 5% (p<0,05). Для анализа связей между показателями аккомодационных резервов и клинической рефракцией использованы коэффициенты корреляции Спирмена, Кендалла, гамма-корреляции.

Результаты: за время обучения в начальной школе из 123 детей, имеющих на начало обследования (2007) высокую остроту зрения, у 35 (28, 46%) возникла миопия. Из них 21 человек (60%) – учащиеся лицея, 14 человек (40%) – учащиеся общеобразовательной школы. Различие рефракции по полу не выявлено (p>0,05).

На графике наглядно продемонстрированы два пика развития миопии у школьников. Первый приходится на конец первого года обучения (7-8 лет), второй зарегистрирован на начало четвертого года обучения (10 лет). Обследуемые были разделены на 2 группы по клинической рефракции на момент окончания обследования (2010):

1 группа 88 человек (176 глаз) – пациенты с эмметропией (острота зрения равна 1.0);

2 группа 35 человек (70 глаз) – пациенты с миопией слабой степени, впервые возникшей за время обучения.

При статистическом анализе величины резервов аккомодации у большинства школьников (72 человека-58,54%) на начало обследования (2007) выявлены низкие значения этого показателя (до 2,0 Д), что свидетельствует о выраженном снижении работоспособности цилиарной мышцы. По мнению Е. И. Ковалевского (1969) это связано с недостаточной дифференциацией цилиарной мышцы, незаконченным развитием иннервации, слабой сократительной способностью мышцы у детей младшего возраста. По данным Шаповалова С. Л. (1977 г.), нижние границы нормы объёма абсолютной аккомодации в возрасте 7 лет – 7,0 Д (РА = 4,6 Д); в 10 лет – 8,0 Д (РА = 5,3 Д); необходимые для работы на близком расстоянии аккомодационные резервы – 3,0 Д [5].

Результаты анализа исследования РА представлены в таблице.

Резервы абсолютной аккомодации (РА) у школьников 1 и 2 групп на начало (2007) и конец (2010) обследования

		2007	2010	P критерий Вилкоксона
1 группа (n=88)	РА правого глаза Me 25Q – 75Q	2,0Д 1,0Д – 3,0Д	3,0Д 2,0Д – 4,0Д	P=0,000018
	РА левого глаза Me 25Q – 75Q	2,0Д 1,0Д – 3,0Д	3,0Д 2,0Д – 4,0Д	P=0,000001
2 группа (n=35)	РА правого глаза Me 25Q – 75Q	1,0Д 1,0Д – 2,0Д	1,0Д 1,0Д – 1,5Д	P=0,48
	РА левого глаза Me (25Q-75Q)	1,0Д 1,0 Д – 2,0 Д	1,0Д 1,0 Д – 1,0 Д	P=0,48

РА – резервы аккомодации; Me – медиана; 25Q – 25 процентиль; 75Q – 75 процентиль; Д – диоптрии

На момент окончания нашего наблюдения, рост аккомодационных резервов отмечен у лиц с эмметропией и отсутствует у школьников с миопией. Таким образом, адаптация к зрительным нагрузкам у детей с различной клинической рефракцией неодинакова: у первых в процессе обучения, за счет постоянной работы цилиарной мышцы происходит «тренировка» РА, у вторых – нет.

При сравнении уровней РА в 1 и 2 группах школьников в 2010 году выявлено статистически значимое отличие по двухвыборочному критерию Колмогорова-Смирнова (p< 0,05), количественные значения этого показателя у школьников с эмметропией выше, чем у обследованных с миопией и, как следствие этого, работоспособность цилиарной мышцы, ее адаптивные возможности к зрительным нагрузкам соответственно выше в 1 группе обследованных.

Для анализа связей между уровнем резервов аккомодации на конец обследования (2010) и клинической рефракцией применялась ранговая корреляция по Спирмену. Выявлено наличие сильной обратной корреляции (-0,53, p < 0,05), гамма-корреляция (-0,77, p < 0,05), ранговая корреляция по Кендаллу (-0,47, p < 0,05). Таким образом, чем ниже аккомодационные резервы, тем выше вероятность развития миопии.

Выводы

1. Низкая величина аккомодационных резервов, выявленная у большинства школьников в начале обследования, свидетельствует о незрелости аппарата аккомодации у детей в возрасте 6-7 лет, слабости аккомодирующей части цилиарной мышцы, обеспечивающей работу на близком расстоянии. В связи с этим, нарушение функции аккомодации может быть рассмотрено как первичное звено в патогенетической цепи миопизации, а не как следствие растяжения капсулы глаза, что согласуется с данными литературы [1].

2. Исходный уровень аккомодационных резервов, выявленный у дошкольников, не может быть прогностическим критерием в возникновении миопии. Только в процессе работы на близком расстоянии проявляются функциональные возможности цилиарной мышцы. Если в ходе обучения происходит «тренировка» аккомодирующих мышечных волокон цилиарного мускула, то вероятность возникновения миопии невелика.

3. Возросшая зрительная нагрузка на близком расстоянии у школьников, требующая напряжения аккомодационного аппарата, провоцирует первый пик развития миопии, приходящийся на конец 1 года обучения.

Библиографический список

1. Аветисов, Э.С. Близорукость. – М.,1999.
2. Валькова, И.В. Исследование функционального состояния аппарата аккомодации у детей дошкольного и младшего школьного возраста / И.В. Валькова, О.Ю. Нюренберг, Н.Н. Стишковская // Офтальмологический журнал. – 1988. – № 7.

3. Ермолаев, В.Г. Особенности возникновения и прогрессирования школьной близорукости / В.Г. Ермолаев, В.Ю. Тегза, В.Н. Алексеев, А.В. Ермолаев // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 2.
4. Тимофеев, Н.Н. Особенности аккомодативной функции у детей 6–7 лет по данным эргографии // Офтальмологический журнал. – 1988. – № 7.
5. Аветисов, С.Э. Зрительные функции и их коррекция у детей / С.Э. Аветисов, Т.П. Кащенко, А.М. Шамшинова. – М., 2005.

Bibliography

1. Avetisov, Eh. S. Blizorukostj. – M.,1999.
2. Valjkova, I.V. Issledovanie funkcionaljnogo sostoyaniya apparata akkomodacii u deteyj doshkoljnogo i mladshego shkoljnogo vozrasta / I.V. Valjkova, O.Yu. Nyurenberg, N.N. Stishkovskaya // Oftaljmologicheskiyj zhurnal. – 1988. – № 7.
3. Ermolaev, V.G. Osobennosti vozniknoveniya i progressirovaniya shkoljnoyj blizorukosti / V.G. Ermolaev, V.Yu. Tegza, V.N. Alekseev, A.V. Ermolaev // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2008. – № 2.
4. Timofeev, N.N. Osobennosti akkomodativnoyj funkcii u deteyj 6 – 7 let po dannihm ehrgografii // Oftaljmologicheskiyj zhurnal. – 1988.- № 7.
5. Avetisov, S.Eh. Zriteljnihe funkcii i ikh korrekciya u deteyj / S. Eh. Avetisov, T.P. Kathenko, A.M. Shamshinova. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 614

Akimova E.V., Kayumova M.M., Smaznova O. V., Akimov A.M., GafarovV.V., Smaznov V. Yu., Kuznetsov V. A. **PSYCHOSOCIAL HEALTH COMPONENT IN TYUMEN MALE POPULATION AGED 25-64 YEARS**. The aim of the research was to study the prevalence of some psychosocial risk factors for coronary artery disease (personal anxiety, depression) in male population (25-64 years) of Tyumen.

The study was conducted on a representative sample formed of list of male population aged 25-64 years in one of Tyumen administrative district. Psychosocial risk factors for coronary artery diseases such as personal anxiety and depression were studied within the cardiology screening using standard World Health Organization (WHO) MONICA-***psychosocial*** survey.

The prevalence of psychosocial risk factors for CAD in male population of Tyumen aged 25-64 years was (age standardized rates): personal anxiety (high 36.6%; average 55.8%), depression (high 4.6%, average 19.0%). High levels of personal anxiety and depression in male population of Tyumen aged 25-64 years increased with age and reached its maximum in age group of 55-64 years.

Key words: **male population, psychosocial factors, personal anxiety, depression, epidemiological study.**

Е.В. Акимова, *д-р мед. наук, зав. лабораторией эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Филиала ФГБУ «НИИ кардиологии» СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень;* ***М.М. Каюмова,*** *канд. мед. наук, научный сотрудник лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Филиала ФГБУ «НИИ кардиологии» СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень;* ***О.В. Смазнова****, врач-кардиолог Филиала ФГБУ «НИИ кардиологии» СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень;* ***А.М. Акимов,*** *лаборант-исследователь лаборатории эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний Филиала ФГБУ «НИИ кардиологии» СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень;* ***В.В. Гафаров,*** *д-р. мед. наук, проф., руководитель Межведомственной лаборатории эпидемиологии сердечно-сосудистых заболеваний СО РАМН, г. Новосибирск;* ***В.Ю. Смазнов,*** *канд. мед. наук, врач-кардиолог Филиала ФГБУ «НИИ кардиологии» СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень;* ***В.А. Кузнецов,*** *д-р мед. наук, проф., Заслуженный деятель науки, руководитель Научного отдела инструментальных методов исследования, директор Филиала ФГБУ «НИИ кардиологии» СО РАМН «Тюменский кардиологический центр», г. Тюмень, E-mail: akimova@cardio.tmn.ru*

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЯ В ТЮМЕНСКОЙ МУЖСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25-64 ЛЕТ

Целью исследования явилось изучение распространенности некоторых психосоциальных факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний (личностной тревожности, депрессии) в мужской популяции г. Тюмени 25-64 лет.

Исследование проводилось на репрезентативной выборке, сформированной из избирательных списков лиц мужского пола 25-64 лет одного из административных округов г. Тюмени. В рамках кардиологического скрининга были изучены психосоциальные факторы риска сердечно-сосудистых заболеваний – личностная тревожность и депрессия – с использованием стандартной анкеты Всемирной организации здравоохранения МОНИКА-Психосоциальная.

Распространенность психосоциальных факторов риска ИБС у мужчин 25-64 лет тюменской популяции составила (стандартизованные по возрасту показатели): личностной тревожности (высокий – 36,6%, средний – 55,8%), депрессии (высокий – 4,6%, средний – 19,0%). У мужчин 25-64 лет г. Тюмени высокие уровни личностной тревожности, депрессии увеличивались с возрастом, достигая своего максимума в возрастной группе 55-64 лет.

Ключевые слова: **мужская популяция, психосоциальные факторы, личностная тревожность, депрессия, эпидемиологическое исследование.**

Проведенные за последние три десятилетия научные исследования показали, что в возникновении и развитии сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ), наряду с конвенционными факторами риска (ФР), важную роль играют психологические и социальные факторы, которые в литературе часто объединяют единым термином психосоциальные или неконвенционные ФР и которые, возможно, объясняют 50-25% вариативности возникновения случаев ишемической болезни сердца [1 – 3].

Известно, что высокая распространенность личностной тревожности (ЛТ) и депрессии в популяции отражает высокий уровень социального стресса среди населения и ослабление его социальной поддержки и защиты [4]. В свою очередь, высокий уровень стресса в обществе влияет на возникновение ССЗ, в связи с чем ЛТ и депрессия рассматриваются как независимые неконвенционные (психосоциальные) ФР ССЗ , а не как вторичные эмоциональные реакции на заболевание [5; 6].

Целью исследования явилось изучение распространенности некоторых психосоциальных факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний (личностной тревожности, депрессии) в мужской популяции г. Тюмени 25-64 лет.

Материал и методы

Исследование проводилось в рамках кардиологического скрининга на мужской популяции 25-64 лет среди лиц трудоспособного возраста г. Тюмени. В 2008 году из избирательных списков граждан одного из административных округов г. Тюмени была сформирована репрезентативная выборка среди лиц мужского пола в количестве 1000 человек, по 250 человек в каждой из четырех десятилетий жизни (25-34, 35-44, 45-54, 55-64 лет). Отклик на кардиологический скрининг составил 85,0 % – 850 участников.

Исследование психосоциальных ФР ССЗ (личностной тревожности, депрессии) проводили в рамках кардиологического скрининга с использованием стандартной анкеты ВОЗ МОНИКА-психосоциальная. Для сбора первичной научной информации использовали сплошной опросный метод путём самозаполнения анкеты. Было проведено тестирование по психосоциальным методикам: а) Личностная тревожность – для проведения оценки ЛТ предлагался бланк шкал самооценки Спилбергера, состоящий из 20 утверждений. Для ответа на каждое утверждение предусмотрено 4 градации по степени интен-сивности проявления тревоги: 1 – «почти никогда», 2 – «иногда», 3 – «часто», 4 – «почти никогда». При анализе результатов самооценки имели в виду, что общий итоговый показатель мог находиться в диапазоне от 20 до 80 баллов. При этом, чем выше итоговый показатель, тем выше уровень личностной тревожности. При интерпретации показателей использовали следующие ориентировочные оценки тревожности: до 30 баллов – низкая ЛТ, 31 – 44 балла – средняя ЛТ, 45 и более " высокая ЛТ. б) Депрессия – для проведения оценки депрессии предлагался бланк шкалы депрессии (тест Mopsy), состоящий из 15 утверждений. Для ответа на каждое утверждение предусмотрено 2 градации: «согласен», «не согласен». Выраженность депрессии оценивалась, как низкая, средняя, высокая. Кодировка тестов заключалась в построении компонент индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом программы MOPSY. Статистический анализ проводился с помощью пакета программ SPSS, версия 7.

Результаты и обсуждение

Распространенность ЛТ, как одного из показателей социального стресса, в мужской популяции г. Тюмени 25-64 лет в 2008 году была высока – 55,8% мужчин имели средний и 36,6% – высокий уровень личностной тревожности (табл. 1).

С возрастом высокий уровень ЛТ возрастал, достигая своего достоверного максимума в группе 55-64 лет сравнительно с молодыми возрастными группами 25-34 лет (28,8% – 50,0%, p<0,001) и 35-44 лет (33,8% – 50,0%, p<0,01). С группой 45-54 лет по высокому уровню ЛТ в старшей возрастной категории 55-64 лет не было выявлено существенных различий.

В то же время, средний уровень тревоги был пиковым у мужчин 25-34 лет, где достиг своего достоверного максимума сравнительно с возрастной категорией 55-64 лет (62,1% – 42,5%, p<0,001). Общепопуляционный показатель ЛТ имел достоверные различия со старшей возрастной группой 55-64 лет как по высокому, так и по среднему уровням, значимо не различаясь с другими возрастными категориями. Так, показатель высокого уровня ЛТ в популяции был существенно ниже высокого уровня ЛТ в возрасте 55-64 лет (38,6% – 50,0%, p<0,05), среднего уровня ЛТ – напротив, существенно выше (53,9% – 42,5%, p<0,05).

В каждой из четырех возрастных групп имела место достоверно большая доля лиц с высоким уровнем личностной тревожности сравнительно с долей лиц, имеющих низкий уровень личностной тревожности или ее отсутствием (соответственно в возрастных группах 25-34, 35-44, 45-54, 55-64 лет: 28,8% – 9,0%, 33,8% – 6,1%, 40,3% – 7,8%, 50,0 – 7,5%, p<0,001), табл. 1.

Следовательно, высокий уровень ЛТ формировал последовательный возрастной тренд в популяции. Так, в настоящем исследовании отмечалась тенденция к повышению доли лиц с высоким уровнем ЛТ с увеличением возраста. В то же время, в возрастных группах до шестого десятилетия жизни была выявлена существенно большая доля лиц со средним и высоким уровнем ЛТ сравнительно с долей лиц, имеющих низкий уровень ЛТ. В старшем возрасте 55-64 лет распространенность среднего и высокого уровней личностной тревожности была практически одинакова при сохранении значимых различий с распространенностью низкого уровня тревоги.

Следует сказать, что 2008 год " это год начала мирового экономического кризиса, когда происходила ломка социальных и экономических устоев в России. Исследование распространенности ЛТ у мужчин 25-64 лет мегаполиса региона – г. Новосибирска впервые провёл В.В. Гафаров с соавт., в популяции мужчин среднеурбанизированного города Западной Сибири – И.А. Трубачева и соавт. [1; 4; 7]. Сравнительный анализ с данными новосибирских и томских авторов показывает, что частота встречаемости среднего и высокого уровней ЛТ в трех популяциях практически одинакова: 92,4% у мужчин 25-64 лет г. Тюмени, 94,5 и 97,5% соответственно у мужчин 25-64 лет гг. Томска и Новосибирска. Вместе с тем, у мужчин г. Новосибирска преобладает высокий уровень ЛТ (50,9 – ВУ и 39,5% – СУ), тогда как у мужчин гг. Тюмени и Томска – средний уровень ЛТ (55,8 – СУ и 36,6% – ВУ; 56,0 – СУ и 46,6% – ВУ соответственно). Кроме того, как в нашем исследовании, так и в томской популяции высокий уровень ЛТ чаще регистрировался у мужчин старшей возрастной группы (55-64 лет), в новосибирском исследовании – у молодых мужчин (25-34 лет) и в возрасте 45-54 лет [4; 7]. Складывается впечатление, что в условиях мегаполиса наиболее чувствительными к ломке социальных и экономических устоев, которые происходили в России как в 1994 году (проведение исследований в гг. Новосибирске и Томске), так и в 2008 году – начала мирового экономического кризиса (в период проведения настоящего исследования), оказались мужчины молодого возраста, а в условиях среднеурбанизированных городов – мужчины старшего возраста.

Таблица 1

Уровни личностной тревожности у мужчин 25-64 лет в зависимости от возраста

Возрастные группы, годы	Низкий		Средний		Высокий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
25 – 34	16	9,0	110	62,1	51	28,8
35 – 44	14	6,1	137	60,1	77	33,8
45 – 54	18	7,8	120	51,9	93	40,3
55 – 64	16	7,5	91	42,5*** **	107	50,0*** **
25 – 64	64	7,5	458	*53,9	328	*38,6
■		7,6		55,8		36,6

Примечания: здесь и далее достоверность различий обозначена звездочкой в верхнем регистре справа между возрастной группой 25-34 лет и другими возрастными группами; в нижнем регистре справа – между возрастной группой 35-44 лет и другими возрастными группами; в верхнем регистре слева – между возрастной группой 45-54 лет и другими возрастными группами; в нижнем регистре слева – между возрастными группами 55-64 и 25-64 лет: * – p<0,05; ** – p<0,01; *** – p<0,001; % – стандартизованный по возрасту показатель.

В таблице 2 представлены результаты по распространенности депрессии у мужчин 25-64 лет г. Тюмени. Так, стандартизованный показатель высокого уровня депрессии (большой депрессии) у мужчин 25-64 лет составил 4,6%, среднего уровня – 19,0%. Большая депрессия достигала своего абсолютного максимума в возрастной категории 55-64 лет сравнительно с прочими возрастными группами 25-34 лет (1,1% – 14,6%,

p<0,001), 35-44 лет (1,8% – 14,6%, p<0,001), 45-64 лет (5,6% – 14,6%, p<0,05) и общепопуляционным показателем 25-54 лет (5,9 – 14,6%, p<0,001). Значимые различия получены и в отношении низкого уровня депрессии у мужчин старшей возрастной категории 55-64 лет, где показатель был достоверно ниже сравнительно с возрастными группами 25-34 лет (83,1% – 60,6%, p<0,001), 35-44 лет (78,5% – 60,6%, p<0,001), 45-54 лет (76,2% – 60,6%, p<0,01) и общепопуляционным показателем 25-54 лет (74,3% – 60,6%, p<0,001), табл. 2.

Таблица 2

Уровни депрессии у мужчин 25-64 лет в зависимости от возраста

Возрастные группы, годы	Низкий		Средний		Высокий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
25 – 34	147	83,1	28	15,8	2	1,1
35 – 44	179	78,5	45	19,7	4	1,8
45 – 54	176	76,2	42	18,2	13	5,6
55 – 64	129	**60,6***•••	53	24,9	31	*14,6***•••
25 – 64	631	•••74,3	168	19,8	50	•••5,9
■		76,5		19,0		4,6

Во всем возрастном диапазоне 25-64 лет отмечались существенные различия между распространенностью низкого, среднего и высокого уровней депрессии (соответственно 74,3% – 19,8% – 5,9%, p<0,001), эта закономерность имела место в каждой из четырех анализируемых возрастных групп.

В настоящее время депрессия рассматривается как независимый фактор риска в патогенетической цепи сердечно-сосудистых заболеваний, а не как вторичная эмоциональная реакция на заболевание [5, 6]. Депрессия может как спровоцировать соматическое заболевание (например, ИБС), так и явиться фактором, ухудшающим его прогноз [1; 8].

В нашем исследовании депрессия составила 23,6%, то есть несколько ниже, чем среди мужчин новосибирской популяции, где она выявлялась в 29,0% случаев. В то же время, среди тюменских мужчин уровень большой депрессии был выше (4,6% в г. Тюмени и 3,1% в г. Новосибирске), в открытой популяции Новосибирска преобладал средний уровень депрессии (19,0% в г. Тюмени и 25,9% в г. Новосибирске). В нашем исследовании отмечался существенный рост высокого и среднего уровней депрессии в старших возрастных группах, что, безусловно, является закономерным с точки зрения патофизиологии и реакции на стресс в условиях социально-экономического кризиса в этих возрастных категориях. Стрессовые жизненные моменты могут вносить вклад в усугубление симптомов депрессии, а депрессия, в свою очередь, может ухудшать реакцию ЦНС и ССС на стресс, приводя к возникновению порочного круга [8, 9, 10, 11, 12].

Выводы

1. Распространенность психосоциальных факторов риска ИБС у мужчин 25-64 лет тюменской популяции составила (стандартизованные по возрасту показатели): личностной тревожности (высокий – 36,6%, средний – 55,8%), депрессии (высокий – 4,6%, средний – 19,0%).

2. У мужчин 25-64 лет г. Тюмени высокие уровни личностной тревожности, депрессии увеличивались с возрастом, достигая своего максимума в возрастной группе 55-64 лет.

Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Ишемическая болезнь сердца и психосоциальные факторы / В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, Е.А. Громова // Бюллетень СО РАМН. – 2006. – №4 (122).
2. Оганов Р.Г. Современные стратегии профилактики и лечения сердечно-сосудистых заболеваний / Р.Г. Оганов, Г.В. Погосова // Кардиология. – 2007. – № 12.
3. Gafarov V.V., Gromova Ye. A., Gagulin I.V. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of development and psychosocial factors // J. Alaska Med. – 2007. – Vol. 2 (49) suppl.
4. Гафаров В.В. Личностная тревожность и ишемическая болезнь сердца / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Терапевтич. архив. – 2005. – № 12.
5. Pignalberi C., Patti G. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes // J. Am. Coil. Cardiol. – 1998. – Vol. 32. – № 3.
6. Hemingway H., Marmot M. Psychosocial factors in the aetiology and prognosis of coronary heart disease: systematic review of prospective cohort studies // BMJ. – 1999. – Vol. 318.
7. Трубачева, И.А. Десятилетний итог работы группы эпидемиологии и профилактики сердечно-сосудистых заболеваний отделения амбулаторной и профилактической кардиологии ГУ НИИ кардиологии ТНЦ СО РАМН / И.А. Трубачева, О.А. Перминова // Сиб. мед. журн. – 2007. – № 3.
8. Penninx B.W., Beekman A.T., Honig A. et al. Depression and cardiac mortality // Arch. Gen. Psychiat. – 2001. – Vol. 58.
9. Гафаров, В.В. Восьмилетнее изучение влияния депрессии на риск возникновения инфаркта миокарда в популяции мужчин 25-64 лет / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова // Терапевтич. архив. – 2005. – № 9.
10. Акимова, Е.В., Риск сердечно-сосудистой смерти и социальное положение в тюменской когорте: результаты 12-летнего проспективного исследования / Е.В. Акимова, Е.И. Гакова, Г.С. Пушкарев [и др.] // Кардиология. – 2010. – № 7.
11. Carney P.M., Freedland K.E., Rich M.W., Jaffe A.S. Depression as a risk factor for cardiac events in established coronary heart disease: a review of possible mechanisms // Am. J. Cardiol. – 1995. – Vol. 17.
12. Акимова, Е.В. Некоторые поведенческие факторы риска развития сердечно-сосудистых заболеваний у мужчин средних возрастных групп / Е.В. Акимова, В.А. Кузнецов, В.В. Гафаров [и др.] // Терапевтич. архив. – 2009. – Т. 81. – № 1.

Bibliography

1. Gafarov, V.V. Ishemicheskaya boleznj serdca i psikhosocialjnihe faktorih / V.V. Gafarov, I.V. Gagulin, E.A. Gromova // Byulletenj SO RAMN. – 2006. – №4 (122).
2. Oganov R.G. Sovremennihe strategii profilaktiki i lecheniya serdechno-sosudistihkh zabolevaniyj / R.G. Oganov, G.V. Pogosova // Kardiologiya. – 2007. – № 12.
3. Gafarov V.V., Gromova Ye. A., Gagulin I.V. et al. Arterial hypertension, myocardial infarction and stroke: risk of de-velopment and psychosocial factors // J. Alaska Med. – 2007. – Vol. 2 (49) suppl.
4. Gafarov V.V. Lichnostnaya trevozhnostj i ishemicheskaya boleznj serdca / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // Terapevtich. arkhiv. – 2005. – № 12.
5. Pignalberi C., Patti G. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes // J. Am. Coil. Cardiol. – 1998. – Vol. 32. – № 3.
6. Hemingway H., Marmot M. Psychosocial factors in the aetiology and prognosis of coronary heart disease: systematic review of prospective cohort studies // BMJ. – 1999. – Vol. 318.
7. Trubacheva, I.A. Desyatiletniyj itog rabotih gruppih ehpidemiologii i profilaktiki serdechno-sosudistihkh zabolevaniyj otdeleniya ambulatornoyj i profilakticheskoyj kardiologii GU NII kardiologii TNC SO RAMN / I.A. Trubacheva, O.A. Perminova // Sib. med. zhurn. – 2007. – № 3.
8. Penninx B.W., Beekman A.T., Honig A. et al. Depression and cardiac mortality // Arch. Gen. Psychiat. – 2001. – Vol. 58.
9. Gafarov, V.V. Vosjmiletnee izuchenie vliyaniya depressii na risk vozniknoveniya infarkta miokarda v populyacii muzhchin 25-64 let / V.V. Gafarov, E.A. Gromova, I.V. Gagulin, A.V. Gafarova // Terapevtich. arkhiv. – 2005. – № 9.

10. Akimova, E.V., Risk serdechno-sosudistoyj smerti i socialjnoe polozhenie v tyumenskoyj kogorte: rezuljtatih 12-letnego prospektivnogo issledovaniya / E.V. Akimova, E.I. Gakova, G.S. Pushkarev [i dr.] // Kardiologiya. – 2010. – № 7.
11. Carney P.M., Freedland K.E., Rich M.W., Jaffe A.S. Depression as a risk factor for cardiac events in established coronary heart disease: a review of possible mechanisms // Am. J. Cardiol. – 1995. – Vol. 17.
12. Akimova, E.V. Nekotorihe povedencheskie faktorih riska razvitiya serdechno-sosudistihkh zabolevaniyj u muzhchin srednikh vozrastnihkh grupp / E.V. Akimova, V.A. Kuznecov, V.V. Gafarov [i dr.] // Terapevtich. arkhiv. – 2009. – T. 81. – № 1.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК: 616.155-006.6:616.36-002

Bulieva N.B. **THE FEATURES OF VIRAL HEPATITIS AT THE PATIENTS WITH HAEMOBLASTOSES** The people with heamoblastoses are the unique group of patients, thats one the problem of chronic hepatitis complication play the important role. In addition, these patient have specific drug-induced liver injury against the background of hepatitis B and C infection. There are difficulties in the early diagnostics of hepatitis and its clinic and laboratory syndromes because of leukemia. The immunosuppression evokes latent and subclinical forms of chronic hepatitis. At the same time, the risk of viral hepatitis B and C infections at the patients with haemoblastoses is great because of haemotransfusions and invasive procedures.

Key words: **heamoblastoses, viral hepatitis, liver, interferons, vaccination.**

Н.Б. Булиева, *канд. мед. наук, доц. каф. госпитальной терапии Ханты-Мансийской государственной медицинской академии, г. Ханты-Мансийск, E-mail: a-editor@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВИРУСНЫХ ГЕПАТИТОВ У БОЛЬНЫХ ГЕМОБЛАСТОЗАМИ

Больные гемобластозами являются особой группой больных, для которой проблема хронических гепатитов выходит на одно из ведущих мест. Хронический гепатит В, С у больных гемобластозами часто наслаивается на уже имеющиеся специфическое и лекарственное поражение печени. Ранняя диагностика гепатитов затрудняется отсутствием яркой клинической симптоматики, основные клинико-лабораторные синдромы перекрываются клиникой лейкоза. Состояние иммуносупрессии способствует развитию латентных субклинических форм хронических гепатитов. В то же время, риск заражения вирусом гепатита В и С у больных гемобластозами достаточно велик вследствие массивной гемотрансфузионной нагрузки и множества инвазивных вмешательств.

Ключевые слова: **гемобластозы, вирусные гепатиты, печень, интерфероны, вакцинация.**

Одной из важнейших проблем у больных гемобластозами является риск инфицирования вирусами гепатитов, который обусловлен высокой частотой применения гемотрансфузий, особенно у больных острым лейкозом, широким внедрением методов гравитационной хирургии (плазмафереза), частыми парентеральными вмешательствами [1 – 7]. Кроме того, у этих больных формируется иммунодепрессия, обусловленная основным заболеванием и поддерживаемая массивным применением цитостатических препаратов, что может создавать благоприятные условия для репликации и персистенции вируса [1; 8].

Поражения печени при гемобластозах занимают особое место, так как печень является органом, метаболизирующим большинство цитостатиков [9; 10; 11]. Кроме того, печень занимает ключевые позиции в поддержании гомеостаза в организме, играет важную роль в адаптационных реакциях, что определяется ее участием в осуществлении метаболических функций, поддержании межорганных и межсистемных связей [12].

Важными этапами для решения проблемы эффективного лечения больных гемобластозами, инфицированных вирусами гепатита С и В являются их своевременная, качественная диагностика и адекватная оценка клинического течения ассоциации заболеваний.

Вирусный гепатит С (ВГС) является в настоящее время одной из актуальных проблем общественного здравоохранения. Большая распространенность, неуклонный рост числа заболевших в популяции, высокая частота формирования цирроза печени и гепатоцеллюлярной карциномы, развитие различных внепеченочных проявлений определяют необходимость своевременной диагностики и лечения вирусного гепатита С.

Механизм поражения печени вирусом гепатита С (ВГС) определяется его репликацией в клетке, т.е. прямым цитопатическим действием. В подавляющем большинстве случаев острого гепатита С иммунной системе не удается элиминировать вирус и в 50-80 % случаев происходит хронизация вирусной инфекции [13; 14]. Таким образом, клинически проявляются манифестная и бессимптомная (субклиническая) формы вирусного гепатита С. Каждая из них может заканчиваться выздоровлением, что наблюдается в 15-25 % случаев, либо протекает по типу хронического гепатита с различной степенью активности. Примерно у 25-35 % больных хронической формой гепатита С в течение 10-40 лет развивается фиброз печени. У 30-40 % больных циррозом печени на фоне вирусного гепатита С развивается первичный рак печени [15].

Опасность гепатита С у онкологических больных определяется следующими обстоятельствами.

1. Возможностью **фульминантного («молниеносного») гепатита** во время лечения основного заболевания. Такие формы гепатита приводят к летальному исходу от 2 до 12 % случаев. Проведение химиотерапии на фоне вирусной инфекции сопровождается тяжелым поражением печени у 40 % больных, а у 3 % приводит к летальному исходу [16].

2. Развитием **хронического гепатита** более чем у 85% онкологических больных, инфицированных ВГС и получающих химиотерапию. Это обусловлено тем, что после острой фазы заболевания не происходит элиминации вируса. Реактивация вирусной инфекции на фоне проводимой химиотерапии приводит к тяжелому сочетанному поражению печени в 50-65% случаев. Это требует прекращения терапии или снижения доз препаратов, что ухудшает прогноз и течение основного заболевания [17].

3. **Циррозом печени**. Показано, что сроки развития цирроза печени у онкологических больных резко сокращаются на фоне проведения химиотерапии и составляют в среднем 5 лет [17].

Современная диагностика вирусного гепатита С основана на обнаружении специфических маркеров антигенов вируса и антител к нему методом ИФА, а также выявления вирусной РНК методом полимеразной цепной реакции (ПЦР). Некоторые авторы указывают на возможность отсроченного образования антител к ВГС и приходят к выводу о недостаточной точности метода ИФА. Так, методы диагностики, основанные на определении антител, выявляют лишь около 70% больных острым лимфобластным лейкозом, инфицированных ВГС.

Поэтому ведущую роль в диагностике гепатита С занимают методы генной диагностики, позволяющие непосредственно выявить генетический материал вируса в сыворотке крови и тканях; оценить репликативную активность вируса; количественно определить концентрацию вируса в сыворотке крови; установить генотип вируса и вести наблюдение за изменчивостью ВГС [18, 19, 20]. Для этих целей используют ПЦР. При этом возможно как

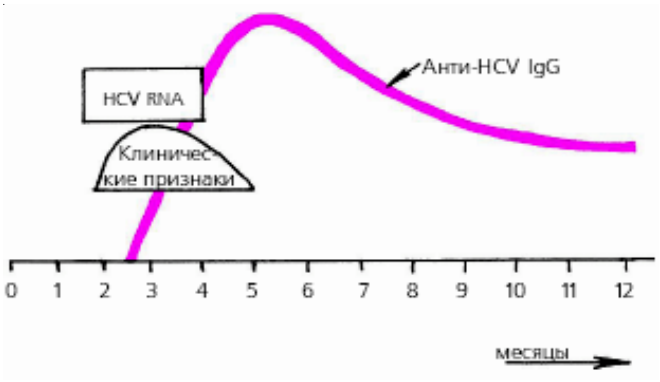


Рис. 1. Характерный серологический профиль при остром гепатите С

качественное, так и количественное определение РНК ВГС, что особенно важно для назначения, мониторинга и оценки эффективности применяемой терапии.

Перспективным является использование флуоресцентной гибридизации *in situ* (FISH) Возможность непосредственного обнаружения РНК ВГС в ткани позволила определить ее в мононуклеарных клетках крови, лимфоузлах, костном мозге больного. Наряду с определением РНК, перспективным методом изучения активности вирусной репродукции является выявление вирусных белков непосредственно в тканях с помощью иммуногистиохимических методов (ИГХ). В качестве иммунных реагентов для детекции антигенов ВГС используется как моноклональные антитела (МКА), так и поликлональные антисыворотки, полученные от экспериментально иммунизированных животных. Этот метод может быть использован для непосредственного определения локализации антигенов ВГС *(core* белка, белков Е1, Е2) в клетках опухоли [21].

В последнее время в литературе широко обсуждаются данные, касающиеся этиологической роли вирусной инфекции в развитии гемобластозов. Роль хронических вирусных инфекций в многоступенчатом этиопатогенезе лимфом хорошо известна и широко обсуждается в литературе. К вирусам, принимающим участие в патогенезе злокачественных лимфом, относят: вирус Эпштейна–Барр (EBV), человеческий Т-клеточный вирус (HTL V1), вирус иммунодефицита человека (HIV 1 и 2), человеческий вирус герпеса (HHV 8) [1; 4; 15]. В составе этих вирусов идентифицированы либо специальные гены (онкогены), продукты которых непосредственно контролируют трансформированный фенотип зараженных клеток, либо гены, продукты которых индуцируют экспрессию других генов, участвующих в контроле пролиферации клеток. В настоящее время большинство исследователей относят вирус гепатита С, так же как и вирусы EBV, HTL V1 и др., к вирусам, которые участвуют в процессе возникновения и развития злокачественных лимфом. Ключевым звеном в многоступенчатом патогенезе развития злокачественных ВГС-ассоциированных лимфом рассматриваются лимфотропность вируса и возможность его длительной репликации в В-лимфоцитах человека [5; 6; 8; 11; 16; 22; 23]. Высокая частота выявляемости маркеров ВГС (анти-ВГС-антитела и ВГС-виремия) у пациентов со злокачественными В-клеточными лимфомами достигает 47 %, что позволяет предположить участие ВГС в онкогенезе В-клеточных лимфопролиферативных заболеваний. РНК ВГС методом ПЦР в лимфоузлах больных неходжкинских лимфом (НХЛ) выявлялась у 24-100% обследованных. В патогенезе лимфопролиферативных заболеваний рассматриваются лимфотропность вируса с преимущественной репликацией ВГС в В-лимфоцитах, а также роль ВГС в подавлении апоптоза. Вирус гепатита С относится к флавивирусам и геном ВГС представлен одной плюс-цепью РНК, которая одновременно является матричной РНК, заключенной в белковый капсид. Капсид вируса образован молекулами кор-белка, который играет очень важную роль в сборке вирусной частицы, регулирует синтез вирусной РНК [3; 15]. Кор-белок является одним из наиболее иммуногенных белков ВГС. Капсид с РНК в свою очередь заключен в оболочку из липидов и поверхностных белков вириона: оболочечные белки HCV E_1 и HCV E_2. Большая часть полипептидной цепи этих белков экспонирована на внешней поверхности бислоя липидов и отвечает за антигенную детерминанту вируса. Отличительной структурной особенностью этих оболочечных белков ВГС является наличие в их полипептидной цепи участков с высокой частотой замены аминокислотных остатков, что позволяет ВГС долгое время оставаться “невидимкой” для иммунной системой человека. Эти же белки вирусной оболочки ответственны за его тропизм к различным органам и тканям.

Таким образом, вирусный гепатит С у больных гемобластозами может стать тяжелым, смертельно опасным интеркуррентным заболеванием, а также самостоятельно инициировать моноклональную пролиферацию В-лимфоцитов, с развитием ВГС – ассоциированных лимфом [19; 24]. Кроме того, учитывая данные о возможной этиологической роли ВГС в развитии некоторых НХЛ, своевременное выявление ВГС и раннее назначение специфической противовирусной терапии могут приводить к регрессу гемобластоза.

Онкологические больные в зависимости от наличия маркеров вирусного гепатита могут быть распределены в 3 группы: 1) не имевшие контакта с ВГС; 2) пациенты со следами перенесенной инфекции; 3) больные, у которых происходит активная репликация ВГС.

У лиц первой группы в процессе лечения основного заболевания может произойти инфицирование с развитием острого вирусного гепатита. Им требуются мероприятия, направленные на **предупреждение** заражения. Больные второй группы должны находиться **под наблюдением** для своевременного выявления маркеров репликации вируса.

Лечение основного заболевания, особенно иммуносупрессивная терапия, в 45-75% случаев приводит к реактивации ранее перенесенного вирусного гепатита и неизбежному изменению схемы лечения, со снижением эффективности. Больным данной группы назначается противовирусная терапия в случае реактивации вирусной инфекции при проведении лучевой и химиотерапии.

Онкологическим больным третьей группы с маркерами активной репликации ВГС в крови должна назначаться, при отсутствии прямых противопоказаний, стандартная комбинированная противовирусная терапия. Неэффективность противовирусной терапии или развитие побочных реакций требуют коррекции доз препаратов и схемы лечения. В случае необходимости оперативного вмешательства по поводу онкологического процесса должно проводиться предоперационное противовирусное лечение, эффективность которого определяется снижением уровня трансаминаз и виремии. Дальнейшее лечение гепатита С определяется прогнозом онкологического заболевания.

Как указывалось выше, механизмы иммунного ответа при гепатите С остаются неясными. Показано, что перенесенная инфекция не исключает возможность заражения другими штаммами вируса гепатита С. В настоящее время вакцины для профилактики ВГС – инфекции не существует. В связи с этим, основным методом профилактики гепатита С является тщательное обследование пациентов и доноров (качественное и количественное определение ВГС в крови методом ПЦР) [20; 25; 26].

Распространенность вирусного гепатита В (ВГВ) у пациентов с гемобластозами увеличена во всем мире в сравнении с общим населением. Наличие ВГВ может требовать прерывания химиотерапии с неблагоприятными предвещающими последствиями для течения гемобластоза [6; 27; 28]. Вызванная химиотерапией иммуносупрессия может привести к увеличению репликации ВГВ. Восстановление иммунитета в течение недель и месяцев после химиотерапии может быть связано со вспышкой гепатита В и развитием печеночной недостаточности. Факторы риска, связанные с активацией ВГВ, включают обнаруживаемый HBsAg, ДНК HBV, HBeAg, anti-HBc, лечение с использованием кортикостероидов, молодой возраст и мужской пол.

ВГВ передается следующими путями: парентеральным, половым, трансплантационным, вертикальным (от родителей к детям, при этом 90-100 % новорожденных сами становятся носителями инфекции). В ряде случаев источник заражения определить не удается. Попадание даже 1 вирусной частицы способно вызвать острый гепатит В. Хронизация процесса отмечается приблизительно у 10% больных острым гепатитом В, при этом легкие формы заболевания значительно чаще трансформируются в хронический гепатит.

В последнее время появились данные о том, что у 24-43 % больных гемобластозами еще при выявлении заболевания обнаруживается вирусный гепатит В. После окончания комбинированного лечения около 90% пациентов остаются инфициро-

ванными. Реактивация инфекции ВГВ на фоне химиотерапии приводит к тяжелому сочетанному поражению печени (токсическому и вирусному) в 52–63% случаев [3; 29; 30]. Показано, что в процессе химиотерапии происходит значительное увеличение уровня виремии. Повреждение гепатоцитов обусловлено не только самим ВГВ, но и иммунокомпетентными клетками, распознающими антигены гепатита в клетках печени, что приводит к лизису этих, пораженных вирусом клеток. По данным ряда авторов, при онкологических заболеваниях нарушено соотношение в системе Т- и В- лимфоцитов, что повышает восприимчивость к ВГВ – инфекции и способствует увеличению частоты хронических форм. Описаны случаи реактивации гепатита В с развитием его фульминантной формы после аутологичной трансплантации костного мозга среди больных, у которых перед началом лечения HBsAg был отрицательным, анти-HBcAg – положительным, а при ретроспективной ПЦР-диагностике были обнаружены копии ДНК вируса [5; 31].

К реактивации гепатита В может приводить любая терапия, снижающая активность Т- и В-лимфоцитов. Одной из форм реактивации вирусного гепатита В во время химиотерапии является возникновение фиброзирующего холестатического гепатита, который развивается после окончания лекарственного лечения. Таким образом, вирусный гепатит В может быть причиной фатального поражения печени у онкологических пациентов на фоне проведения лечения основного заболевания. Кроме того, сочетание неблагоприятных факторов: специфического (опухолевого) поражения печени, массивной цитостатической терапии, вирусной инфекции – приводит к невозможности проведения адекватной, своевременной химиотерапии [22]. Отмеченное выше определяет необходимость адекватных мероприятий по диагностике и профилактике вирусного гепатита В перед началом лечения основного заболевания и, при необходимости, как можно более ранней адекватной противовирусной терапии.

Современная диагностика вирусного гепатита В основана на обнаружении специфических маркеров вируса – выявлении антигенов и антител к нему методом ИФА и обнаружении вирусной ДНК при ПЦР. Применение метода ИФА сопряжено с получением до 40% ложноотрицательных результатов. Ведущая роль в диагностике гепатита В принадлежит методам генно-инженерной технологии. Широко используют метод ПЦР, который позволяет непосредственно выявить генетический материал вируса в сыворотке крови и тканях (мононуклеарах, гепатоцитах, ткани костного мозга и т.д.), количественно определить концентрацию вируса в сыворотке крови [28; 31].

В зависимости от наличия маркеров вирусного гепатита В выделены 4 группы пациентов: 1) ранее не имевшие контакта с ВГВ; 2) больные со следами перенесенной инфекции; 3) больные с персистирующей вирусной инфекцией; 4) больные, у которых в крови и тканях происходит активная репликация ВГВ.

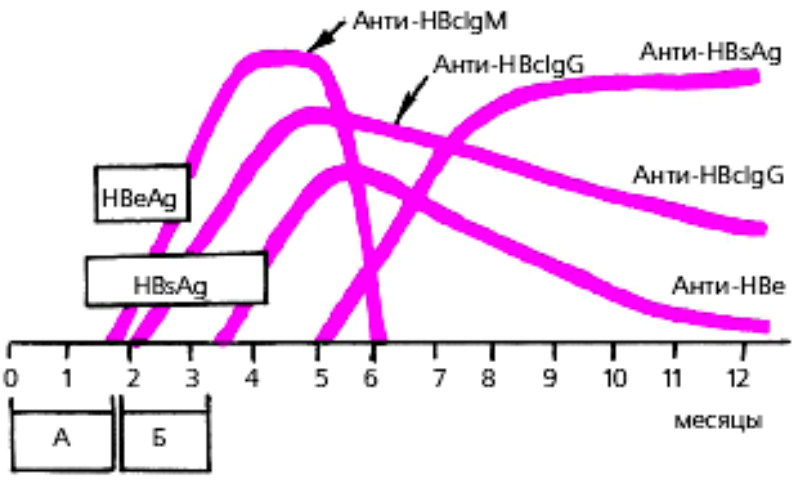


Рис. 2. Группы пациентов в зависимости от серологического профиля при остром гепатите В

У больных первой группы в процессе лечения основного заболевания может произойти заражение ВГВ с развитием острого вирусного гепатита; им необходима вакцинация против вирусного гепатита В. У больных второй-третьей групп при проведении лечения, особенно иммуносупрессивной терапии, в 75% случаев происходит реактивация ранее перенесенного вирусного гепатита В. Это является причиной остановки курса терапии основного заболевания и часто приводит к необходимости изменения схемы лечения: снижению доз препаратов, замене препаратов, что снижает эффективность терапии и повышает вероятность рецидивов [27]. Для пациентов четвертой группы вирусный гепатит В представляет непосредственную угрозу жизни и эпидемическую опасность для медицинского персонала. В процессе лечения основного онкологического заболевания у этой категории больных может развиться фульминатный гепатит. Это приводит к гибели до 12% онкологических больных, получающих иммуносупрессивное лечение.

Все онкологические больные, ранее не имевшие контакта с ВГВ, и медицинский персонал, работающий с этими больными, **должны пройти вакцинацию** против гепатита В. Разработаны методики профилактики ВГВ как до, так и после заражения. Для получения оптимального напряженного иммунитета требуется 3-кратное внутримышечное введение вакцины $2Ч10^4$ копий вируса.

Важным моментом является и то, что маркеры вирусов гепатита В и С определяют у многих больных лишь спустя несколько месяцев или даже лет после окончания полихимиотерапии (средняя продолжительность ремиссии составляет 2 года). Причиной этого, вероятно, является низкая чувствительность скрининговых методов обследования, а также глубокая иммуносупрессия в период индукции ремиссии в результат воздействия цитостатической терапии, на что указывают и другие авторы [1; 2; 8; 31].

Лечение хронического вирусного гепатита у больных со злокачественными новообразованиями является сложной проблемой для гематологов. В настоящее время используются три группы противовирусных препаратов в лечении: 1) синтетические нуклеозиды (ацикловир, рибавирин, ганцикловир и др.); 2) цитокины (интерлейкин-2, фактор некроза опухоли); 3) интерфероны α.

Назначение препаратов первых двух групп в виде монотерапии успеха не имело. В настоящее время наибольшее применение нашли интерфероны альфа (ИФН-α) – препараты, обладающие противовирусным и иммуномодулирующим действием [17]. Предпочтение отдается рекомбинантным ИФН-α среди которых наиболее широко используется – ИФН-α-2b (Интрон А, Шеринг-Плау, США).

Механизм действия интерферона включает:

1) индуцирование продукции антивирусных протеинов, ингибирующих синтез вирусных РНК и ДНК;

2) повышение экспрессии HLA-антигенов 1 типа на поверхности инфицированных клеток, что позволяет цитотоксическим Т-лимфоцитам их распознавать и элиминировать.

Принципы интерферонотерапии у больных гемобластозами представлены на рисунке 3.

Интерферон обладает также иммуномодулирующим эффектом – увеличивает активность естественных киллеров и цитотоксических Т-лимфоцитов, которые распознают инфицированные клетки и повышают высвобождение цитокинов (фактор некроза опухоли [7, 18], интерлейкин -1). ИФН-α подавляя активную вирусную репликацию, уменьшает степень активности печеночного процесса и предупреждает прогрессирование хронического гепатита в ЦП и ГЦК.

Показанием к назначению противовирусной терапии является активная репликация (выявление в сыворотке крови IgM anti-HCV, HCV RNA; HBeAg, IgM anti-HBc, ВГВ DNA).

В отдаленном периоде клинико-гематологической ремиссии нарушение функционально-морфологического состояния печени определяют у 100% больных гемобластозами. Это является результатом действия на печень множества разнонаправленных факторов – токсического влияния химиотерапии, поражения паренхимы печени вследствие собственно онкологического процес-

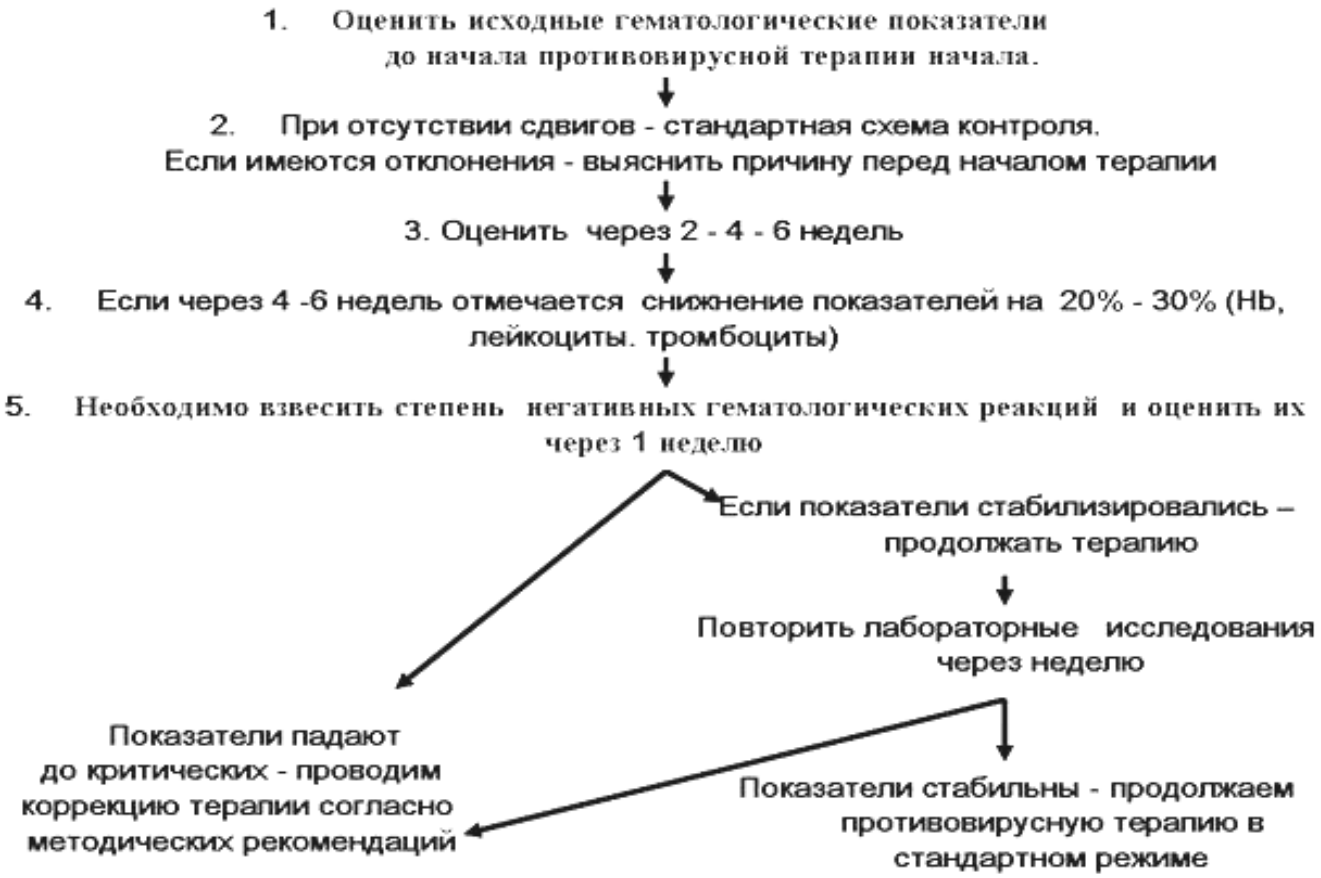


Рис. 3. Алгоритм назначения противовирусной терапии у больных гемобластозами

са, а также вирусной инфекции, развивающейся у лиц с глубокой иммуносупрессией. Частота выявления маркеров вирусов гепатита В и С у больных гемобластозами в отдаленном периоде лечения высока и достигает 72% [23; 25; 29]. Для поражения печени у больных гемобластозами в отдаленном периоде клинико-гематологической ремиссии характерна неяркая клиническая симптоматика, завуалированная множеством жалоб со стороны других органов и систем; значительно более быстрое развитие фиброзных изменений, вплоть до развития цирроза печени, при слабо выраженной морфологической активности процесса; высокий процент вирусных поражений (гепатитов В и С), а также сложности выявления маркеров вирусных гепатитов в острый период заболевания в связи с запаздыванием появления противовирусных антител, большую информативность метода ПЦР (выявления генетического материала вируса) по сравнению с иммуноферментной диагностикой.

Указанные особенности определяют необходимость как можно более раннего начала адекватной дезинтоксикационной, метаболической, противовирусной терапии у данной категории больных как на этапе активной полихимиотерапии, так и в отдаленные сроки лечения. Безусловно, препаратами выбора у больных гемобластозами, инфицированными вирусами гепатита, являются альфа-интерфероны, обладающие противовирусной, а также антипролиферативной и иммуномодулирующей активностью.

Библиографический список

1. Гурцевич, В.Э. Вирусы, онкогенные для человека // Первичная профилактика рака. – 2006. – № 1(3).
2. Ковригина, А.М. Лимфома Ходжкина и крупноклеточные лимфомы / А.М. Ковригина, Н.А. Пробатова. – М., 2007.
3. Клинико-морфологические сопоставления при поражении печени у больных гемобластозами / Н.В. Тетерина, Н.П. Домникова, А.П. Рахманов // Новые методы диагностики, лечения заболеваний и управления в медицине: Материалы науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2002.
4. Лопаткина, Т.Н. Хронический гепатит С: внепеченочные проявления, особенности клинического течения, диагностика // Вирусные гепатиты. Инф. бюллетень. – 2000. – № 2(3).
5. Маевская, М.В. Хронический вирусный гепатит / М.В. Маевская, В.Б. Золотаревский // Болезни печени и желчевыводящих путей: Руководство для врачей / под. ред. В.Т. Ивашкина. – М., 2005.
6. Майер, К.-П. Гепатит и последствия гепатита // Практич.рук.: пер. с нем. – М., 2004.
7. Acute liver failure as the initial manifestation of acute leukaemia / S. Anderson, P. Richardson, J. Wendon // Liver. – 2001. – Vol. 21.
8. Rituximab-related viral infections in lymphoma patients / S. Aksoy, H. Harputluoglu, S. Kilickap // Leuk. Lymphoma. – 2007. – Vol. 48(7)
9. Патоморфологические и клинические аспекты вирусного поражения печени у онкогематологических больных / Н.В. Тетерина, Н.П. Домникова, Г.А. Мезенцева // Актуальные вопросы современной медицины: Материалы XIV науч.-практ. конф. врачей. – Новосибирск, 2004.
10. An adult case of acute lymphoblastic leukaemia presenting as hepatic dysfunction / C. Aoki, C. Bowlus, L. Rossaro at al. // Dig. Liver. Dis. – 2005. – Vol. 37.
11. Lishner M. Cancer chemotherapy during pregnancy. Consortium of cancer in pregnancy evidence // Can. Fam.Physician. – 2001. – Vol. 47.
12. Патоморфология и клинические особенности поражения печени при гемобластозах / Н.П. Домникова, Г.И. Непомнящих, Г.А. Мезенцева // Сиб. журн. гастроэнтерол. гепатол. – 2003. – № 16.
13. Лопаткина, Т.Н. Хронический гепатит С: внепеченочные проявления, особенности клинического течения, диагностика // Вирусные гепатиты. Инф. бюлл. – 2000. – № 2(3).
14. Никитин, И.Г. Хронический гепатит С: актуальные вопросы диагностики и лечения / И.Г. Никитин, Г.И. Строжаков // Клинические перспективы гастроэнтерологии и гепатологии. – 2001. – № 3.

15. Вирусный гепатит С / Б.И. Санин , В.А. Борисов, Л.В. Соколова [и др.]. – М., 2000.
16. Соринсон, С.Н. Особенности патогенеза и течения гепатита С // Вирусные гепатиты. Достижения и перспективы. – 1998. – № 1(3).
17. Хронический гепатит С: клиника, диагностика, лечение / И.Г. Фёдоров, И.Г. Никитин, Г.И. Сторожаков // Лечащий врач. – 2002. – № 6.
18. Шульпекова, Ю.О. Острый вирусный гепатит // Болезни печени и желчевыводящих путей: Руководство для врачей / под. ред. В.Т. Ивашкина. – М., 2005.
19. Agnello V. Extrahepatic disease manifestations of HCV infection: some current issues / V. Agnello, F. De Rosa // J. Hepatol. – 2004. – Vol. 40.
20. Epidemiology of hepatitis C virus infection / S. Bellentani, L. Miglioli, G. Bedogni at al. // Gastroenterol, dietol. – 2005. – Vol. 51(l).
21. Лакина, Е.И. РНК вируса гепатита С в организме больных хроническим гепатитом С / Е.И. Лакина, А.А. Кущ // Вопросы вирусол. – 2002. – № 2.
22. High prevalence of occult hepatitis B virus infection in patients with B cell non-Hodgkin's lymphoma / M. Chen, L. Hsiao, T. Chiou at al. // Ann. Hematol. 2008. – Vol. 87(6).
23. Pavlidis, N.A. Coexistence of pregnancy and malignancy / N.A. Pavlidis // Oncologist. – 2002. – Vol. 7.
24. Chari, A. Diagnosis and Management of Non-Hodgkin's Lymphoma and Hodgkin's Lymphoma / A. Chari, L. Kaplan // Viral and immunological malignancies // Eds. Volberdiny P.A., Palefsky J.M., Walsh C.C. – 2006.
25. Бабичева, Л.Г. Дополнительные клинико-лабораторные факторы прогноза при диффузной В-крупноклеточной лимфоме / Л.Г. Бабичева, И.В. Поддубная // Современная онкология. – 2006. – № 1.
26. Онкогематология / под ред. И.В. Поддубной. – М., 2005.
27. Амосов, А.Д. Гепатит В // Кольцово: Институт средств медицинской диагностики ЗАО «Вектор-Бест», 1998.
28. Апросина, З.Г. Хронический вирусный гепатит / З.Г. Апросина, В.В. Серов. – М., 2004.
29. Вирусные инфекции у онкологических больных / Г.И. Сторожаков, И.Г. Никитин, С.В. Лепков [и др.]; под ред. М.И. Давыдова, Г.Л. Вышковского // Энциклопедия клинической онкологии. – М., 2005, 2004.
30. Персистенция вирусов: иммунологические и патогенетические аспекты / А.Н. Маянский, А.Н. Бурков, Д.Г. Астафьев // Клин, медицина. – 1998. – № 12.
31. Лосева, М.И. Печень при гемобластозах / М.И. Лосева, Т.И. Поспелова. – Новосибирск, 2000.

Bibliography

1. Gurcevich, V.Eh. Virusih, onkogennihe dlya cheloveka // Pervichnaya profilaktika raka. – 2006. – № 1(3).
2. Kovrigina, A.M. Limfoma Khodzhkina i krupnokletochnihe limfomih / A.M. Kovrigina, N.A. Probatova. – M., 2007.
3. Kliniko-morfologicheskie sopostavleniya pri porazhenii pecheni u boljnihkh gemoblastozami / N.V. Teterina, N.P. Domnikova, A.P. Rakhmanov // Novihe metodih diagnostiki, lecheniya zabolevaniyj i upravleniya v medicine: Materialih nauch.-prakt. konf. – Novosibirsk, 2002.
4. Lopatkina, T.N. Khronicheskiyj gepatit S: vnepechenochnihe proyavleniya, osobennosti klinicheskogo techeniya, diagnostika // Virusnihe gepatitih. Inf. byulletenj. – 2000. – № 2(3).
5. Maevskaya, M.V. Khronicheskiyj virusnihyj gepatit / M.V. Maevskaya, V.B. Zolotarevskiyj // Bolezni pecheni i zhelchevihvodyathikh puteyj: Rukovodstvo dlya vracheyj / pod. red. V.T. Ivashkina. – M., 2005.
6. Mayjer, K.-P. Gepatit i posledstviya gepatita // Praktich.ruk.: per. s nem. – M., 2004.
7. Acute liver failure as the initial manifestation of acute leukaemia / S. Anderson, R. Richardson, J. Wendon // Liver. – 2001. – Vol. 21.
8. Rituximab-related viral infections in lymphoma patients / S. Aksoy, N. Harputluoglu, S. Kilickap // Leuk. Lymphoma. – 2007. – Vol. 48(7)
9. Patomorfologicheskie i klinicheskie aspektih virusnogo porazheniya pecheni u onkogematologicheskikh boljnihkh / N.V. Teterina, N.P. Domnikova, G.A. Mezenceva // Aktualjnihe voprosih sovremennoyj medicinih: Materialih XIV nauch.-prakt. konf. vracheyj. – Novosibirsk, 2004.
10. An adult case of acute lymphoblastic leukaemia presenting as hepatic dysfunction / S. Aoki, S. Bowlus, L. Rossaro at al. // Dig. Liver. Dis. – 2005. – Vol. 37.
11. Lishner M. Cancer chemotherapy during pregnancy. Consortium of cancer in pregnancy evidence // Can. Fam.Physician. – 2001. – Vol. 47.
12. Patomorfologiya i klinicheskie osobennosti porazheniya pecheni pri gemoblastozakh / N.P. Domnikova, G.I. Nepomnyathikh, G.A. Mezenceva // Sib. zhurn. gastroehnterol. gepatol. – 2003. – № 16.
13. Lopatkina, T.N. Khronicheskiyj gepatit S: vnepechenochnihe proyavleniya, osobennosti klinicheskogo techeniya, diagnostika // Virusnihe gepatitih. Inf. byull. – 2000. – № 2(3).
14. Nikitin, I.G. Khronicheskiyj gepatit S: aktualjnihe voprosih diagnostiki i lecheniya / I.G. Nikitin, G.I. Strozhakov // Klinicheskie perspektivih gastroehnterologii i gepatologii. – 2001. – № 3.
15. Virusnihyj gepatit S / B.I. Sanin , V.A. Borisov, L.V. Sokolova [i dr.]. – M., 2000.
16. Sorinson, S.N. Osobennosti patogeneza i techeniya gepatita S // Virusnihe gepatitih. Dostizheniya i perspektivih. – 1998. – № 1(3).
17. Khronicheskiyj gepatit S: klinika, diagnostika, lechenie / I.G. Fyodorov, I.G. Nikitin, G.I. Storozhakov // Lechathiyj vrach. – 2002. – № 6.
18. Shuljpekova, Yu.O. Ostrihyj virusnihyj gepatit // Bolezni pecheni i zhelchevihvodyathikh puteyj: Rukovodstvo dlya vracheyj / pod. red. V.T. Ivashkina. – M., 2005.
19. Agnello V. Extrahepatic disease manifestations of HCV infection: some current issues / V. Agnello, F. De Rosa // J. Hepatol. – 2004. – Vol. 40.
20. Epidemiology of hepatitis S virus infection / S. Bellentani, L. Miglioli, G. Bedogni at al. // Gastroenterol, dietol. – 2005. – Vol. 51(l).
21. Lakina, E.I. RNK virusa gepatita S v organizme boljnihkh khronicheskim gepatitom S / E.I. Lakina, A.A. Kuth // Voprosih virusol. – 2002. – № 2.
22. High prevalence of occult hepatitis V virus infection in patients with V cell non-Hodgkin's lymphoma / M. Chen, L. Hsiao, T. Chiou at al. // Ann. Hematol. 2008. – Vol. 87(6).
23. Ravlidis, N.A. Coexistence of pregnancy and malignancy / N.A. Ravlidis // Oncologist. – 2002. – Vol. 7.
24. Chari, A. Diagnosis and Management of Non-Hodgkin's Lymphoma and Hodgkin's Lymphoma / A. Chari, L. Kaplan // Viral and immunological malignancies // Eds. Volberdiny P.A., Palefsky J.M., Walsh C.C. – 2006.
25. Babicheva, L.G. Dopolniteljnihe kliniko-laboratornihe faktorih prognoza pri diffuznoyj V-krupnokletochnoyj limfome / L.G. Babicheva, I.V. Poddubnaya // Sovremennaya onkologiya. – 2006. – № 1.
26. Onkogematologiya / pod red. I.V. Poddubnoyj. – M., 2005.
27. Amosov, A.D. Gepatit V // Koljcovo: Institut sredstv medicinskoyj diagnostiki ZAO «Vektor-Best», 1998.
28. Aprosina, Z.G. Khronicheskiyj virusnihyj gepatit / Z.G. Aprosina, V.V. Serov. – M., 2004.
29. Virusnihe infekcii u onkologicheskikh boljnihkh / G.I. Storozhakov, I.G. Nikitin, S.V. Lepkov [i dr.]; pod red. M.I. Davihdova, G.L. Vihshkovskogo // Ehnciklopediya klinicheskoyj onkologii. – M., 2005, 2004.
30. Persistenciya virusov: immunologicheskie i patogeneticheskie aspektih / A.N. Mayanskiyj, A.N. Burkov, D.G. Astafjev // Klin, medicina. – 1998. – № 12.
31. Loseva, M.I. Pechenj pri gemoblastozakh / M.I. Loseva, T.I. Pospelova. – Novosibirsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 613.5.636: 628.4

Gashenko T.Y. **ASSESS THE EPIDEMIOLOGICAL HAZARDOUS WASTE PRODUCTION OF DIAGNOSTIC DRUGS.** This paper presents the results of a study of epidemiological risk of waste of diagnostic products, were first studied waste such productions for the presence of pathogenic viruses and mikroorganizmov.

Key words: **waste production of diagnostic products, bacterial colonization, contamination of waste, hepatitis B virus.**

Т.Ю. Гашенко, *аспирант ФГБУ «НИИЭЧиГОС им. А.Н. Сысина Минздравсоцразвития РФ», г. Москва, E-mail: tugashenko@rambler.ru*

ОЦЕНКА ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОПАСНОСТИ ОТХОДОВ ПРОИЗВОДСТВА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРЕПАРАТОВ

В работе представлены результаты исследования эпидемиологической опасности отходов производства диагностических препаратов, впервые исследованы отходы подобных производств на наличие в них патогенных микроорганизмов и вирусов.

Ключевые слова: **отходы производства диагностических препаратов, бактериальная обсемененность, контаминация отходов, вирус гепатита В.**

Среди антропогенных факторов внешней среды, оказывающих негативное влияние на человека, кроме химических, физических, выделяются и биологические, к которым относятся патогенные и условно-патогенные микроорганизмы, и продукты их жизнедеятельности.

Критерием качества окружающей среды является здоровье человека, а неблагоприятные факторы должны учитываться и при их пороговых значениях, вызывающих допатологические, восстанавливаемые изменения в организме. Такое воздействие характерно для биологически активных веществ (БАВ) [1].

Для оценки степени обсемененности отходов производства диагностических препаратов (ПДП) микроорганизмами были проведены микробиологические исследования. В литературе имеется не много данных по микробиологической загрязненности отходов. В работе Н.П. Ефремовой (2008) показано, что при анализе обсемененности отходов в противотуберкулезном диспансере выявлены микобактерии туберкулеза в 31,5% проб, бактерии рода Staphilococcus в 22,9%, бактерии группы кишечной палочки (БГКП) в 21,9%, неферментирующие грамотрицательные бактерии (НГОБ) в 11,4%, грамположительные споровые палочки (ГПСП) в 9,1% проб [2].

Профессор В.Г. Акимкин (2005) отмечает, что контаминированные болезнетворными бактериями и вирусами медицинские отходы представляют серьезную опасность в эпидемиологическом и экологическом плане [3].

Изучение бактериальной обсемененности отходов проводилось в четырех производствах диагностических препаратов. Отходы исследовали после их химической дезинфекции. Полученные результаты говорят о том, что в 23,4% случаях из всех проб, отходы производства диагностических препаратов были бактериально обсеменены.

Установлено, что наиболее часто из исследуемых отходов высевались грамположительные коки рода Microciccus (27,9%), рода Staphilococcus (16,9%). Кроме них были высеяны грибы рода Aspergillus (23,2%), Penicillium (11,1%), Mucor (11,1%) и грамположительные споровые палочки рода Bacillus (9,9 %)

Присутствие грамположительных условно-патогенных микроорганизмов в отходах можно объяснить тем, что в составе отходов присутствует посуда, загрязненная сыворотками крови, от проведения контроля качества готовых диагностических препаратов, что значительно усложняет процесс обеззараживания путем погружения отходов в дезинфицирующий раствор, а также, нередко, демонстрирует недостаточную эффективность используемых дезинфицирующих средств. Рост споровой палочки, по нашему мнению, мог быть обусловлен специфическим действием таких элементов как железо и цинк, концентрации которых в водных вытяжках отходов производства диагностических препаратов превышают норму, поскольку интенсивность процесса образования спор в значительной мере обусловлена наличием в среде минеральных солей, содержащих ионы кальция, железа, цинка Присутствие в водных вытяжках отходов ионов кальция, даже в небольших концентрациях, ведет к устойчивости спор, образующихся в отходах производства диагностических препаратов [4].

Принимая во внимание то обстоятельство, что в отходах производства диагностических препаратов присутствовала бактериальная микрофлора, нами было принято решение провести оценку контаминации отходов данного производства специфичными для производства диагностических препаратов инфекциями, в частности гепатитом В.

Эти вирусы имеют повсеместное распространение и занимают лидирующее место в группе заболеваний вирусной этиологии, по данным ВОЗ, в мире насчитывается более 300 млн. носителей гепатита В (ГВ) [5].

ГВ высокоустойчив к внешним воздействиям. В условиях комнатной температуры сохраняется 3 мес., в холодильнике – 6 мес., в замороженном виде – 15-20 лет, в высушенной плазме – 25 лет. Вирус противостоит действию практически всех дезинфицирующих средств и консервантов крови. Инактивация достигается при кипячении продолжительностью более 30 мин. Вирус устойчив к лиофилизации, воздействию эфира, ультрафиолетовому облучению. При автоклавировании при 120 °С активность вируса подавляется через 5 мин., при воздействии сухого жара (160 °С) – только через 2 часа [6].

В течение продолжительного времени при оценке устойчивости вируса ГВ во внешней среде не учитывалось, что вирус находится в биологических жидкостях, богатых белками. Между тем, контаминированными вирусом ГВ оказываются предметы, загрязненные не только кровью, но и асцитической жидкостью, вагинальным секретом, слюной и всеми другими биологическими жидкостями источника инфекции [7].

Из литературных источников известно, что медицинские отходы могут содержать в себе патогенную микрофлору и вирусы различной природы [8]. По данным Ковалевой Е.П. (1993) маркеры гепатита В обнаруживались в смывах с объектов внешней среды (со столов, тумбочек, кресел, кроватей, ручек дверей, подоконников, пола, посуды, раковин) в отделении вирусных гепатитов в 31,1% случаев и в отделении гемодиализа – в 23,1% случаев [9]. Проведенные сеульскими учеными исследования, показали наличие вируса гепатита В в медицинских отходах [10], в связи с чем нами были исследованы методом ПЦР отходы производства препаратов для диагностики гепатитов на наличие в них вируса.

Для определения возможного наличия инфекционной опасности исследовали отходы, заведомо потенциально-опасные в инфекционном отношении, а именно те, которые контактировали с сыворотками крови больных доноров.

Пробирки типа «эппендорф» от исследуемых сывороток проверяли на наличие ДНК с помощью метода полимеразной цепной реакции. Для этого с использованием стерильного одноразового зонда делали смыв со стенок эппендорфов в стерильную одноразовую пробирку с консервирующим раствором. Выделение нуклеиновых кислот проводили с использованием наборов фирмы «Интерлабсервис» или «ДНК-Технология».

Для исследования использовали смывы с эппендорфов сразу после обеззараживания.

Для выявления ДНК вируса гепатита В использовали набор реагентов для выявления ДНК вируса гепатита В (*HBV*) в клиническом материале методом полимеразной цепной реакции (ПЦР) с электрофоретической детекцией продуктов амплификации в агарозном геле «АмплиСенс® *HBV*-EPh» («Интерлабсервис»). ПЦР проводили на приборе «Терцик» («ДНК-Технология»).

По мнению многих авторов, нельзя исключать наличия в обеззараженных отходах собственно вирусов [9; 11]. В самом деле, такие эффективные дезинфектанты, как перекись водорода, должны денатурировать белковые и нуклеиновые структуры. Однако полученные результаты говорят о сохранении ДНК после дезинфекции этим препаратом. Проведенные нами исследования показали наличие ДНК вируса гепатита В (ГВ) в 4,2 % исследуемых проб после обеззараживания, что в свою очередь говорит о реальной инфекционной опасности данных отходов для здоровья человека и опосредованно для окружающей среды.

Впервые использован метод ПЦР для эпидемиологической оценки отходов производства диагностических препаратов.

Результаты свидетельствуют о выраженной производственной химической и инфекционной нагрузке на персонал, занятый манипуляциями с отходами производства диагностических препаратов, а также, о недостаточной эффективности проводимой дезинфекции отходов. Наличие в отходах после обеззараживания маркера вируса гепатита В отражает очевидный риск инфекционного начала и обосновывает необходимость проведения контроля дезинфекции на местах перед последующим удалением отходов на полигоны.

Библиографический список

1. Макаров, О.А. Опыт экологического нормирования природной среды Московской области / О.А. Макаров, Н.В. Тюменцев, Т.А Кузнецова // Экология и промышленность России. – 2001. – Июнь.
2. Ефремова, Н.П. Эпидемиологические аспекты организации безопасного обращения с отходами противотуберкулезных диспансеров в системе профилактики внутрибольничных инфекций: дис. … канд. мед. наук. – М., 2008.
3. Акимкин, В.Г. Необходимость и перспективы изменения нормативной базы в Российской Федерации по проблеме обращения с медицинскими отходами // Отходы производства и потребления, медико-экологические и экономические аспекты: матер. междун. конф. – Киев, 2005.
4. [Э/р]. – Р/д: /htp://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biology/1278/%DO%90%D1%8D%D1%80%DO%/
5. Грошейде, П. Борьба с гепатитом В и его профилактика // ВОЗ. – 1996. – Серия «Инфекционные болезни».
6. Блюгер, А.Ф. Вирусный гепатит. Рига, 1978.
7. Clements M.L., Miskowsky E. ET.AL. Effect of age on the immunogenicity of yeast recombinant hepatitis B vaccines containing surface antigen (S) or Pre S2/S antigen // J. Infect. Dis. – 1994.
8. Соринсон, С.Н. Вирусные гепатиты. – СПб., 1998.
9. Мироненко, О.В. Эколого-гигиеническое обоснование системы обращения с больничными отходами: дис. … д-ра мед. наук. – СПб., 2004.
10. Park, H., Lee, K., Kim M., Lee, J., Seong, S.Y., Ko G. Detection and hazard assessment of pathogenic microorganisms in medical wastes. J. Environ Sci.
11. Иванова, Е.Б. Внутрибольничные инфекции // Матер.VIII Всерос. съезда эпидемиологов, микробиологов и паразитологов. – М. – 2002.

Bibliography

1. Makarov, O.A. Opiht ehkologicheskogo normirovaniya prirodnoyj sredih Moskovskoyj oblasti / O.A. Makarov, N.V. Tyumencev, T.A Kuznecova // Ehkologiya i promihshlennostj Rossii. – 2001. – Iyunj.
2. Efremova, N.P. Ehpidemiologicheskie aspektih organizacii bezopasnogo obratheniya s otkhodami protivotuberkuleznihkh dispanserov v sisteme profilaktiki vnutriboljnichnihkh infekciyj: dis. … kand. med. nauk. – M., 2008.
3. Akimkin, V.G. Neobkhodimostj i perspektivih izmeneniya normativnoyj bazih v Rossiyjskoyj Federacii po probleme obratheniya s medicinskimi otkhodami // Otkhodih proizvodstva i potrebleniya, mediko-ehkologicheskie i ehkonomicheskie aspektih: mater. mezhdun. konf. – Kiev, 2005.
4. [Eh/r]. – R/d: /htp://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biology/1278/%DO%90%D1%8D%D1%80%DO%/
5. Grosheyjde, P. Borjba s gepatitom V i ego profilaktika // VOZ. – 1996. – Seriya «Infekcionnihe bolezni».
6. Blyuger, A.F. Virusnihyj gepatit. Riga, 1978.
7. Clements M.L., Miskowsky E. ET.AL. Effect of age on the immunogenicity of yeast recombinant hepatitis V vaccines containing surface antigen (S) or Pre S2/S antigen // J. Infect. Dis. – 1994.
8. Sorinson, S.N. Virusnihe gepatitih. – SPb., 1998.
9. Mironenko, O.V. Ehkologo-gigienicheskoe obosnovanie sistemih obratheniya s boljnichnihmi otkhodami: dis. … d-ra med. nauk. – SPb., 2004.
10. Park, H., Lee, K., Kim M., Lee, J., Seong, S.Y., Ko G. Detection and hazard assessment of pathogenic microorganisms in medical wastes. J. Environ Sci.
11. Ivanova, E.B. Vnutriboljnichnihe infekcii // Mater.VIII Vseros. sjhezda ehpidemiologov, mikrobiologov i parazitologov. – M. – 2002.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

Раздел 7

СОЦИОЛОГИЯ

Ведущий эксперт раздела:
ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 616.89-008.441.44 (470)

Cherepanova M.I. **THE BASIC TRENDS DISSEMINATION OF SUICIDAL LATENT RICK OF POPULATION OF NOVOSIBIRSK REGION.** The article is devoted to the problems of reproduction suicidal risk of population in society of Novosibirsk region. The author define social conditions and factors of increasing suicidal behaviour. The article inludese model of regression analyse suicidal risk. It can be interesting of use for sociology of risk and sociology of deviations.

Key words: **suicidal risk, reproduction of risk, society of risk, social-risk practice, social surroundings of risk, social transformation.**

***М.И. Черепанова**, докторант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: mariya.cherepanova.2012@mail.ru*

ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЛАТЕНТНЫХ СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

Статья посвящена проблемам воспроизводства суицидальных рисков среди населения Новосибирской области. Автор определяет социальные условия и факторы, способствующие росту суицидального поведения. Статья включает регрессионную модель, описывающую специфику формирования суицидальных рисков в Новосибирской области. Приводится ее подробный комплексный анализ. Данная статья представляет научный интерес для специалистов в области социологии риска, а также социологии девиаций.

Ключевые слова: **суицидальный риск, воспроизводство риска, общество риска, социальные рисковые практики, социальные условия риска, социальная трансформация.**

Новосибирская область входит в состав Сибирского федерального округа, где критическая отметка, определенная ВОЗ как «высокий уровень суицида», превышена здесь более чем в 1,5 раза. Так, уровень суицидов составил в 2005 году-35,4; в 2006 году-35,2; в 2007 году 35,2; в2008- 34,7; в 2009- 33,6 на 100. тыс. населения. По данным официального сайта Госкомстата, по уровню доходов, заработной платы, уровню экономического развития Новосибирская область занимает 17-30 место по разным показателям в Российской Федерации, в регионе проживает 16,6 % населения имеющие доходы ниже прожиточного уровня. Численность безработных на 2009 год достигла 141 тыс. человек, из них 86 тыс. – мужчин и 55 тыс. женщин [1]. Социологическое исследование, направленное не изучение социальных рисков, в том числе суицидальных было проведено в Новосибирской области в марте-сентябре 2010 года. Выборка многоступенчатая, квотная (n=600). В данной статье нами были проанализированы оценки населения своего благополучия в контексте суицидального риска. Многие исследователи, начиная с Э. Дюркгейма, особо подчеркивали роль безработицы в детерминации самоубийств. Потеря работы – сильный психотравмирующий фактор и первичный источник стресса, «запускающего» механизм суицидального поведения. По мнению Б. Янга, безработица ведет к ослаблению индивидуальной идентичности, являющейся функцией трудовых ролей, к разрыву фундаментальной связи человека с обществом и в конечном счете – к социальной дезинтеграции. Согласно данным, представленного в статье социологического опроса, около половины опрошенного населения Новосибирской области испытывает тревогу разной степени интенсивности, связанную с потерей работы. Так, в группе респондентов, испытывающих страх безработицы, увеличивается вероятность суицидального риска, так как они более толерантны к допустимости суицида. Вместе с тем, существуют дополнительные факторы, влияющие на толерантность суицида. (P=0,001). Выявлена определенная косвенная связь между толерантностью к суициду и переживаниями относительно своей зарплаты, однако выявленная связь носит сложный, нелинейный характер, (P=0,001) возможно дополнительные, неучтенные в исследовании факторы, также определяют ее. Негативные переживания являются не столько факторами латентной суицидальности, сколько создают благоприятные условия для ее существования. Уровень жизни и материальное благосостояние – важный структурный фактор, часто обсуждаемый в связи с проблемой самоубийств. Уровень доходов опосредует влияние экономики на суицидальное поведение. Однако характер и направленность этого влияния до конца не выяснены: результаты эмпирических исследований на эту тему довольно противоречивы [2]. Существует противоречивая зависимость суицидального риска от чувства неуверенности в завтрашнем дне, очевидно, что неуверенность в будущем, является благоприятным условием для роста социального пессимизма, так же как «ощущение падения благосостояния является одним из наиболее мощных социальных стрессов, который по силе и системности воздействия превосходит стрессы, возникающие во время стихийных бедствий» [3], однако, полученные факты требуют учета параллельного влияния других социальных переменных. Наибольшая допустимость суицидов не всегда однозначно зависит от материальных проблем населения. Однако в теориях социальной интеграции традиционно считается, что «нужда – главная конкретная причина самоубийства» [4]. Анализируя источники суицидальности, Р. Коски, в частности, приходит к выводу, что подростки из бедных семей в большей мере подвержены риску самоубийств, чем их материально обеспеченные сверстники [5]. Б. Янг в своем исследовании выяснил, что однопроцентный рост доходов на душу населения приводит к умень-

шению числа молодежных самоубийств на 0,11%. Усиление же бедности, снижающее социальную и экономическую интеграцию, негативно влияет на суицидальную ситуацию в обществе. Нами выявлена тенденция роста латентной суицидальности в зависимости от длительности безработицы. Утрата прежнего социального статуса способствует формированию психологического «комплекса неудачника», особенно у мужчин в связи с невозможностью выполнения ими традиционной роли главы семьи, усиливает социальную изоляцию индивидов. Поэтому безработные традиционно считаются «одной из самых суицидоопасных социальных групп [3]. Наибольший риск суицидального поведения, его допустимость выявлен в группах респондентов, оценивающих свой доход как у большинства, или гораздо ниже (P=0.000). Как все виды социальных девиаций, самоубийства чутко реагируют на степень социальной и экономической дифференциации населения и темпы ее изменения. Чем выше степень дифференциации, тем выше показатели суицидального поведения. Оценка своего материального положения в определенной мере связана со степенью допустимости суицида, с другой стороны, наибольший риск в данном отношении представляет группа, которая отрицает какие-либо изменения своего материального положения (P=0.000). Таким образом, несмотря на многозначность полученных данных, наиболее дифференцирующими социально-экономическими условиями, связанными с риском суицидального риска населения Новосибирской области являются: опасения безработицы, длительность безработицы, чувство неуверенности в завтрашнем дне, низкий уровень материального благополучия, сравнительные оценки своего дохода как значительно ниже, чем у других, пессимистичные прогнозы своего материального благополучия. В процессе анализа субъективных оценок своего социально-психологического благополучия нами были выделены факторы, достоверно связанные с возможностью суицидальных рисков у населения Новосибирской области. Так, например, существует достоверная зависимость суицидального риска от степени согласия с утверждением «Я достоин лучшей жизни», следовательно, состояние социальной фрустрации может являться важным условием формирования латентных суицидальных установок и намерений у представителей населения Новосибирской области (P=0,005). Кроме того, отношение к установке «Добровольный отказ от жизни – это грех» может быть индикатором суицидального риска среди населения Новосибирской области (P=0,000). Как представлено в результатах исследования, чем в большей степени согласны респонденты с данным утверждением, тем более отрицательно они относятся к явлению суицида, то есть данная установка является защитной в плане реализации суицидального поведения. Однако, существуют другие социальные переменные, способные, не зависимо от согласия с данным утверждением влиять на суицидальный риск. Наибольший вклад в суицидальность населения Новосибирской области вносит «ощущение невыносимости своей жизни» (P=0,000). Анализ зависимостей данного негативного отношения к своей жизни с социально-демографическими характеристиками позволил выявить группу риска в Новосибирской области. **Данную группу риска составили: преимущественно жители городов (p=0,01); мужчины и женщины в одинаковой степени (p =0,1); возрастные характеристики – 16-20 лет, 21-24года, 50-55 лет (p=0,04); преимущественно респонденты со средним профессиональным, а также высшим образованием (p=0,01); наемные работники коммерческих организаций, работники бюджетной сферы, ученики средней школы, безработные, студенты вузов (p=0,000).** В процессе анализа данных социологического исследования нами выявлено ряд переменных, характеризующих социально-психологическое настроение респондентов, значимо связанных с риском суицидального поведения. Так, степень ощущения бессмысленности жизни, связана с увеличением степени допустимости суицидов (p=0,000), а также такие индикаторы как, «Я в целом не доволен собой» (p=0,000), «В последнее время меня ничто не радует» (p=0,000). Толерантное отношение к ряду девиаций, также оказалось значимо связано с возможностью суицидальных рисков. Среди таких девиаций были выделены следующие: толерантное отношение к гомосексуальным связям (p=0.000); допустимость разводов (p=0.000); толерантное отношение к занятиям проституцией (p=0.000); допустимость нанесения себе повреждений ради идеи, удовольствия (p=0.000); допустимость рисков в жизни (p=0.000). Среди населения Новосибирской области выявлены значимые связи допустимости суицида от удовлетворенности поддержкой семьи, а также взаимоотношений с родителями, детьми (p=0.000). По данным исследований суицидов мотивы семейного неблагополучия обнаруживаются более чем в 40% суицидальных попыток и завершенных суицидов. Поэтому одним из условий формирования суицидальной мотивации личности в настоящее время является семейное неблагополучия, а именно неспособность семьи выполнять социализирующую функцию. Суицидальное поведение, по мнению Д. Фримана, напрямую связано с недостатком социальной и экономической поддержки. Кроме того, во многих работах подчеркивается «абсолютное и устойчивое» суицидогенное влияние разводов и прочих семейных дисфункций, которые приводят к изменению «образцов социальной интеракции», разрушают «регулятивные и интегративные механизмы» и вызывают «хроническую семейную аномию». Обнаружены также более интенсивные установки на совершение суицида в семьях с неблагоприятным психологическим климатом. Там, где внутрисемейные, и, прежде всего, родительско-детские отношения характеризуются самими респондентами как теплые, доверительные или нормальные, субъективная приемлемость суицидального поведения намного ниже средних значений. Реже здесь возникают и мысли о самоубийстве. В семьях, где доминируют дисфункциональные отношения, царит эмоциональная холодность или систематически возникают конфликты, эти показатели резко повышаются.

Удовлетворенность своим здоровьем также является важной социальной переменной, определяющей не только удовлетворенность жизнью в целом, но и наличие антивитальных установок. В процессе исследования была выявлена значимая зависимость допустимости суицидов от степени удовлетворенности здоровьем, (P=0,000), однако, данная зависимость является сложной и неоднозначной. Наибольшему суицидальному риску подвержена группа респондентов, скорее удовлетворенных своим здоровьем, выбирающие средние варианты ответов. Во многом это определяется тем, что это самая многочисленная группа в выборке, к тому же, для населения характерно скорее переоценка своего здоровья, чем его реальная оценка. Ценность здоровья в периоды ухудшения условий жизни сильно понижается, а число людей, считающих, что ради достижения целей можно пренебречь здоровьем, увеличивается, как и число людей, живущих «одним днем». Результаты социологических исследований показывают, что большинство россиян оценивают свое здоровье как удовлетворительное, однако число респондентов с плохим здоровьем в последнее время удвоилось, причем на 10 % возросло число респондентов, отметивших, что причиной ухудшения здоровья стали семейные конфликты. Реальное отношение к здоровью большинства россиян определяется традиционно укоренившимся на Руси представлением о низкой ценности человеческой жизни [6].

Анализ социально-демографических характеристик латентного риска суицидов показал, что, жители города более подвержены суицидальному риску, в равной степени характерен как для мужчин, так и для женщин (p=0.6); для респондентов разного возраста (p=0.9), не зависит от семейного положения (p=0.23); отношения к религии ((p=0.6), а также от основного занятия (p=0.8). Полученные результаты не являются неожиданными, так по материалам исследований А.И. Мягкова, И.В. Журавлевой и др. выявлено, что социально—демографические показатели часто являются вторичными факторами по отношению к социальным и экономическим [7].

Для построения модели социальных факторов риска суицидального поведения был использован регрессионный анализ, который позволил выделить переменные, с разной степенью значимости связанные с увеличением шансов попасть в группу суицидального риска среди представителей населения Новосибирской области. Так выявлены тенденции латентных суицидальных настроений среди горожан, (p=0.3); представителей со средним профессиональным образованием (p=0,19); семейное положение (разведены, вдовство) (p=0,19); отношение к религии (неверующий человек, атеист) (p=0,28). При реализации данных тенденций шанс суицидального риска составляет от Exp(B)=0,53 до Exp(B)=1,1. Переменные, связанные с оценкой своего социально-экономического статуса также на уровне предполагаемых тенденций могут стимулировать суицидальные настроения, наиболее значимые из них – длительность безработицы (p=0,17); а также степень защищенности себя от бедности (p=0,18.) Полученные данные согласуются с результатами подобных исследований, проведенных в России. Так, например, по данным

А.Ю. Мягкова выявлено, что все 100% из числа опрошенных респондентов, состоящих на учете в центрах занятости и являющихся, таким образом, официально зарегистрированными безработными, ранее уже совершали попытки самоубийства. Кроме того, в этой группе наблюдается и более выраженная суицидальная готовность, по сравнению с теми, кто в настоящий момент учится и работает, а также теми, кто давно уже бросил учебу и никогда не работал: 14,7% молодых людей этой группы, в отличие от 10,3% второй и 8,7% третьей из указанных категорий, в принципе не исключают для себя возможности повторения аутоагрессивных действий [7]. Анализ переменных социально-психологического самочувствия представителей населения Новосибирской области в контексте латентной суицидальности, позволил выявить достоверные значимые показатели. Так, например, оценка состояния своего здоровья как неудовлетворительного (p=0,000) увеличивает шанс суицидального риска в соотношении Exp(B)=1,1. Установка «Добровольный отказ от жизни это грех» является защитным антисуицидальным фактором для населения (p=0,001), чем выше степень несогласия с данным утверждением, тем выше суицидальный риск, такой шанс составляет Exp(B)= 1,1.

Социальное настроение (апатия; беспокойство; неуверенность в будущем; безысходность своего положения и.т.п.) является довольно значимой детерминантой суицидального риска (p=0,006), наличие такого настроения увеличивает шанс попасть в группу риска Exp(B)= 1,1. Вероятно, одним из показателей негативного социального настроения является установка «Если жизнь бессмысленна, то незачем жить» (p=0,03), так респонденты, имеющие данное оценочное отношение к своей жизни увеличивают свои шансы подвергнуться суицидальному риску Exp(B)= 1,0. Такая социальная переменная, как «Развод родителей в недавнем прошлом» (p=0,03), в 7 раз увеличивает вероятность суицидального риска Exp(B)= 7,3. Полученные данные согласуются с результатами других подобных исследований. Из литературных источников известно, что от 90% до 100% суицидальных попыток, так или иначе, связаны с семьей, семейным окружением и внутрисемейными конфликтами [8]. В контексте сказанного очевидно влияние такой переменной как «удовлетворенность взаимоотношениями с родителями и детьми» (p= 0,13), реализация негативного полюса данной тенденции также способна увеличивать суицидальный риск -Exp(B)=1,0.

Наибольший вклад в формирование суицидальных рисков выявили переменные, связанные с отношением к девиациям у населения Новосибирской области. Так, наиболее значимыми переменными явились: «допустимость гомосексуальных связей» (p=0.001), чем выше степень допустимости данной девиации, тем выше суицидальный риск Exp(B)=1,0; «Допустимость нанесения себе повреждений ради удовольствия, идеи» (p=0.05), так увеличение степени аутоагрессии к себе в любых формах увеличивает шанс совершения суицида Exp(B)=1,0. Выявлены сексуальные девиации, повышающие шансы суицида, так «Допустимость секса вне брака (p=0.02), увеличивает тенденцию попасть в группу риска Exp(B)=0,9; такая переменная как «Половая связь, о которой вы жалели на следующий день» (p=0.02) имеет более выраженное суицидогенное значение, так как увеличивает указанные шансы более, чем в 4 раза Exp(B)=4,4. Показатель «допустимость занятием проституцией» (p=0.05), также может являться индикатором суицидального риска Exp(B)=1,0. Кроме того, в процессе регрессионного анализа было выявлено, что чем выше степень своей незащищенности от наркомании, тем выше суицидальный риск (p=0.04), шанс попасть в группу риска составляет Exp(B)=1,0. Такой фактор, как «Проблемы у близких, связанные с попыткой самоубийства» (p=0.06), вероятно связан с наследственными или другими значимыми медико-социальными факторами. Опасность этого фактора в том, что он многократно увеличивает суицидальный риск Exp(B)=15,7 и поэтому требует самого тщательного и подробного анализа.

В заключение необходимо резюмировать, что в Новосибирской области на момент исследования сложились специфические социально-экономические, а также социально-психологические условия, определяющие высокий уровень суицидальной активности населения в течение последних пяти лет. Представленные в статье данные, на наш взгляд, важны для разработки эффективных превентивных мероприятий по снижению уровня суицидов в регионе.

Библиографический список

1. Официальный сайт Госкомстата [Э/р]. – Р/д: http://www.gks.ru.htm
2. Кондричин, С.В. Региональная дифференциация электоральных установок, уровня самоубийств и смертности от насильственных причин: к вопросу об этногенезе социального поведения // Социологический журнал. – 2000. – № 3/4.
3. Jarosz, M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review. – 1999. № 3.
4. Сорокин, П.А. Самоубийство как общественное явление // Социологический исследования. – 2003. – № 2.
5. Мягков, А.Ю. Суицидальное поведение молодежи: масштабы, основные формы и факторы / А.Ю. Мягков, И.В. Журавлева, С.Л. Журавлева [Э/р]. – Р/д: http://www.zipsites.ru/psy/info/
6. Бровчук, О.В. Основные факторы производства суицидальных рисков в современной России: дисс. … канд. соц. наук. – Орел, 2004.
7. Мягков, А.Ю. Социально-демографические переменные в социологическом исследовании: проблемы достоверности самоотчетов респондентов. – М., 2002.
8. Жезлова, Л.Я. О соотношении некоторых видов девиации поведения и суицида в детско-родительском возрасте / Л.Я. Жезлова, Г.А. Скуратович // Актуальные проблемы суицидологи. – М., 1981. – Т. 92.

Bibliography

1. Oficialjnihyj sayjt Goskomstata [Eh/r]. – R/d: http://www.gks.ru.htm
2. Kondrichin, S.V. Regionaljnaya differenciaciya ehlektoraljnihkh ustanovok, urovnya samoubiyjstv i smertnosti ot nasiljstvennihkh prichin: k voprosu ob ehtnogeneze socialjnogo povedeniya // Sociologicheskiyj zhurnal. – 2000. - № 3/4.
3. Jarosz, M. Suicide as an indicator of disintegration of the Polish society // Polish Sociological Review. - 1999. № 3.
4. Sorokin, P.A. Camoubiyjstvo kak obthestvennoe yavlenie // Sociologicheskiyj issledovaniya. - 2003. - № 2.
5. Myagkov, A.Yu. Suicidaljnoe povedenie molodezhi: masshtabih, osnovnihe formih i faktorih / A.Yu. Myagkov, I.V. Zhuravleva, S.L. Zhuravleva [Eh/r]. – R/d: http://www.zipsites.ru/psy/info/
6. Brovchuk, O.V. Osnovnihe faktorih proizvodstva suicidaljnihkh riskov v sovremennoyj Rossii: diss. … kand. soc. nauk. – Orel, 2004.
7. Myagkov, A.Yu. Socialjno-demograficheskie peremennihe v sociologicheskom issledovanii: problemih dostovernosti samootchetov respondentov. – M., 2002.
8. Zhezlova, L.Ya. O sootnoshenii nekotorihkh vidov deviacii povedeniya i suicida v detsko-roditeljskom vozraste / L.Ya. Zhezlova, G.A. Skuratovich // Aktualjnihe problemih suicidologi. – M., 1981. – T. 92.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 316.4

Shmarion Y.V., Litvinova S.V. **THE SOCIALLY-TECHNOLOGICAL APPROACH TO DEFINITION OF STRATEGY OF DEVELOPMENT OF ACTIVITY OF A MUSEUM**. In article problems of increase of efficiency of activity of museums are considered and ways of their decision are analyzed. The special attention is given to perfection of activity of a museum by means of a choice of optimum social technologies of management. The technology of definition of strategy of development of activity of a museum is offered.

Key words: **social technology of management, management of museum activity increase of efficiency of activity of a museum**.

***Ю.В. Шмарион**, д-р. социол. наук, проф., декан факультета информационных и социальных технологий, зав. каф. социологии ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», г. Липецк, E-mail: jbshmarion@mail.ru; **С.В. Литвинова**, методист по работе с музеями образовательных учреждений Г(О)ОУ ДОД Детского оздоровительно-образовательного центра (спорта и туризма), г. Липецк, E-mail: cb2010@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ

В статье рассматриваются проблемы повышения эффективности деятельности музеев и анализируются способы их решения. Особое внимание уделяется совершенствованию деятельности музея посредством выбора оптимальных социальных технологий управления. Предлагается технология определения стратегии развития деятельности музея.

Ключевые слова: **социальная технология управления, управление деятельностью музея, повышение эффективности деятельности музея**.

В настоящее время в обществе существенно изменилось отношение к музею как к социокультурной системе, к его роли в формировании содержания и реализации интересов и потребностей индивидов, общностей и социальных групп. Усложнилась не только внешняя среда музея, но и его функции, технологические и социальные процессы и их взаимосвязи. В таких условиях функционирования музея особенно остро встает вопрос об эффективном управлении им, но, несмотря на важность реализуемых музеем социальных функций и сложность его деятельности, в настоящее время процесс управления в музее в научно-технологическом плане не полностью осмыслен, и, как следствие, социально-технологически не обеспечен. Управление в современных музеях в решающей степени зависит от руководителя, а он, как показывает практика, часто не имеет профессиональной менеджерской подготовки, его навыки управления деятельностью музеев, как правило, не подкреплены профессиональными знаниями, необходимыми менеджеру в сфере культуры, и приобретаются не «до», а «во время» работы в музее на руководящей должности. Взаимодействие многих музеев с внешней средой нередко держится на неформальных коммуникациях и личных связях, а социальное управление внутри большинства музеев зависит от лидерских качеств личности их руководителей. Эта ситуация стандартна для общественных музеев, где с уходом энтузиаста, возглавившего музей первоначально, музей либо прекращал свою деятельность, либо кардинально ее изменял (если руководитель не позаботился о «преемнике» заранее). Похожая ситуация возникает и в государственных, и в муниципальных музеях, где выделяются целые «эпохи» по времени работы руководителей. Такая зависимость от личностных и управленческих качеств руководителя усугубляется отсутствием объективных научно-обоснованных технологий управления музеем, вследствие чего многие административно-управленческие решения, даже такие фундаментальные как определение стратегии развития музея, выбираются и внедряются стихийно на основе опыта и интуиции руководителя и часто на фоне угрожающего нарастания проблем и наступления кризиса.

Недостаточная технологизация социального пространства музея, низкий уровень социально-технологической культуры его руководителей, множество текущих задач оперативного управления – все это препятствует качественному, научно обоснованному определению стратегии развития музея, и, следовательно, обострению проблемы повышения эффективности его деятельности.

В музее можно выделить три основных способа повышения эффективности деятельности музея. Во-первых, повышение эффективности деятельности музея может происходить вследствие выявления и полного использования имеющихся ресурсов музея за счет повышения заинтересованности сотрудников в полной отдаче и повышении эффективности деятельности музея. Это группа средств может дать относительно быстрый прирост эффективности. Важно отметить, что при выборе неоптимальных механизмов управления результат может быть отрицательным – снижение эффективности деятельности музея.

Во-вторых, повышению эффективности деятельности музея может послужить разработка и использование новых видов музейных услуг за счет использования инновационных технологий научно-фондовой работы и музейного образования. Это средство более инерционно, чем первое, оно требует затрат времени на разработку и апробирование новшеств, однако можно использовать уже отработанные за рубежом или в других регионах страны методики музейного образования и научно-фондовой работы, которые в данном регионе будут новыми и эффективными. Главное отличие этой группы средств, основанных на использовании результатов научно-технического прогресса, – это постоянно растущие во времени возможности многократного повышения эффективности.

Третий способ повышения эффективности деятельности музея – изменение социальной технологии управления деятельностью музея. В результате анализа существующих интерпретаций понятия «социальная технология» [1; 2; 3] нами было предложено определение социальных технологий управления деятельностью музея как осуществляемой системой управления музея последовательности процедур и операций, которая:

1) обеспечивает удовлетворение музеем социальных потребностей общества;

2) реализуется в условиях динамики внешней среды и ограниченности ресурсов музея;

3) соответствует целесообразным уровням реализации социальных процессов музея.

Изменение социальной технологии управления деятельностью музея – более эффективное и более инерционное средство, чем первое, и дает гарантированный положительный эффект, в отличие от второго. Оно может дать прирост эффективности с выходом за предел, определяемый исчерпанием суще-

Рис. 1. Укрупненный алгоритм технологии определения стратегии развития деятельности музея

ствующих возможностей технологии. Рассмотрим в качестве основного способа повышения эффективности деятельности музея изменение социальной технологии управления деятельностью музея.

Выбор оптимальной социальной технологии управления деятельностью музея может осуществляться руководителем музея, социальным технологом из штата музея, либо внешним консультантом. В первом случае оптимизация может занять слишком много времени (в связи с текущей занятостью руководителя), а предварительная диагностика деятельности музея может оказаться недостаточно объективной. Кроме того, многообразие потенциальных вариантов социальных технологий управления деятельностью музея и их недостаточная теоретическая разработанность приводит к тому, что руководство музея не всегда может справиться с выбором наиболее подходящей для музея социальной технологии управления. Внешнее консультирование – достаточно дорогостоящий способ и, с учетом необходимости постоянного мониторинга состояния социальных технологий управления деятельностью музея, в настоящих условиях функционирования музеев практически не реализуемый. Выходом из сложившейся ситуации может оказаться предлагаемая нами технология определения стратегии развития музея с позиций социально-технологического подхода, которую можно укрупненно представить тремя модулями (рис. 1).

Предпочтительный для данного музея вид социальной технологии управления определяется его внешними и внутренними факторами. Внешние факторы отражают структуру и содержание изменений социальных потребностей потребителей музейных услуг и необходимость взаимодействия с другими системами внешней среды, внутренние указывают на состояние ресурсов музея, уровни социальных процессов музея и их взаимодействие. Возможные значения факторов, при которых социальная технология управления эффективна, определяют технологический коридор. В определенном диапазоне изменений внешних и внутренних факторов социальная технология управления деятельностью музея остается неизменной, являясь эффективной формой реализации процесса управления. Выход из этого диапазона изменений приводит к переходу музея в другое качественное состояние, которому должна соответствовать новая социальная технология управления. По мере усложнения технологического и управляющего процессов в музее целесообразен переход на более высокий уровень социальных технологий управления. В случае, когда музей использует технологию, для которой он «не готов», эффективность его работы повысится при переходе на технологию более низкого уровня. В 2006-2011 гг. нами было проведено социологическое исследование социальных технологий управления деятельностью музеев. В исследовании участвовали сотрудники и руководители музеев Липецкой области, представители органов государственной и муниципальной власти на территории Липецкой области, курирующие вопросы культуры, педагогические сотрудники и представители музейной аудитории. В результате исследования были выявлены группы факторов, на основании которых можно наиболее вероятно определить использующуюся в музее социальную технологию управления и рекомендовать эффективную для него социальную технологию управления, и наиболее устойчивые сочетания социальных технологий управления деятельностью музеев и уровней реализации социальных процессов музеев, при которых качество деятельности музеев достаточно высокое.

Диагностику и системный анализ текущей деятельности музея, и определение уровня технологизации и потенциала музея социальный технолог осуществляет по результатам опроса персонала и руководителя музея, наблюдения деятельности музея, анализа документов музея, опроса представителей органов власти и посетителей музея. После этого социальный технолог должен определить уровни реализации социальных процессов музея и используемой социальной технологии управления с помощью таблиц выбора, построенных с учетом результатов опроса экспертов в области музейной деятельности. Таблицы выбора содержат объективные и субъективные факторы внешней и внутренней сред музея, по значениям которых мож-

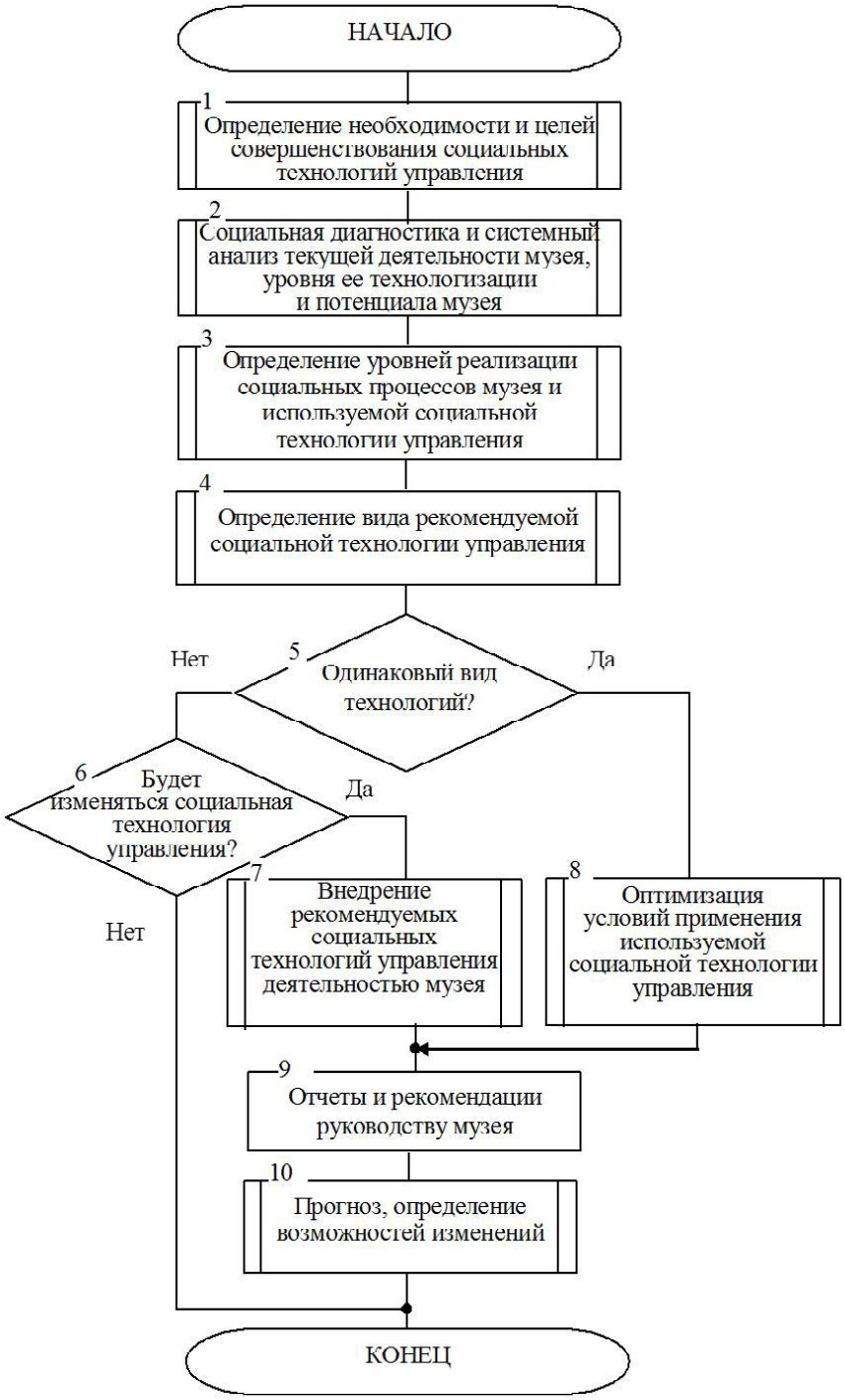


Рис. 2. Первый уровень декомпозиции технологии определения стратегии развития деятельности музея

но однозначно определить уровни реализации социальных процессов музея и используемую социальную технологию управления. Определение вида рекомендуемой социальной технологии управления социальный технолог производит на основе данных о наилучших сочетаниях уровней реализации социальных процессов музея и социальных технологий управления деятельностью музея [4].

На втором этапе технологии, социальный технолог анализирует целесообразность изменения социальных технологий управления, а именно сравнивает вид социальной технологии управления, используемой в музее в текущий момент, с видом рекомендуемой для музея социальной технологии управления. Затем он определяет намерения руководителя и коллектива музея и их готовность к изменениям деятельности музея. На третьем этапе технологии предлагается способ повышения эффективности деятельности музея: либо внедрение новой социальной технологии управления деятельностью музея, либо оптимизация условий применения используемой социальной технологии управления деятельностью музея.

Технологическая декомпозиция каждого модуля представлена до уровня, удобного для восприятия руководителей большинства музеев (рис. 2). В соответствии с методикой разработки социальных технологий в представленной технологии присутствуют теоретический и процедурный аспекты деятельности социального технолога, методический аспект предопределен уже до начала использования данной технологии и передается социальному технологу в виде методических рекомендаций.

Разработанная технология определения направлений развития деятельности музея выполняет все необходимые условия для того, чтобы считаться эффективной.

Во-первых, эта технология обладает всеми признаками технологизации и представляет собой последовательное и четкое изложение действий, которые необходимо выполнить, чтобы преобразовать исходные данные в искомый результат решения управленческой задачи. Данная технология дискретна (расчленена на отдельные простые операции), характеризуется массовостью (возможностью многократного применения технологии для решения типовых задач социального управления), детерминированностью (однозначностью результата преобразования исходных данных) и однозначностью выполнения операций и процедур.

Во-вторых, технология обладает определенными свойствами: привлекательностью цели, простотой ее обоснования, гибкостью, надежностью теоретического и методического обеспечения, экономичностью достижения цели воспроизводства и удобством эксплуатации.

В-третьих, в ней удовлетворяются все условия технологизации: объект технологизации обладает определенной степенью сложности; известны все элементы его структуры, особенности их строения и закономерности функционирования; процессы формализованы и представлены системой операций и процедур; каждая операция и процедура имеет систему конкретных показателей, диагностических приемов изучения их состояния и управления ими.

Руководствуясь этой технологией, социальный технолог музея сможет в сжатые сроки и достаточно качественно осуществить диагностику состояния деятельности музея и используемых социальных технологий управления и предложить способ повышения эффективности деятельности музея, что во многом определит стратегию дальнейшего развития музея. Функции социального технолога могут быть возложены на сотрудника музея, обладающего достаточной для этого квалификацией, или на руководителя музея, либо их может выполнять субъект внешней среды музея (например, ВУЗ-партнер, орган власти, методическое объединение).

Библиографический список

1. Дятченко, Л.Я. Социальные технологии в управлении общественными процессами. – Белгород, 1993.
2. Иванов, В.Н. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления / В.И. Патрушев, В.Н. Иванов. – М., 2001.
3. Социальные технологии: толковый словарь / отв. ред. В.Н. Иванов. – М.; Белгород, 1995.
4. Шмарион, Ю.В. Определение эффективной социальной технологии управления деятельности музея / Ю.В. Шмарион, Ю.В. Караваева, С.В. Литвинова // Проблемы непрерывного профессионального образования: проектирование, управление, функционирование: материалы международной научно–практической конф. – Липецк, 2011. - Ч. I.

Bibliography

1. Dyatchenko, L.Ya. Socialjnihe tekhnologii v upravlenii obthestvennihmi processami. – Belgorod, 1993.
2. Ivanov, V.N. Innovacionnihe socialjnihe tekhnologii gosudarstvennogo i municipaljnogo upravleniya / V.I. Patrushev, V.N. Ivanov. – M., 2001.
3. Socialjnihe tekhnologii: tolkovihyj slovarj / otv. red. V.N. Ivanov. – M.; Belgorod, 1995.
4. Shmarion, Yu.V. Opredelenie ehffektivnoyj socialjnoyj tekhnologii upravleniya deyateljnosti muzeya / Yu.V. Shmarion, Yu.V. Karavaeva, S.V. Litvinova // Problemih neprerihvnogo professionaljnogo obrazovaniya: proektirovanie, upravlenie, funkcionirovanie: materialih mezhdunarodnoyj nauchno–prakticheskoyj konf. – Lipeck, 2011. - Ch. I.

Статья поступила в редакцию 30.11.11

УДК 316.4

Shmarion Y.V., Litvinova S.V. **OPTIMIZATION OF CONDITIONS OF APPLICATION OF SOCIAL TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT BY MUSEUM ACTIVITY**. In article the problem of increase of efficiency of activity of museums by means of optimization of social technologies of management used in it is considered. As the basic method of optimization the method of structural matrixes is analyzed.

Key words: **social technology of management, management of museum activity, optimization of social technology.**

***Ю.В. Шмарион**, д-р социол. наук, проф., декан факультета информационных и социальных технологий, зав. каф. социологии ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», г. Липецк, E-mail: jbshmarion@mail.ru; **С.В. Литвинова**, методист по работе с музеями образовательных учреждений Г(О)ОУ ДОД Детского оздоровительно-образовательного центра (спорта и туризма), г. Липецк, E-mail: cb2010@mail.ru*

ОПТИМИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МУЗЕЯ

В статье рассматривается проблема повышения эффективности деятельности музеев посредством оптимизации используемых в ней социальных технологий управления. В качестве основного метода оптимизации анализируется метод структурных матриц.

Ключевые слова: **социальная технология управления, управление деятельностью музея, оптимизация социальной технологии.**

В современных условиях социальные технологии – один из важнейших и инновационных аспектов раскрытия потенциала социальной системы на всех этапах ее жизненного цикла. Рассматривая музей как социальную систему, важно отметить недостаточное теоретическое обоснование используемых в его деятельности социальных технологий. Так в сборнике «Музей и новые технологии» [1] (1999) в разделе «Новые социальные технологии» (как и в большинстве работ ведущих исследователей-музееведов [2; 3; 4]) рассматриваются вопросы информационных технологий в музее, технологий музейного менеджмента, музейного маркетинга, привлечения дополнительных финансовых средств (фандрайзинга). Кроме того, исследователи большое внимание уделяют новым технологиям музейного образования, музейной коммуникации и интерактивности [5]. Все перечисленные технологии фактически отражают состояние социально-технологической составляющей деятельности музея, но в музееведческой литературе определяется как «музейные технологии» – «совокупность ресурсов, методов, стратегий и профессиональных действий, позволяющих музею выполнять социальные функции музея» [6]. Такая ситуация свидетельствует о наличии у руководителей музеев потребности в эффективных социальных технологиях управления деятельностью музея, об актуальности проблемы социальной технологизации деятельности музея, о необходимости научного обоснования социальных технологий деятельности музея с позиций социологии управления.

В результате анализа существующих в социологии управления интерпретаций понятия «социальная технология» [7; 8; 9] нами было предложено определение социальных технологий управления деятельностью музея как осуществляемой системой управления музея последовательности процедур и операций, которая: обеспечивает удовлетворение музеем социальных потребностей общества; реализуется в условиях динамики внешней среды и ограниченности ресурсов музея; соответствует целесообразным уровням реализации социальных процессов музея.

Соответствие социальных технологий управления деятельностью музея уровням реализации социальных процессов в музее позволяет определить по результатам диагностики социальных процессов наиболее подходящую социальную технологию управления из банка социальных технологий («банк социальных технологий – система учета, хранения и обработки информации о СТ: разработанных, находящихся в потенциале научных центров; действующих, используемых на различных уровнях социальной организации» [9, с. 12]). Однако даже выбор наиболее подходящей для музея социальной технологии управления не гарантирует получение быстрого и значительного повышения эффективности деятельности музея. Социальная технология управления позволит существенно снизить затраты на управление, оптимизировать управленческий процесс и повысить эффективность управленческого воздействия в том случае, если совершенствование управления социальной системы будет происходить не только за счет выбора новой социальной технологии, но и за счет оптимизации условий применения уже используемой социальной технологии управления. Под условиями применения социальных технологий управления мы будем понимать объективные и субъективные показатели внутренней и внешней среды системы. Важно отметить, что условия применения социальных технологий напрямую зависят от типа социальной системы. В каждом отдельном случае в зависимости от уровня технологизации, сферы, вида человеческой деятельности необходимо выбирать такие условия, которые обеспечат функцию предсказания, качество и надежность социальной технологии. В 2010-2011 гг. нами было проведено социологическое исследование, направленное на выявление условий применения социальных технологий управления деятельностью музея и определению наиболее значимых из них. Для музея такими условиями являются показатели социальной, политической и культурной сфер внешней среды, ресурсов музея, научно-фондовой работы, музейного образования и управления, связей социальных процессов музея, социальных потребностей общества и процедур социальной технологии управления деятельностью музея. Структурно-функциональный анализ деятельности музея позволил нам выделить в музее как социальной системе 3 основных процесса или подсистемы: научно-фондовую работу, музейное образование и управление, и в соответствии с ними отнести все условия применения социальных технологий управления можно либо к характеристикам процессов музея («внутренним» условиям), либо к характеристикам объективных условий функционирования музея («внешним» условиям) (табл. 1).

Таблица 1

Условия применения социальных технологий управления деятельностью музея

№ п/п	Характеристики процессов музея («внутренние» условия)	
1.	Научно-фондовая работа	Интенсивность пополнения фондов музея
2.		Уровень обеспечения сохранности фондов от порчи
3.		Уровень регулярности учета музейных фондов
4.		Интенсивность научной инвентаризации музейных фондов
5.		Уровень востребованности общественностью проводимых музеем научных мероприятий
6.	Музейное образование	Интенсивность экспозиционной работы музея
7.		Уровень востребованности общественностью экспозиций и выставок музея
8.		Степень разнообразия культурно-образовательных мероприятий музея
9.		Уровень востребованности общественностью культурно-образовательных мероприятий музея
10.		Удовлетворенность педагогического состава уровнем музейных образовательных услуг
11.		Интенсивность использования возможностей музея при проведении внеучебных занятий
12.		Удовлетворенность населения «атмосферой» музея
13.	Управление	Уровень активности взаимодействия музея с другими культурно-образовательными учреждениями
14.		Уровень обеспеченности музея трудовыми ресурсами
15.		Интенсивность обучения и индоктринации персонала музея
16.		Степень полноты охвата функций музея
17.		Степень специализации рабочих заданий персонала музея
18.		Степень удовлетворения потребностей сотрудников музея
19.		Динамика развития музея
20.		Степень координирования действий сотрудников
	Характеристики объективных условий функционирования музея («внешние» условия)	
21.	Условия деятельности музея	Уровень разнообразия музейной аудитории
22.		Пространственная близость структур музея
23.		Уровень обеспеченности музея помещениями и территорией
24.		Качество и количество потенциальных сотрудников музея
25.		Уровень осуществления контроля внешних организаций за деятельностью музея

Выявленные условия могут реализовываться на различных уровнях сложности. Для того чтобы социальная технология управления деятельностью музея давала наибольший положительный эффект, условия ее применения должны реализовываться на уровнях, определенных рамками технологического коридора. Если какие-либо условия выходят за рамки этого диапазона, то следует либо изменять уровень их реализации, либо переходить к использованию другой социальной технологии управления и приводить условия в соответствие с ней. Условие, уровень реализации которого находится ближе остальных к нижней границе этого коридора, определяет верхний предел возможной эффективности применяемой в музее социальной технологии управления. Рис. 1 иллюстрирует ситуацию, когда в музее используется технология № *i* из банка социальных технологий управления деятельностью музея. Для этой технологии определен диапазон возможных изменений (технологический коридор) условий её применения: максимальный уровень реализации условий ограничен кривой *a*, минимальный – кривой *b* и все условия соответствуют технологическому коридору *i*-й социальной технологии. Условия № 2 и №7 реализованы на одинаковом уровне (0,3), но относительно допустимых границ условие № 2 реализуется на 49% (h_2/H_2), а условие № 7 – на 33% (h_7/H_7). В соответствии с моделью золотого сечения, диапазон возможных изменений уровня реализации условия может быть разделен на две части так, чтобы они отвечали условиям структурной и функциональной целостности и устойчивого единства с внешней средой [10]; весь диапазон (100%)=эффективный уровень реализации (62%)+неэффективный уровень реализации (38%). Уровень реализации условия № 7 < 38% и, следовательно, его необходимо повышать, так как иначе эффективность социальной технологии № *i* не достигнет своего оптимального уровня.

Процесс оптимизации условий применения социальных технологий управления деятельностью музея сложен не только из-за их разнообразия, многочисленности и различных уровней

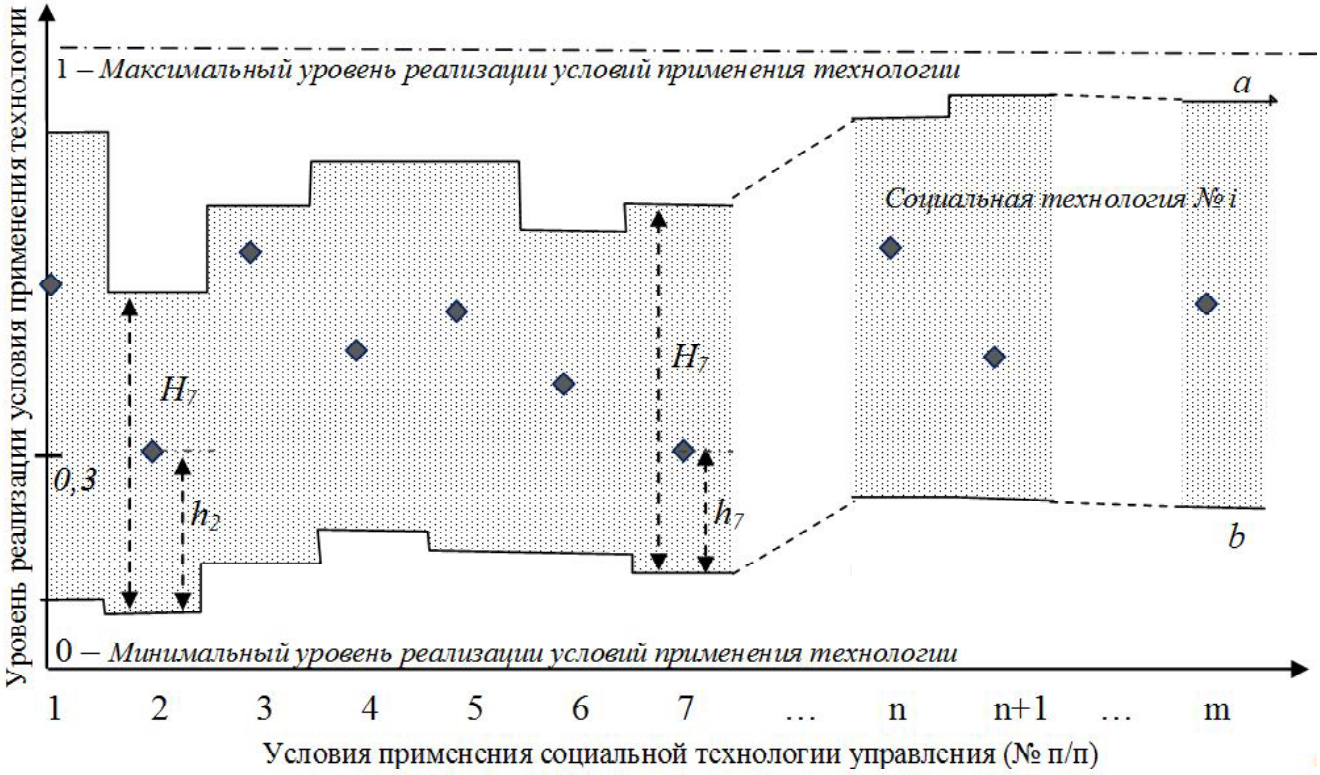


Рис. 1. Модель технологического коридора условий применения социальной технологии управления деятельностью музея

I	II	III
Название системы	*Координаты вектора состояния*	*Координаты входов*
Наименование подсистем, их элементов и функций	*Ядро системы*	*Коэффициенты связи входов с ядром*
Условные обозначения связей	*Координаты выходов системы*	*Адресаты выходов*

VIII — IV

VII VI V

Рис. 2. Функциональное назначение участков структурной матрицы стандартизированной формы [11, с. 16]

реализации, но и в связи с решающим для музея значением человеческого фактора, возможностью объективной оценки изменения эффективности деятельности музея лишь в долгосрочной перспективе, необходимостью тщательного проектирования любых изменений в деятельности музея как института культуры и образования, выполняющего важнейшие социальные функции. Это многопараметрическая задача и ее решение невозможно без математических методов. Одним из таких методов является разработанный Л.Г. Шатихиным метод структурных матриц – «метод структурного представления и исследования сложных динамических систем, позволяющий путем специфической формы записи матрицы коэффициентов, не прибегая к дополнительным графическим изображениям, грамотно заложить основы для построения системы любой физи-

Таблица 2

Структурная матрица условий применения социальных технологий управления деятельностью музея

Условия применения технологии	"Внутренние" условия применения социальной технологии управления деятельностью музея																				"Внешние" условия применения технологии				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Научно-фондовая работа	X	↰	↰	↰		↰	↰	↰						↰			↰	↰							↰
	↳	X	↰	↰		↰	↰										↰						↰	↰	↰
	↳		X	↰										↰			↰			↰		↰			↰
	↳		↳	X	↰	↰		↰						↰	↰		↰	↰		↰			↰	↰	↰
	↳			↳	X		↰		↰	↰	↰	↰	↰						↰		↰			↰	
Музейное образование	↳	↳	↳	↳		X	↰				↰			↰			↰	↰		↰	↰		↰	↰	↰
		↳		↳	↳	↳	X	↰	↰		↰	↰	↰				↰		↰		↰		↰		↰
	↳						↳	X	↰		↰		↰	↰				↰		↰	↰			↰	↰
				↳			↳	↳	X	↰	↰	↰	↰						↰				↰		
		↳		↳		↳		↳	↳	X				↰					↰					↰	
						↳		↳	↳	↳	X	↰	↰						↰				↰		
		↳		↳		↳	↳	↳				X	↰	↰				↰	↰	↰			↰		
Управление				↳	↳	↳		↳	↳	↳	↳	↳	X	↰		↰	↰	↰	↰	↰	↰	↰			
									↳				↳	X				↰	↰	↰			↰	↰	↰
				↳	↳	↳	↳			↳		↳			X	↰	↰	↰	↰	↰			↰		↰
	↳	↳	↳	↳		↳		↳	↳					↳		X			↰	↰			↰	↰	↰
	↳	↳	↳	↳		↳		↳						↳		↳	X			↰		↰			
	↳	↳		↳		↳		↳	↳			↳			↳	↳		X	↰				↰		↰
	↳			↳		↳	↳	↳					↳		↳				X	↰				↰	↰
				↳				↳					↳	↳	↳	↳	↳			X		↰			
Выходы системы и их адресаты	↳	↳	↳				↳												↳		Органы власти				
					↳	↳	↳	↳	↳			↳									Посетители				
				↳		↳		↳	↳	↳	↳		↳								Педагоги				
	↳	↳		↳	↳								↳								Научные сообщества				

ISSN 1991-5497. МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. № 1 (32) 2012

ческой сущности» [11, с. 2]. Исходные данные для метода структурных матриц выявляются после рассмотрения музея как системы с входами (факторами внешней среды), выходами (результатами деятельности) и внутренними процессами. Результаты анализа музея как системы заносятся в таблицу (общий вид таблицы на рис. 2). В первой строке во втором и третьем столбце перечисляются характеристики процессов музея («внутренние» условия) и характеристики объективных условий функционирования музея («внешние» условия) соответственно (номера условий из табл. 1). Данные этих ячеек (участков II и III), в нашем случае являются условиями применения социальных технологий управления деятельностью музея. Формулировать названия условий следует таким образом, чтобы они отражали «положительную» направленность деятельности музея.

В участке VIII выделена научно-фондовая работа, музейное образование и управление, так как любой музей включает эти 3 основных процесса или подсистемы. Участок IV содержит изображения графа влияния внешних условий применения социальной технологии управления деятельностью музея на внутренние условия. Участок VI показывает влияние внутренних условий применения технологии на выходы системы. Ядро системы представляет собой отражение взаимосвязей внутренних условий применения технологии. На первых этапах построения матрицы связи изображаются графически в виде стрелок по направлению влияния одного фактора на другой, в дальнейшем эти стрелки дополняются показателями силы влияния. Декомпозированная структурная матрица, построенная для оптимизации условий применения социальных технологий управления деятельностью музея, представлена на рис. 3.

Числовое выражение влияния параметров системы необходимо рассчитывать на основе экспертных оценок с привлечением специалистов, имеющих опыт в области управления музеями. Однако общие принципы определения числовых характеристик влияния должны исходить из основных подходов к исследованию социальных технологий управления деятельностью музея. Влияние одного условия применения социальных технологий управления на другое зависит от уровня реализации процессов, к которым они относятся. Для определения числового коэффициента ($a_{i,j}$) влияния одного параметра (x_i) на другой (x_j) мы выбрали следующие факторы:

- сила влияния (*FO[1..3]*) условия x_i на условие x_j;
- зависимость влияния от уровня реализации социальных процессов, к которым относятся условия x_i и x_j (коэффициенты $k_н O[1..4]$, $k_o O[1..4]$, $k_y O[1..3]$);
- направление зависимости влияния от уровня реализации социальных процессов, к которым относятся условия x_i и x_j (k^1, k^{-1}).

Как пример числового выражения различных связей можно рассмотреть:

1) связь между условиями внутри одного процесса:

а) влияние x_{14} (уровня обеспеченности музея трудовыми ресурсами) на x_{16} (степень полноты охвата функций музея) сильное, не зависит от уровня реализации процесса управления => $a_{14,16}=3$;

б) влияние x_3 на x_1 слабое, прямо зависит от уровня реализации научно-фондовой работы, => $a_{3,1}=k_н$;

в) влияние x_8 на x_6 среднее, обратно зависит от уровня реализации процесса, => $a_{8,6}=1/2k_o$;

2) связь между параметрами в разных процессах:

а) влияние x_4 на x_{10} среднее, прямо зависит от уровней реализации музейного образования и научно-фондовой работы => $a_{4,10}=2\,k_н k_o$;

б) влияние x_{18} на x_{12} слабое, обратно зависит от уровня реализации процесса управления, прямо зависит от уровня реализации процесса образования => $a_{18,12}= k_o / k_y$.

Аналогично определяются коэффициенты влияния входов системы на внутренние условия применения социальных технологий управления деятельностью музея и влияние этих условий на выходы системы. В дальнейшем структурная матрица представляется системой линейных управлений, общий вид которых:

$$a_{i,j}x_j = \sum_{\substack{i=1 \\ i\neq i}}^{n} -a_{i,j}x_j + \sum_{i=n+1}^{m} a_{i,j}x_j \,(j=1,2..n)$$

где, для данной матрицы, n = 20, m = 25.

Для наших целей достаточно остановиться на данном уровне формализации, так как в матричной форме наиболее наглядны взаимосвязи параметров системы, что позволяет быстрее определить пути совершенствования условий применения социальных технологий управления деятельностью музея.

Использование метода структурных матриц позволит максимизировать или минимизировать восприятие внешних условий, управлять выходами системы и внутренними условиями применения социальных технологий управления деятельностью музея, однако далеко не все руководители музеев и системные технологи музеев, как показывает практика и анализ образовательных стандартов, обладают достаточными навыками для решения подобных систем управлений. Для того чтобы быстрее и качественнее определить пути оптимизации условий применения социальных технологий управления деятельностью музея, мы предлагаем систему автоматизированного социального проектирования (САСПР), создание которой возможно после того, как все зависимости в структурной матрице будут представлены в числовом выражении. Исходными данными для САСПР выступают результаты опроса руководителей и работников музея, наблюдения деятельности музея, опроса представителей курирующего органа власти и посетителей, анализа документов музея. На основании этих данных САСПР определяет номер используемой в музее социальной технологии и номер рекомендуемой социальной технологии для данного музея (из банка социальных технологий управления деятельностью музея), рассчитывает числовые коэффициенты зависимостей в структурной матрице условий применения социальных технологий и готовит рекомендации для руководства музея по оптимизации условий применения социальных технологий управления деятельностью музея.

Библиографический список

1. Музей и новые технологии // На пути к музею XXI века / сост. и науч. ред. Н.А. Никишин. - М., 1999.
2. Гнедовский, М.Б. Что такое музейный маркетинг? // Мир музея. - 1995. - № 1.
3. Музеи. Маркетинг. Менеджмент: практическое пособие / сост. В.Ю. Дукельский. - М., 2001.
4. Музей будущего: Информационный менеджмент / сост. А.В. Лебедев. - М., 2001.
5. Основы музееведения: уч. пособие / отв. ред. Э.А. Шулепова. - М., 2005.
6. Словарь актуальных музейных терминов./ М.Е. Каулен [и др.] // Музей – М., 2009. - № 5.
7. Дятченко, Л.Я. Социальные технологии в управлении общественными процессами. – Белгород, 1993.
8. Иванов, В.Н. Инновационные социальные технологии государственного и муниципального управления / В.И. Патрушев, В.Н. Иванов. — М., 2001.
9. Социальные технологии: толковый словарь / отв. ред. В.Н. Иванов.— М.; Белгород, 1995.
10. Иванус, А.И. О системообразующих свойствах Золотого сечения // Академия Тринитаризма. - М. - Эл № 77-6567, публ.13764, 08.09.2006.
11. Шатихин, Л.Г. Структурные матрицы и их применение для исследования систем. - М., 1991.

Bibliography

1. Muzeyj i novihe tekhnologii // Na puti k muzeyu XXI veka / sost. i nauch. red. N.A. Nikishin. - M., 1999.
2. Gnedovskiyj, M.B. Chto takoe muzeyjnihyj marketing? // Mir muzeya. - 1995. - № 1.
3. Muzei. Marketing. Menedzhment: prakticheskoe posobie / sost. V.Yu. Dukeljskiyj. - M., 2001.
4. Muzeyj buduthego: Informacionnihyj menedzhment / sost. A.V. Lebedev. - M., 2001.
5. Osnovih muzeevedeniya: uch. posobie / otv. red. Eh.A. Shulepova. - M., 2005.
6. Slovarj aktualjnihkh muzeyjnihkh terminov./ M.E. Kaulen [i dr.] // Muzeyj – M., 2009. - № 5.
7. Dyatchenko, L.Ya. Socialjnihe tekhnologii v upravlenii obthestvennihmi processami. – Belgorod, 1993.
8. Ivanov, V.N. Innovacionnihe socialjnihe tekhnologii gosudarstvennogo i municipaljnogo upravleniya / V.I. Patrushev, V.N. Ivanov. — M., 2001.
9. Socialjnihe tekhnologii: tolkovihyj slovarj / otv. red. V.N. Ivanov.— M.; Belgorod, 1995.
10. Ivanus, A.I. O sistemoobrazuyuthikh svoyjstvakh Zolotogo secheniya // Akademiya Trinitarizma. - M. - Ehl № 77-6567, publ.13764, 08.09.2006.
11. Shatikhin, L.G. Strukturnihe matricih i ikh primenenie dlya issledovaniya sistem. - M., 1991.

Статья поступила в редакцию 30.11.11

Раздел 8

ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:
АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор филосовских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 165

Shershnev Y. L., Podzolkova N.A. **BICAMERAL MIND AND TRANSFORMATION OF CONSCIOUSNESS OF PLATO.** The article gives a brief overview of the concept of the bicameral mind, Julian Jaynes, and the philosophy of Plato. Further, based on the thesises of Jaynes, explores the transformation of consciousness, passing through the figure of Socrates and Plato and is reflected in the philosophy of the last.

Key words: **Plato, Julian Jaynes, bicameral mind, consciousness, reflection, genesis of consciousness.**

Е.Л. Шершнёв, *ст. преп. каф. прикладной математики, E-mail: human@oti.ru;*
Н.А. Подзолкова, *канд. филос. наук, Озёрский технологический институт - филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Озёрск, E-mail: natalynxy@mail.ru*

БИКАМЕРАЛЬНЫЙ РАЗУМ И ПЛАТОНОВСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЗНАНИЯ

В статье приводится краткий обзор концепции бикамерального разума Джулиана Джейнса и философии Платона. С опорой на положения Джейнса, прослеживается трансформация сознания, прошедшая через фигуры Сократа и Платона и отразившаяся на философии последнего.

Ключевые слова: **Платон, Джулиан Джейнс, бикамеральный разум, сознание, рефлексия, генезис сознания.**

Платон – один из основателей идеалистического направления в мировой философии. Центральным понятием его учения является понятие идеи. В рамках своей философии, с опорой на философский опыт предшественников, Платон сумел решить основные проблемы познания, стоящие перед античными мыслителями. В противовес постоянно изменяющемуся (и как следствие недостойному познания) чувственному миру, Платон предложил особый мир идей – бестелесных абсолютных сущностей, идеальных прообразов вещей, которые есть вечное, не имеющее возникновения бытие [1, с. 509]. Именно мир идей как некоторый *умопостигаемый инвариант* и составляет по Платону предмет истинного познания.

Если Платон занимался *видами знания*, то наш современник Джулиан Джейнс разбирал *формы познания*, а эти два вопроса теснейшим образом связаны между собой. Способ мышления Платона резко выпадал из контекста того общества, которому он принадлежал, и мало кто из современников адекватно его понимал. Причина непонимания состояла не в том, что Платон пользовался специфической терминологией или говорил об абстрактных вещах, далеких от интересов большинства населения Греции. По форме философия Платона – это уличные беседы Сократа, то есть, фактически, бытовые разговоры. Философией эти разговоры делает особый способ мышления, особая установка на истину.

Прояснить разницу между философским мышлением и обыденным поможет теория, предложенная Джулианом Джейнсом. Задача состоит не просто в констатации факта, а в демонстрации концептуальности этого различия и его связи с содержанием философии Платона. Важно отметить, что только в философии и, возможно, в квантовой физике, так очевидна связь между наблюдателем и предметом наблюдения. Можно утверждать, что способ познания во многом определяет содержание философской системы, возможность или невозможность истинного знания как такового.

В настоящей статье предпринята попытка прояснить метафизические основания Платона с помощью современных достижений психологии и гносеологии. Исследованиями на стыке этих дисциплин (метафизики, гносеологии и психологии) занимались многие исследователи, из которых в рамках настоящей работы авторы выделили именно Джейнса.

Канадский психолог и философ Джулиан Джейнс ввел в науку термин *бикамеральный разум*. «Би-камеральный» означает состоящий из двух частей: одна часть (по предположению Джейнса) отвечает за генерацию и принятие решений, другая – за беспрекословное следование этим решениям. В 1976 г. Джейнс написал книгу [2], в которой представил собственную теорию происхождения сознания. Согласно этой теории, древний человек *не обладал сознанием* в современном понимании этого слова, но обладал тем самым бикамеральным разумом, которого было вполне достаточно, чтобы ощущать себя полноценным представителем общества и успешно выполнять все необходимые для этого операции. Сознание же, по гипотезе Джейнса, появилось у человека сравнительно недавно, возможно, только в эпоху письменности.

Анализируя феномен сознания и пытаясь дать этому феномену определение, Джейнс аргументировано показал, что сознание:

1) не является всей умственной деятельностью;
2) не является необходимым для ощущения и восприятия;
3) не копирует опыт;
4) не является необходимым для обучения, размышления и рассуждения [3, с. 131].

Переходя от отрицательного определения сознания к положительному, Джейнс выделил следующие наиболее существенные признаки сознания:

1) наличие у человека мыслительного пространства, состоящего из метафор (метафоричный аналог физического мира);
2) наличие когнитивного подобия «Я», позволяющего перемещаться в пространстве метафор;

3) наличие внутренней концепции времени (опространствленного времени), позволяющей располагать элементы пространства метафор на временной оси и оперировать ими в речи [3, с. 138].

Указанные положения свидетельствуют о том, что человек может вести полноценную общественную деятельность (работа, размышления, общение, обучение) совершенно не пользуясь сознанием, механически. Интересно, что, чем взрослее становится человек, тем реже ему приходится прибегать к использованию сознания, вплоть до того, что, в конце концов, эта необходимость и вовсе сходит на нет. Интересные многочисленные аналоги «бикамеральности» взрослеющего разума можно найти в художественной литературе. Писательская интуиция вообще часто опережает фундаментальные исследования. Так в жанре антиутопий давно обыгрывается идея формирования «удобных» членов общества, которые рассудительны, но не разумны. Вспомните «Мы» Е. Замятина или, например, цивилизация Шеали в «Спектре» С. Лукьяненко.

Чтобы очертить круг исследований и быть однозначно понятым, Джейнс выдвинул собственное определение сознания и занялся поиском момента его зарождения. Средствами для этого стали самоанализ, исторический и социальный анализ условий жизни древних обществ по дошедшим до нас письменным источникам. Древнейшим из проанализированных Джейнсом источников стала «Илиада». Анализируя ее текст и пытаясь найти у ее героев признаки сознания, указанные выше, Джейнс их **не обнаружил**. Ни один из персонажей «не сидит и не думает над принятием решений», никто из героев даже не предается воспоминаниям. Мир, описанный в «Илиаде» – это совершенно иной мир, отличный от того, к которому привыкли мы. Герои живут, общаются, предпринимают действия, но сознательного наполнения (в рамках определения Джейнса) эти действия лишены. В мире «Илиады» в момент, когда необходимо принять какое-то решение, человек слышит голос, говорящий ему, что делать. Эти голоса называют Богами и им подчиняются всегда и немедленно [2, с. 117].

В соответствии с теорией Джейнса, голоса, которые слышат герои, являются слуховыми галлюцинациями. Во времена отсутствия письменности они были свойственны людям повсеместно и, как следствие, не воспринимались как нечто аномальное. По своей природе эти галлюцинации схожи с голосами, которые слышали такие известные исторические лица как Жанна дАрк и Уильям Блейк. В данном контексте уместно вспомнить и «платоновского Сократа». В диалогах Платона философствующий Сократ не раз повторял, что слышит «божественный голос». Современные (как минимум XIX – XX вв.) исследователи полагают, что особенность Сократа состоит именно в том, что он — человек не от мира сего, истинный философ, что ему открыта «божественная истина» [4, с. 83].

В свете исследований о бикамеральном разуме, «божественный голос» был как раз делом обычным. Сократа отличало от толпы не это, а его *реакция* на «голоса Богов». Вместо того, чтобы *как большинство* принять эти голоса за истину в последней инстанции, он начал их *анализировать*, подвергать сомнению, он стал задавать вопросы самому себе и в итоге пришел даже к своей известнейшей загадочной формуле «я знаю, что ничего не знаю», совершенно немыслимой для уровня сознания обывателей Древней Греции. Платон пошел еще дальше Сократа. Совершенно очевидно, что он уже обладал самосознанием в современном смысле этого слова. Обратим внимание на то, что форма философствования Сократа – устное слово, а Платона – письменное. Этот факт окажется существенным в дальнейшем рассуждении.

Не секрет, что современные люди, страдающие некоторыми формами шизофрении, тоже слышат голоса. Природа этих голосов сходна с природой галлюцинаций, которые возникали у носителей бикамерального разума [3, с. 141] Однако, судя по исследованиям психиатров Т.Б. Поузи и М. Лоша, слуховые галлюцинации – удел не только людей с психическими отклонениями. В некоторой форме они могут время от времени случаться у примерно половины населения [5, с.106].

Неврологическая модель бикамерального разума связана с деятельностью двух полушарий головного мозга человека. В дописьменную эпоху полушария действовали до некоторой степени независимо друг от друга, *поскольку эволюционное преобладание одного из них над другим еще не получило распространения*. Так, обычно речь связана с деятельностью левого полушария (зоны Брока, Вернике и дуговидный пучок расположены именно в левом полушарии), но на самом деле речь может в какой-то мере генерироваться и правым полушарием, а восприниматься – левым. Именно эту особенность работы мозга в дописьменную эпоху люди могли интерпретировать как глас Божий или как слова авторитетных лиц: царей, жрецов и родителей [6, с. 9].

«Илиада» была не единственным источником, подвергнутым изучению Джейнсом. В число других древнейших из сохранившихся текстов попали некоторые тексты «Ветхого завета» с достоверно установленным авторством, древние шумерские тексты, Шицзин и другие. Все указанные источники подтверждают гипотезу о том, что было время, когда думать не умели, когда метафоричность сознания и самосознания не имели места в повседневной жизни.

Одной из главных причин упадка бикамерального разума стало появление письменности, поскольку письмо ослабило власть слуховых указаний. Распространение письма и обширные миграции населения, во время которых один народ завоевывал другие, безусловно связаны с распадом бикамерального разума, произошедшего в период 1400 – 600 гг. до н.э. Отметим, что Джейнс – не единственный ученый, указавший в своих исследованиях данное время зарождения сознания. Среди других представителей научного мира подобный результат получили Карл Ясперс (концепция осевого времени), Жан Пиаже, Жан Гебсер, Эрих Нойманн, Джозеф Кемпбелл, Кен Уилбер (переход от мифического к рациональному уровню сознания), Фрэнк Полети и другие.

Итак, сформулируем для дальнейшего использования основные положения концепции Джейнса о бикамеральном разуме:

1) в эпоху отсутствия письменности человеку был свойственен бикамеральный разум, характеризующийся отсутствием участия сознания в деятельности человека;

2) природа бикамеральной разумности и ее неврологическая модель связана с деятельностью двух полушарий головного мозга, одно из которых (правое) генерирует образы и решения возникающих проблем, а другое беспрекословно воспринимает сгенерированные образы и решения;

3) распад бикамерального разума вследствие появления письменности ознаменовал начало перехода к самосознательному разуму современного человека.

Попробуем теперь высказать некоторые соображения относительно способа философствования Платона и, как следствие, содержания его философской системы в свете сформулированных положений о бикамеральном разуме. Колоссальная трансформация сознания, которая произошла через фигуры Сократа и Платона, не могла не отразиться на философской системе последнего.

Платон в своих сочинениях обозначил и предложил решение одной из главных философских проблем: как возможно познание? Познание окружающего мира лишь с опорой на ощущения, получаемые от органов чувств, невозможно. Причина этому не только в постоянной изменчивости мира, но и в принципиальной ограниченности ощущений. Для возможности познания помимо чувственного восприятия должно быть что-то еще, что каким-то образом либо дано человеку изначально, либо дается ему в процессе познания, позволяя тем самым, собственно, познавать.

Платон утверждает, что объект истинного познания – это идеи, которые в отличие от объектов мира становления являются вечными и неизменными. Их познание возможно благодаря ряду обстоятельств.

Во-первых, познание идей возможно благодаря тому, что душа, до вселения в тело, созерцала чистые идеи в мире идей непосредственно. А поскольку знание, с точки зрения Платона – есть припоминание душой того, что она видела до вселения в тело, то для возможности познания необходимо лишь помочь душе вспомнить.

Во-вторых, в соответствии с описанным Платоном процессом сотворения мира Демиургом, идеи изначально «присутствуют» в вещах. Демиург, создавая предметы чувственного мира, для создания каждой из них соединял материю как таковую с некоторой идеей. При таком процессе вещи не могут быть прин-

ципиально отделены от идей, и идея-прообраз обязательно присутствует в каждой вещи.

В-третьих, человек обладает разумом, который позволяет ему, оперируя понятиями и врожденными категориями, принуждая память к воспоминаниям, познавать идеи. Предметы материального мира, в которых как было сказано выше, заключена идея, служат причиной возбуждения воспоминаний, а наличие разума обеспечивает дальнейшее познание.

В указанных трех положениях можно усмотреть аналог некоторых базовых трансформаций сознания. Созерцание чистых идей, воспоминания о котором не сохранились (*первое положение*) — это аналог «плеромного» (термин К. Уилбера) или детского состояния сознания, когда мир не является чем-то отдельным от сознания. С точки зрения генезиса сознания можно предположить, что дифференциация полушарий отсутствует. Именно здесь происходит первая трансформация.

Мир идей и созерцающая душа теряют свою нерасчлененность. (С точки зрения религиозного сознания происходит грехопадение). Душа выпадает (отпадает) из мира идей, как менее совершенная. И как раз в этот момент реализуются все предпосылки для формирования бикамерального разума на уровне способов познания. Концепция «мира идей» прекрасно вписывается в изолированное преобладание правополушарного мышления. Человек сам себя искушает, сам себе отдает команды и сам их исполняет. Существует некоторое хранилище «идеальных смыслов», не подлежащих критике и лежащих за пределами опыта и обсуждения. Таким способом удобно объяснить принятую на тот момент картину мира.

Тот, кто объясняет, со временем неизбежно преодолевает и идет дальше. Поэтому, описав первую трансформацию (которая совершилась без него), Платон самостоятельно совершает новую трансформацию: переход от бикамерального разума к современному левополушарному мышлению. Если идея-прообраз обязательно присутствует в каждой вещи, то разум, возбуждаемый восприятием вещей, способен самостоятельно добираться до их сути, то есть до идей-первообразов (*второе и третье положения*). Нет необходимости в слепом следовании внутреннему голосу, человек обладает способностью к внутреннему диалогу полушарий – *рассуждению*, именно рассуждение способно привести к истине. Но здесь же исподволь закладывается и будущий камень преткновения: постепенно (ни в коем случае не у Платона) рассуждение затмит истину, станет важнее и значительнее (разум выше, чем мир идей). На уровне общественного сознания это сформирует наш рациональный, леворукий, пишущий (правой рукой) мир.

Современный разум ставит под сомнение и интерпретирует все, что ему встречается, то есть активно заглушает голос правого полушария, непосредственно фиксирующий некоторую идеальную данность. Вот почему подавляющее большинство «правшей» плохо рисуют с натуры: они видят мир не глазами, а сложившимися стереотипами. По логике развития, следующим этапом должен стать некоторый интегральный разум (сбалансированное взаимодействие обоих полушарий — «гений Да Винчи» как он представлен в системе Дж. Гелба [7].

Фактически, начиная с Платона, люди начали задавать себе вопрос: «Почему?» Почему я думаю и делаю именно так, почему имею те или иные убеждения и мнения? Ответы далеко не всегда были адекватны, и не всегда приводили к более адекватному поведению. Но они однозначно формировали *новый автономный уровень сознания.* Возможно, современный перекос в сторону левого полушария – это необходимый тренинг. (Интересно, были люди поголовно «левшами» три тысячи лет назад? Проявлялось ли это как-нибудь, если они в основном не умели писать? Ведь именно через письмо правой рукой развивается левое полушарие). Удивительно, что процесс «рационализирования» действительности еще явно не завершен, так как большую часть операций мы выполняем «по старинке» – *бикамерально* – без рефлексии. Спроси нас, откуда мы имеем те или иные фундаментальные верования, мы, по большей части, понятия не имеем и, главное, не задаемся этим вопросом.

Безусловно, физиология мозга является только одной из граней цельного процесса, протекающего сразу во многих сферах. Изменение функционирования мозга отражает процесс изменения самосознания, общественного сознания и модели общественного взаимодействия в природных и искусственных системах. Меняется все. Платон изучает познание, Джейнс делает акцент на физиологии и психологии, Уилбер — на уровнях сознания, а кто-то на функциональном соответствии социальных сетей.

Таким образом, с учетом концепции Джейнса, философия Платона – это вариант качественно нового мышления (не бикамерального), которое мы до сих пор не освоили в полной мере. Сегодня Платон особенно актуален именно потому, что готовится (или уже происходит) новая трансформация сознания: от рационального к интегральному. Чем точнее мы поймем сущность предыдущего перехода, тем проще и эффективнее будет осуществить новый.

Библиографический список

1. Платон Сочинения в четырех томах / под общ. ред. А.Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; пер с древнегреч. – СПб., 2007. – Т. 3. - Ч.1.
2. Jaynes, J. The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. Boston: Houghton Mifflin, 1976.
3. Jaynes, J. Consciousness and the Voices of the Mind // Canadian Psychology. - 1986. - Vol. 27 (2).
4. Гордер, Ю. Мир Софии / пер. с норвеж. - СПб., 2007.
5. Posey T.B., Losch M. Auditory hallucinations of hearing voices in 375 normal subjects. Imagination, Cognition, and Personality, 1983. - № 3.
6. Анисов, А.М. Современная логика. – М., 2002.
7. Гелб, Дж. Научитесь мыслить и рисовать как Леонардо да Винчи / пер. с англ. – Минск, 2000.

Bibliography

1. Platon Sochineniya v chetihrekh tomakh / pod obth. red. A.F. Loseva i V. F. Asmusa; per s drevnegrech. – SPb., 2007. – T. 3. - Ch.1.
2. Jaynes, J. The origin of consciousness in the breakdown of the bicameral mind. Boston: Houghton Mifflin, 1976.
3. Jaynes, J. Consciousness and the Voices of the Mind // Canadian Psychology. - 1986. - Vol. 27 (2).
4. Gorder, Yu. Mir Sofii / per. s norvezh. - SPb., 2007.
5. Posey T.B., Losch M. Auditory hallucinations of hearing voices in 375 normal subjects. Imagination, Cognition, and Personality, 1983. - № 3.
6. Anisov, A.M. Sovremennaya logika. – M., 2002.
7. Gelb, Dzh. Nauchitesj mihslitj i risovatj kak Leonardo da Vinchi / per. s angl. – Minsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 17.12.11

УДК 111.1

Sharov A.S. **REFLEXIVE FEATURE OF “EGO” CRISIS IN HUMAN EXISTENCE.** Life crisis has a reflexive feature and is understood as a disability to assemble and complete self, “Ego” fully and consistently regarding past and future today. The process of assembling self is performed in personal myth of the life, when “Ego” is getting and realizing its limits. The features of life crisis are displayed. Reflexive mechanisms of connecting with “Ego” limits are specified.

Key words: **life crisis, “Ego”, regulation, understanding, reflection, limit, personal myth, mechanisms of connecting “Ego” limits.**

А.С. Шаров, *д-р психол. наук, проф. каф. психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: sharov@omgpu.ru*

РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРИРОДА КРИЗИСА “Я” В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Жизненный кризис имеет рефлексивную природу и понимается, как невозможность собрать и завершить себя, своё “Я” целостным и непротиворечивым образом. Процесс собирания себя происходит в персональном мифе собственной жизни, где “Я” находит и реализует свои границы. Выделены признаки жизненного кризиса. Обозначены рефлексивные механизмы связывания границ “Я”.

Ключевые слова: **жизненный кризис, “Я”, регуляция, понимание, рефлексия, граница, персональный миф, механизмы связывания границ “Я”.**

Проблема кризиса жизни конкретного человека в качестве самостоятельной области научных интересов в психологии появилась сравнительно недавно. Её начало связывают со статьёй Э. Линдемана, написанной в 1944 году и посвящённой анализу острого горя. На теории кризиса, с широких научных позиций, повлияли идеи, связанные с: теорией эволюции и адаптации; теорией достижений и роста; подходом к человеку с точки зрения жизненных циклов и интерес к совладающему поведению. Среди идейных истоков теорий кризиса личности называют психоанализ, идеи теории ролей и “Я-концепции”.

Теории кризиса разрабатываются и исследуются, в том числе и экспериментально, более всего в рамках идентичности. Введение и понимание этого термина связывается с именем Э. Эриксона. Он обозначил три ключевых момента, так или иначе относящихся к кризису: 1. утрата непрерывности существования во времени и в пространстве; 2. утрата социального признания тождественности и непрерывности существования субъекта окружающими, и; 3. чувство нетождественности самому себе [1, с. 58-59]. С позиции идентичности достаточно много наработано по кризису, так выделены: виды идентичности и модели идентичности, составляющие эго и Self; понимание личностных кризисов и этапов его протекания; виды личностных кризисов, их коррекция и поддержка [2]. Однако при анализе жизненного кризиса с позиции теории идентичности отмечено несколько проблем. Центральный вопрос – это *понимание идентичности*, которая нередко сводится к “самотождественности”, “самости”, “Я-концепции”, “Self” или эго [3]. Это основополагающая проблема, рассмотрение которой вывело многих исследователей на анализ понятий “эго” и “Self” [2, с. 141-167]. Что на наш взгляд подтверждает мысль о том, что *в теории кризиса системообразующей категорией должна стать категория “Я”.* Но с позиции идентичности отсутствует или слабо прописан теоретико-методологический подход к осмыслению “Я” человека, а без этого невозможно целостное понимание кризиса личности в жизнедеятельности.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ “Я”

Теоретико-методологическое рассмотрение “Я” позволит выйти на то фундаментальное основание, которое должно обеспечить единство всех сторон существования человека – самости и мифа жизнедеятельности, переживаний и ценностно-смысловых образований, рефлексии и определение своего “Я” в мире. Подтверждением значимости методологического анализа проблемы “Я” является то, что сравнительно недавно появилось новое направление в психологии, которое чаще всего называют “Диалогическое Я” (Dialogical Self). Безусловным лидером диалогического подхода в психологии выступает голландский психолог Г. Херманс. Он автор теории диалогического “Я” и развивает представление о “Я” как диалогической структуре социального и культурного взаимодействия. В соответствии с выше обозначенным подходом, “Я” представляет собой динамическое, непрерывно меняющееся множество относительно самостоятельных “я-позиций”. Структура “Я” развивается и формируется в диалоге со значимыми другими. Сторонники данного направления вышли на такие очень интересные и продуктивные понятия как: я-позиция, само-конфронтация (self-confrontation), конструирование (реконструирование) смыслов и я-нарративов, интеграция “Я” и другие [4 - 6]. В этом же направлении, но с позиции границы, в отечественной психологии рассматривается субъективность и “Я” [7 - 9]. Где под границей понимается взаимодействие одного и иного, в котором они количественно-качественно определяются [8, с. 79].

Человек – это по-граничное существо. По сути своей человек живёт на границе внешнего и внутреннего миров. И здесь важно не только то, что по-другому он жить не может, а то, что граница для него всегда сущностна, т.е. отражает и выражает его суть. Границы “Я” – это границы того, что освоено человеком, что подвластно его воле и желаниям, где он может самоопределиться. В процессе самоопределения организующим стержнем выступает движение к основаниям “Я”, к его самости. Но почему именно такое направление? Обращенность “Я”, как регулятивного центра, на себя знаменует начало подлинной эволюции человека во вселенной. По глубокому замечанию Пьера Тейяр де Шардена, именно способность сосредотачиваться на самом себе и овладевать самим собой как предметом, открывает перед человеком новый мир [10, с. 136]. Эта способность называется рефлексией и она же простраивает для человека его внутренний мир, мир мыслей, чувств и переживаний. В этом удвоении пространства жизни заключена важная идея, которая объясняет не только эволюцию человека в мире, но возможность человека вобрать в себя весь мир и тем самым слиться с ним.

Позиция меня по отношению ко мне это и есть “Я”, поэтому “Я” изначально рефлексивно оформляется в определенном контексте. Эта позиция есть некое мне присущее самоотношение, которое меня определяет в отношениях с миром, задает архитектонику внутреннего мира, где и происходит оформление для меня моего “Я”. Процесс собирания и оформления себя идет через рефлексию, которая как обращённость некой активности на себя, различает себя в себе. Здесь важно отметить, что для “Я” процесс самоотношения обязательно пред-полагает основание “Я”. Рефлексивная природа “Я” проявляется в соотношение основания с самим собой, опосредованное мифом жизни, результатом которого является простраивание основания в виде ценностно-смысловых образований. Основание в процессе рефлексии опосредует себя, т.е. снимает само себя в ценностно-смысловых образованиях и таким образом возвращается к себе. Этот момент, т.е. *возвращение основания чего-то к себе*, принципиально важен для психологии. С философских позиций о нём писали Г. Гегель [11] и М. Хайдеггер. Так М. Хайдеггер в своей работе “Положение об основании” пишет, что: “Основание как таковое требует своего возвращения обратно *в качестве* основания – обратно (re) именно в направлении чего–то репрезентирующего, т.е. в направлении представляющего субъекта и *через* него *для* него же. Основание требует своего проявления повсюду таким образом, что всё в области этого требования кажется следствием, т.е. должно быть представлено как последовательность” [12, с. 60]. В данной цитате не только ещё раз подтверждается мысль Г. Гегеля о сущности, которая посредством рефлексии возвращается сама в себя, но подчёркивается то, что, возвращение направлено на себя, на представляющего субъекта, на его “Я”. Другими словами, основание “Я” посредством рефлексии собирает себя в “Я”, через свои проявления или границы взаимодействия. Поэтому *рефлексия и есть механизм собирания “Я”*, как возвращение основания человека к самому себе.

В основании сконцентрирован, а, следовательно, и обобщён не столько накопленный фактический опыт жизнедеятельности, сколько значимое и важное для человека. Поэтому человек и стремится сверять свою жизнь с базовыми ценностями бытия, однако для этого ему необходимо постоянно обращать взгляд не просто на себя, а на свои “подлинные” ценности и смыслы или на те едва улавливаемые тенденции, которые и ведут человека по жизни. Эту функцию выполняет рефлексия, с помощью которой человек не только выверяет свою линию жизни, но и постоянно ищет те смысложизненные ориентиры, кото-

рые не позволят ему сбиться с пути. В рефлексии человек имеет самого себя, знает о себе, чувствует себя и заметен самому себе. Тем самым, он о-граничивает себя, определяет границы своего “Я” в чувствах, мыслях и действиях. Отсюда следует, что “Я” положено в границы взаимодействия человека с миром и границы эти проходят, как во внутреннем мире человека, так и во внешнем мире культуры. Ибо только в процессе регуляции жизни человек целостен и един с миром, его “Я” захвачено и вовлечено в динамику воплощения персонального мифа в жизнь. Поэтому “Я” в процессе регуляции жизнедеятельности собирает и связывает себя, свои границы в пространстве персонального мифа, в некий регулятивный центр.

На границах взаимодействия человека в мире происходит реальное раскрытие смыслов нашего поведения и деятельности. Смысл всегда на границе, он имеет по-граничное существование. Нет границы, нет и смысла для человека. На границах оформляется внутренний семантический облик человека, его самость и “Я”. Здесь, как минимум, возможны два вопроса. Как осуществляется процесс раскрытия смыслов для человека? И где до этого момента были смыслы? Или мы их просто создали впервые? При ответе на первый вопрос необходимо обратиться к пониманию смысла, т.е. к его теории, а это не только актуальный для современной психологии вопрос, но и достаточно сложный [13; 14]. Анализ ценностно-смысловой сферы человека осуществлен в нашей работе, где мы вышли на понимание смысла с позиции теории границ, как отраженной человеком по-граничной направленности тех или иных целостных областей его деятельности [8, с. 142]. *Смысл есть форма выражения для человека его пристрастности к миру и жизненной направленности*. Смысл не только определен границей, он вбирает в себя эту границу, жив ей как формой. Определившись границей, найдя свой “последний” предел в форме, смысл тем самым включает в себя и значимость для человека этой границы. Тогда “Я”, как пишет В.В. Налимов, - это психологический механизм распаковки смыслов жизнедеятельности человека в регуляции им своего взаимодействия с окружающим миром [14, с. 175]. Как же человек обнаруживает смыслы своей жизни?

ПОНИМАНИЕ СЕБЯ В ПЕРСОНАЛЬНОМ МИФЕ ЖИЗНИ

Понимание человеком смыслов жизни возможно на уровне сознания, т.к. благодаря возможности произвольно фокусировать внимание на чем-то, человек может четко задавать или отражать границы и пределы своей жизнедеятельности. Отражать их посредством рефлексивной функции сознания, но самое главное предвосхищать. Именно в процессе предвосхищения и возникает понимание смыслов, в рамках индивидуальной концептуальной системы. Подчеркнём основное – понимание возможно лишь в перспективе будущего или в единстве прошлого и настоящего, для будущего. Понимание всегда направлено и пристрастно, напряжено смыслами, которые его пронизывают и определяют. Выражением этого является предпочтение того или иного решения, выбора для человека. В этой связи, нам хотелось бы привести высказывание Ф. Ницше, он говорит следующее: “Есть *только* перспективное зрение, существует только перспективное “познание”; и *чем больше аффектов* будет участвовать в обсуждении предмета, *чем больше* глаз, различных глаз, сумеем мы пустить в дело для восприятия его, тем полнее будет наше понятие об этом предмете, тем больше наша “объективность” [15, с. 104].

Существует только перспективное зрение и понимание действительности, которое пристрастно, т.к. нагружено смыслами и ценностями, и благодаря этому можно увидеть – предвидя, т.е. предвосхищая и планируя. Отсюда вопрос о понимании себя и своей жизни становится для человека ключевым, и далеко не случайно М. Хайдеггер, понимание интерпретирует как фундаментальный экзистенциал, как основной модус бытия присутствия человека в мире [16, с. 168]. Любое видение мира есть прогностико-вероятностное [14], оно только в редкие моменты свёртывается до субъективного феномена “здесь и теперь”. За этим феноменом стоит проект и перспектива жизни, лишь угадываемая человеком в его чувствах и переживаниях. Все проективно и перспективно, в смысле направленности из прошлого в будущее.

Да и само существование человека становится процессом понимания и постижения жизни. Через понимание персонального мифа жизнедеятельности человек пытается пробиться в глубины своего бытия, открыть для себя собственную сущность. Посредством понимания человек утверждает себя и свою самость в окружающем мире, планирует и проектирует свою жизнь, реализует значимое. Именно в значимости открыт мир для человека, поэтому мы всё видим через многомерную призму значимого, отсюда понимание – это базовая характеристика человека в его усилии быть самим собой, в его стремлении раскрыть и реализовать значимое в мире. Понимание имеет экзистенциальную структуру, которую М. Хайдеггер называет наброском, а мы вслед за А.Ф. Лосевым мифом [9]. Мифологический характер понимания конституирует бытие человека. Миф есть экзистенциальное, базовое устройство человеческого “Я”, в аспекте его умения быть человеком. Понимание, в рамках мифа, есть бытийный способ присутствия самости в мире. Миф всегда касается жизни в целом и понимание, как возможная реализация значимого, исходит из самости человека, которая нашла себя в персональном мифе жизни, в его ценностно-смысловых образованиях. Понимание как умение человеческого “Я”, быть в мире целиком и полностью, пронизано возможностями. В этой связи “созерцание” и “мышление” лишь отдельные дериваты понимания, как модуса бытия человека [16, с. 173].

Персональный миф жизнедеятельности, как-то понимаемый человеком, имеет возможность формировать себя через толкование и объяснение. В толковании понимание становится самим собой. Толкование – это разработка понимаемого и принятого человеком мифа, его возможностей, поэтому оно всегда основано в предвосхищении. “Толкование чего-то как чего-то по сути фундировано через предвзятие, предусмотрение и предрешение” [16, с. 177]. А это значит, как толкование, так и понимание задано самостью человека, его сущностью. Таким образом, структуры понимания и толкования показывают свою связь с феноменом мифа, как наброска реального и возможного бытия человека. Процесс понимания, как проектирование возможных вариантов жизни, вариативен, т.к. в зависимости от жизненного проекта по разному осмысливаются, согласуются и сопрягаются границы “Я”. Понимание как соотнесение невозможно без рефлексии, т.к. только рефлексия обеспечивает возможность взаимосвязи самости и мифа жизни, проектирование и выявление смыслов. Своеобразным проектором для человека, его способностью заглянуть в будущее выступает рефлексия, благодаря которой возможно перспективное зрение, опережающее отражение действительности. Тем самым рефлексия является конституирующим принципом человеческого “Я”, его формообразующей природой, которая задает и меру, и точку жизненного отсчета или говоря в целом, горизонт видения и самоутверждения “Я” в мире.

В мифе самость человека раскрыта в его возможности бытия в мире. Самость проецируется в мифе на окружающий мир, т.е. на целое значимости мира для человека, на то, что имеет для него смысл и ценность. Смысл же есть то, на чем держится понимание чего-либо. Что в познании артикулировано, истолковано то и именуется смыслом. Понятие смысла, как с позиции теории границ, так и в соответствии с взглядами М. Хайдеггера, охватывает формальный каркас всего необходимого человеку, того, что принадлежит ему, что, может быть истолковано. Отсюда и: “Смысл есть то, на чем держится понятность чего-либо” [16, с. 178]. Или, другими словами, *смыслы жизнедеятельности есть проектирование и предвосхищение границ персонального мифа*, из которых становится понятным что-то как конкретное что-то. Поэтому понимание – это раскрытие смыслов для человека, истолкование своей самости в персональном мифе жизнедеятельности.

Следовательно, осознать и отрефлексировать свое “Я” человек может лишь в ценностно-смысловом горизонте своей жизни, в перспективе её будущего, т.е. в персональном мифе. Если же “Я” отрывается от своего будущего, предстоящего ценностно-смыслового проекта, в котором оно создано и осмыслено, и не может собрать себя, то тогда “Я” лишается своей целостности и завершённости, теряет своё основание, входит в противоречие с самим собой, впадает в самоотрицание [17, с. 109]. Это и есть кризис “Я” личности человека, который может дойти до саморазрушения. Жизненный кризис укоренён, имеет своё подлинное начало и исток в будущем, т.к. именно из будущего только и возможно собирание себя в целостное “Я” (М.М. Бахтин). Моё будущее – это тот великий предел, который определяет всю мою жизнь, придаёт ей смысл и значимость. Всякий *кризис имеет рефлексивную природу, т.к. человек чтобы избавиться от*

него, должен найти, понять и истолковать противоречие, а значит, необходима та или иная обращенность на себя. Отсюда кризис – это невозможность собрать и завершить себя, границы своего “Я” из будущего. Истоки трагичности человека в его озабоченности будущим, тот, кто перестал надеяться, тот ничего не боится в жизни. Человек живет не столько прошлым и настоящим, а, прежде всего будущим, постоянно забегая вперед, заглядывая в него через ночные и дневные грезы [18, с. 125]. Кризис и есть отчаянное желание быть самим собой, быть тем, кем хочется, но одновременно и невозможность быть таким “Я” которым человек хочет быть, неприятие своего настоящего “Я” вплоть до желания избавиться от него. Это невозможность реализовать свой проект жизни. Как же человек может заметить, обнаружить то, что он теряет смысл своей жизни, её основание, не может собрать себя в регулятивно завершённую целостность?

РЕФЛЕКСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СОБИРАНИЯ СЕБЯ И ЖИЗНЕННЫЙ КРИЗИС

Мое единство для меня самого – всегда предстоящее единство; оно все время завоевывается мною в регулятивной активности. Человек должен постоянно управлять собой из бесконечной дали своего будущего, из ценностно-смыслового проекта своей жизни. Будущее – это рефлексивно организующее начало моей жизни. Поэтому “Я” всегда предвосхищает себя в будущем, определяет там свои границы и тем самым, связывает себя, задавая себе закон жизни, отсюда самоопределение возможно лишь из будущего. В процессе регуляции поведения и жизни в целом разрешается, снимается диалектика стремления к значимости, в этом “Я” определяет для себя границы присутствия в мире, обозначает и простраивает их, а также собирает свои границы. “Я” стягивает границы и в плане времени, поэтому оно становится для человека проективным, т.к. все наше познание направлено на будущее. А рефлексивные механизмы психической организации человека обеспечивают собирание “Я” в некое целостное образование. Человеческое “Я” всегда живет только в регуляции, а значит, выборов посредством которых стягиваются границы “Я”. Это тот круг непотаённого или открытого для человека персонального мифа, который освоен им, он в этих границах присутствует в мире, живет на его границах. *С одной стороны*, дистанцируясь от границ, в их *целостной* оформленности, а *с другой*, включая эти границы в себя, снимая их в себе неким регулятивным образом. В своей целостной законченности “Я” манифестирует себя как направленно-напряженный ценностно-смысловой центр, из которого человек не только смотрит, причём пристрастно, на мир, но действует в нём. А значит, регулирует свой жизненный путь и “Я” в качестве регулятивного основания собирает всё вокруг себя. Таким образом, человек превращается в “Я” вначале через о-граничение, а затем через снятие границ, т.е. в процессе рефлектирования *“Я” связывает границы своего присутствия в мире, тем самым, задавая себе законы жизни, устанавливая для себя эти законы* [19, с. 89-113]. Каким же образом человек связывает сам себя законом, выбирает для себя обязательное?

Основание, в процессе регуляции взаимодействий человека в мире, оформляется как явление в персональном мифе жизни, о-граничивается и определяется в нем ценностно-смысловым образом посредством рефлексии, которая связывает явление с его основанием, обеспечивает движение к основанию через простраивание и связывание границ персонального мифа жизни. В этом случае “Я” человека есть рефлексивное собирание, оформление, но более всего связывание границ присутствия человека в мире. Однако для человека его основание не дано как таковое, непосредственно в феноменах жизнедеятельности, во взаимодействиях человека и мира. Поэтому дойти до основания своей жизненной активности очень важная задача для человека, т.к. только основание является той мерой, с которой человек может сверять свою линию жизни. Рефлексия посредством простраивания внешних и внутренних границ самости позволяет человеку создать ценностно-смысловой проект своей жизни, т.е. её персональный миф. Но как посредством рефлексии “Я” простраивает и собирает свои границы? В ответе на этот вопрос, необходимо, *с одной стороны*, опираться на концепцию целостной организации ценностно-смысловой сферы как основы персонального мифа [8, с. 137-149], в рамках которой и осуществляется рефлексивное движение к фундаментальным ценностям и принципам жизни. *А с другой*, на “отработанные” и “закрепленные” в жизнедеятельности рефлексивные механизмы связывания и собирания границ “Я” в основании человека.

Базируясь на целостном и системном представление о ценностно-смысловой сфере человека, можно предположить существование таких рефлексивных механизмов связывания границ “Я”. На мотивационно-потребностном уровне регуляции жизнедеятельности – это ***причинно-следственные*** рефлексивные механизмы, когда у-станавливается взаимосвязь между причиной и следствием, и, соответственно наоборот. В этом заключено изначальное единство рефлексии и предвосхищения. К ним можно отнести механизм ассоциаций, процесс синхронизации, который достаточно подробно исследован в синергетике. Это механизмы операционального или фонового уровня рефлексии [20], к каковым можно отнести циркулярные реакции, которые носят ритмический характер [21]. На феноменологическом уровне причинно-следственные механизмы проявляются в привычках, умениях и навыках, а сам процесс закрепления этих механизмов в поведении называют опривычивание или хабитуализация [19, с. 89]. На уровне смысла и смысловых образований функционируют ***целостно-смысловые*** рефлексивные механизмы связывания и собирания границ. Сюда можно отнести законы гештальта (прегнантности, фигуры и фона), смыслоосознания и смыслообразования [13; 22]. Переживание как изменение и трансформация ценностно-смысловых образований [23]. Механизмы целеобразования, законы формальной логики, группировки и регуляции. Проявлением этих механизмов являются типичные формы поведения и деятельности, а формируются они посредством институционализации [19]. На уровне ценностей существования человека функционируют ***организационно-системные*** рефлексивные механизмы. Это механизмы: рефлексивной абстракции и пропозициональных операций [21], поиска системного основания, самодетерминации, самотождественности, самопредопределения и прогнозирования; оформления персонального мифа жизни, определения стратегии и модели жизни; собирания, связывания и оформления границ “Я” в “Я-концепции” и другие. Обобщая сказанное выше можно заключить, что каждый из рефлексивных механизмов связывает, но в соответствии со своим уровнем, основание жизнедеятельности и её проект, прошлое и будущее. Вероятно поэтому движение к основаниям это забегание вперед себя, опережение своей жизни. Различие между уровнями не в содержании, а в “форме” организации взаимодействия человека в мире.

В зависимости от того, как происходит процесс собирания себя в “Я” можно выделить или акцентировать внимание на различных аспектах “Я” человека. Что, по сути отражено в новом психологическом направлении “Диалогического Я”, где рассматриваются: я-позиции, полифония “голосов”, самоконфронтация и т.д.. (М.М. Бахтин, Г. Херманс, А. Шор, Я. Вальсинер и др.). Регулятивная природа “Я” состоит из дискретных форм жизнедеятельности, которые наполнены и оформлены в ценностно-смысловом хронотопе, как отражение непрерывного семантического континуума самости. Ценностно-смысловой хронотоп – это есть нашедшая свои временные и ценностно-смысловые границы в жизненном мифе самость. Однако актуализация границ, в зависимости от степени обобщенности, может заметно варьироваться от регуляции в конкретной ситуации до исполнения проекта жизни в целом. На основе ценностно-смыслового хронотопа можно выделить три аспекта пребывания “Я” на границах персонального мифа: 1. В масштабе всей жизни человека, её понимания и осмысления, где человек руководствуется ценностями и предельными смыслами своей жизни, так сказать, стратегически охватывает свою жизнь. Условно этот аспект мы назвали “Я” – проективное, т.к. во временящемся в будущее мифе жизнь человека раскрыта в его возможности быть; 2. Когда человек погружен в прошлое и постоянно пере-живает события и факты своей жизни, то это “Я” можно назвать ретроспективным. 3. Минимально возможный ценностно-смысловой хронотоп – это настоящее, которое кратковременно, преходяще и осуществляется в конкретной ситуации. Оно, прежде всего, действенно, активно и содержательно в реализации себя, своего основания. Пределы ценностно-смыслового хронотопа, а значит и персонального мифа жизни, заданы будущим и прошлым. Тогда для реализации жизненного проекта необходимо “Я” найти не только свои границы, но деятельно определить их в регуляции жизнедеятельности. Процесс собирания и деятельного

оформления “Я” осуществляется из будущего и прошлого в диалектике “Я” проективного и “Я” ретроспективного. Это базовое отношение в понимании развития и становления человека в мире. Именно от того, как человек простраивает свою жизненную линию из будущего в прошлое и зависит его благополучие. Вероятно, поэтому в отдельные периоды жизни человек может ощущать себя и свое “Я” равным вселенной или оно практически полностью исчезает, когда человек погружен в настоящее, растворен в нем. Так вот, в зависимости от того, *как* человек определяет себя и своё “Я”, из какого контекста смотрит на свою жизнь, что учитывает, таким он своё “Я” и оформляет для себя. Если человек не может оформить свое “Я” в персональном мифе жизни целостным и непротиворечивым образом, не может связать границы “Я” из прошлого и будущего, то это обнаруживается в противоречиях ценностно-смысловой сферы, в самоконфликте (Ф.Е. Василюк, Г. Херманс).

Кризис жизни – это противоречия в ценностно-смысловой сфере человека и самоконфликт, но более всего он проявляется в не понимании и трудности истолкования персонального мифа своей жизни, где в конкретном, чувственно-наглядном воплощении сталкиваются и порой драматично “Я” проективное и “Я” ретроспективное. Внутренний конфликт отражает жизненный кризис и чтобы разрешить кризис, “Я”, как центр регуляции, перемещает свою активность, как на границы “Я” проективного, так и на границы “Я” ретроспективного. С тем, чтобы разрешить возникшее противоречие между самостью человека и персональным мифом жизни, т.е. собрать и связать границы своего “Я” целостным и непротиворечивым образом. *Сам процесс разрешения возникших противоречий и есть пере-живание себя, с целью простроить новые границы персонального мифа и связать их в “Я”.* Но какого себя – ретроспективного или проективного? Отсюда кризис, как минимум, может быть двух родов – ретроспективным и проективным. *Первый,* в случае, когда человек желает, чтобы всё оставалось по-прежнему, но реальная жизнь требует изменений. *Второй,* когда человек уже изменился и необходимо изменить жизнь, но он или не хочет этого делать или не знает как.

В проективных кризисах рефлектирующее “Я” преимущественно актуализировано на вероятных временных границах персонального мифа, а в ретроспективных – на границах прошлых событий. Почему это так происходит? Проективные кризисы связаны с самореализацией и проектом жизни, пониманием себя в персональном мифе, а значит, так или иначе, с ядром человека и его основанием, которое выражается для человека в форме конкретных ценностно-смысловых образований. Они, конечно же, понимаются и истолковываются в рамках персонального мифа жизнедеятельности. Но как? Ретроспективные же кризисы обнаруживаются, чаще всего, в жизненных драмах и трагедиях, которые высвечивают противоречия ценностно-смыслового хронотопа жизни человека. В кризисах человек находит на уровне “Я”, ценностно-смысловые разрывы, которые он не может объединить в непротиворечивое целое посредством “отработанных” рефлексивных механизмов связывания границ. При попытке разрешения кризиса человек актуализирует тот или иной уровень рефлексивных механизмов связывания границ “Я”. Но эффективность преодоления зависит, как от самого кризиса и его значимости для человека, так и от степени сформированности этих механизмов. В целом же можно сказать, что в ретроспективных кризисах жизни доминируют причинно-следственные рефлексивные механизмы связывания границ “Я”. Человек не просто вспоминает дни минувшие, но пытается найти причину произошедшего, как в себе, так и во внешних обстоятельствах. Проигрывает возможное развитие событий, нередко, если человек не выходит на более широкий контекст осмысления жизни в целом, как таковой, то он “застревает” в прошлом. Для проективного же кризиса рефлексивные механизмы связывания ценностно-смысловой сферы в единое и целостное образование направлены на движение к основанию жизни. В этом кризисе актуализируются организационно-системные рефлексивные механизмы связывания границ “Я” в персональном мифе, если они сформированы. А если нет, то только время может сгладить этот кризис или участие другого человека.

В жизненном кризисе взаимодействие “Я” проективного и “Я” ретроспективного не может сразу разрешится, посредством существующих рефлексивных механизмах связывания границ “Я”, необходимо не только время, но должен осуществиться сам процесс переживания сложной жизненной ситуации. В проективных и ретроспективных кризисах, в силу их временной направленности, имеются различия в содержании и форме переживаний. Так в ретроспективных кризисах “Я” и его переживание, прежде всего, включает в себя прежний персональный миф жизни, который существовал до кризиса. Однако само переживание направлено на “Я” проективное, которое для переживания является желаемым пределом и теми границами, которые надо изменить для того, чтобы преодолеть кризис и связать “Я” целостным и непротиворечивым образом. Поэтому, по сути, переживание направлено на будущее, которое живет изнутри прошлого. Что же касается проективного кризиса, то проблема заключается в том, что человек не может собрать своё “Я” проективное из прошлого. Необходимо что-то менять в своем персональном мифе жизни, и тогда переживание концентрируется на “Я” ретроспективном, отсюда и особенности автобиографической памяти. Ибо только там, в прошлом, чаще всего, следует искать причину неудач или начало нового движения. В этом случае “Я” ретроспективное выполняет формообразующую функцию, а, следовательно, задает рефлексивный механизм переживанию. В том и другом виде жизненного кризиса переживание направлено на собирание “Я” в персональном мифе жизни человека. Различия касаются направленности переживания и специфике рефлексивных механизмов связывания границ “Я”.

В целом можно сказать, что это крайние полюса всех возможных кризисов, в реальной жизни человек находится между тем, чтобы стать другим и оставаться прежним. Однако дело отягощается ещё и тем, что другим человеком, т.е. абсолютно другим, он стать не может, а быть собой не знает как?! В этом и заключается основная драма человеческой жизни. Когда противоречивость и несогласованность стремлений к собственной значимости не дают человеку возможность целостно оформить своё “Я”. Собрать и связать границы своих взаимодействий в мире, т.е. прошлые и будущие события, в целостное и завершенное “Я” в соответствии с ценностно-смысловой архитектоникой персонального мифа жизни [9]. Всё это, в соответствии с видами активности, проявляется в: ***аффективной сфере*** (различные переживания, отчаяние и страх, тревога); ***когнитивной*** (навязчивые мысли и образы, искажение перцепции, проигрывание одних и тех же ситуаций, отсутствие перспективы) и ***конативной сферах*** (нарушения в поведении, алкоголизм, наркомания, акцентуации, глупость, пассивность и др.). В реальной жизни, отмеченные сферы рефлексивно оформляются в различные психологические феномены и процессы, что в своем наиболее обобщенном виде выражается в наиболее существенных признаках жизненного кризиса.

Невозможность собрать себя. Невозможность собрать себя, своё “Я” целостным и непротиворечивым образом. Самоконфликт “Я”. Неустойчивость образов и мыслей о себе, о собственном “Я”. Размытая временная перспектива или её отсутствие. Блокируется рефлексия и человек попадает в эмоционально-когнитивные “ловушки”. *С одной стороны*, воспоминания и постоянные размышления о значимом событии, “я-переживания”. *А с другой*, бегство от себя, растворение в общении или в виртуальном будущем. Человек в этой ситуации закрывается от окружающих, предлагая им “ложное лицо”, маску. Потеря чувства идентичности, презрение и отвержение желательных для общества и ближайшего окружения ролей.

Блокада стремления к собственной значимости. Пониженное стремление к саморазвитию, достижению определенного положения среди людей, самореализации. Возможно и гиперактивное, но чаще всего, компенсирующее базовое, стремление к собственной значимости, т.е. власти над другими, сверхдостижениям. Уход в “иные миры”, в “эзотерику”. Юродство, игра, прожектерство. Самообвинение и формирование комплекса неполноценности, ущербности. Никчемность жизни и достижений.

Смысложизненные переживания, размышления и поступки. Отчаяние, на пределе риска поступки, в том числе и суицидальные. Глубокие и тяжелые деструктивные *переживания*, связанные с противоречиями ценностно-смысловой сферы. Разрушение основ жизнедеятельности, невозможность совладать с собой. Тревожность и чувство одиночества. Сновидения, характеризующиеся значимыми выборами. Депрессивные состояния, потерянность и опустошенность, самоизоляция. Провокация конфликтов, повышенная агрессивность. Потребность в подлинной близости и интимности. Стремление полностью уйти в какую либо деятельность, как бегство от себя.

Поводя итог размышлениям отметим, что “Я” имеет рефлексивную природу и оформляется как регулятивный центр жизнедеятельности человека. В процессе реализации персонального мифа жизни “Я” определяет границы своего присутствия в мире, активно их осваивает в действиях, чувствах и мыслях. При этом само существование становится постижением жизни, через понимание и толкование персонального мифа человек пытается пробиться в глубины своего бытия, открыть для себя собственную сущность. Но только в процессе регуляции своей жизни человек целостен и един, поэтому “Я” собирает и связывает себя, свои границы в пространстве персонального мифа. Ценностно-смысловая архитектоника которого получает рефлексивное оформление в конкретных законах связывания “Я”. Когда же человек не может собрать и целостным образом связать границы своих проявлений из будущего и прошлого в настоящем, вот тогда и наступает жизненный кризис как ***– невозможность собрать и завершить себя, своё “Я” целостным и непротиворечивым образом в персональном мифе жизни, когда стремление к собственной значимости блокируется, и человек это остро переживает.*** Все выше сказанное задает не только новый ракурс в понимании и изучении жизненного кризиса, но открывает перспективы изучения психологических законов и закономерностей жизни человека.

Библиографический список

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
2. Короленко, Ц.П. Идентичность в норме и патологии / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск, 2000.
3. Овчинникова, Ю.Г. К проблеме кризиса идентичности // Вестник МУ. – 2000. – № 2. – Серия 14.
4. Hermans, H. J. M. The Dialogical Self: Meaning as Movement / H. J. M. Hermans, H. J. G. Kempen. – San Diego: Academic Press, 1993.
5. Hermans, H. J. M. The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self / H. J. M. Hermans // Journal of Constructivist Psychology. – 2003. – V. 16 (2).
6. Hermans, H. J. M. Value Crisis: Affective Organization of Personal Meanings / H. J. M. Hermans, P. Oles // Journal of Research in Personality. – 1996. – V. 30.
7. Журавлев, И.В. Субъективность как граница: топологическая и генетическая модели / И.В. Журавлев, А.Ш. Тхостов // Психол. журн. - 2003. – № 3.
8. Шаров, А.С. О-граниченный человек: значимость, активность, рефлексия. – Омск, 2000.
9. Шаров, А.С. Миф как смыслонесущая реальность // Гуманитарные исследования. Межвузовский сборник научных трудов. – Омск, 2003.
10. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека. – М., 1987.
11. Гегель, Г. Наука логики. – М., 1999.
12. Хайдеггер, М. Положение об основании. – СПб., 1999.
13. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003.
14. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. – М., 1989.
15. Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла. – М., 1980. – Кн. 2.
16. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – Харьков, 2003.
17. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979.
18. Блох, Э. Тюбингенское введение в философию. – Екатеринбург, 1977.
19. Бергер, П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
20. Гордеева, Н.Д. Рефлексивное управление как условие осуществления движений и построения целесообразного действия / Н.Д. Гордеева, В.П. Зинченко // Рефлексивное управление. – М., 2000.
21. Флейвелл, Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. – М., 1967.
22. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. – М., 1984.
23. Шаров, А.С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены // Мир психологии. – 2004. – № 1.

Bibliography

1. Ehrikson, Eh. Identichnostj: yunostj i krizis. - M., 1996.
2. Korolenko, C.P. Identichnostj v norme i patologii / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva, E.N. Zagoruyjko. – Novosibirsk, 2000.
3. Ovchinnikova, Yu.G. K probleme krizisa identichnosti // Vestnik MU. - 2000. - № 2. - Seriya 14.
4. Hermans, H. J. M. The Dialogical Self: Meaning as Movement / H. J. M. Hermans, H. J. G. Kempen. - San Diego: Academic Press, 1993.
5. Hermans, H. J. M. The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self / H. J. M. Hermans // Journal of Constructivist Psychology. - 2003. - V. 16 (2).
6. Hermans, H. J. M. Value Crisis: Affective Organization of Personal Meanings / H. J. M. Hermans, P. Oles // Journal of Research in Personality. - 1996. - V. 30.
7. Zhuravlev, I.V. Subjhektivnostj kak granica: topologicheskaya i geneticheskaya modeli / I.V. Zhuravlev, A.Sh. Tkhostov // Psikhol. zhurn. - 2003. - № 3.
8. Sharov, A.S. O-granichennihyj chelovek: znachimostj, aktivnostj, refleksiya. - Omsk, 2000.
9. Sharov, A.S. Mif kak smihslonesuthaya realjnostj // Gumanitarnihe issledovaniya. Mezhvuzovskiyj sbornik nauchnihkh trudov. – Omsk, 2003.
10. Teyjyar de Sharden, P. Fenomen cheloveka. – M., 1987.
11. Gegelj, G. Nauka logiki. – M., 1999.
12. Khayjdegger, M. Polozhenie ob osnovanii. – SPb., 1999.
13. Leontjev, D.A. Psikhologiya smihsla: priroda, stroenie i dinamika smihslovoyj realjnosti. – M., 2003.
14. Nalimov, V.V. Spontannostj soznaniya: Veroyatnostnaya teoriya smihslov i smihslovaya arkhitektonika lichnosti. – M., 1989.
15. Nicshe, F. Po tu storonu dobra i zla. – M., 1980. – Kn. 2.
16. Khayjdegger, M. Bihtie i vremya / M. Khayjdegger. – Kharjkov, 2003.
17. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva / M.M. Bakhtin. – M., 1979.
18. Blokh, Eh. Tyubingenskoe vvedenie v filosofiyu. – Ekaterinburg, 1977.
19. Berger, P., Lukman T. Socialjnoe konstruirovanie realjnosti. Traktat po sociologii znaniya / P. Berger, T. Lukman. – M., 1995.
20. Gordeeva, N.D. Refleksivnoe upravlenie kak uslovie osuthestvleniya dvizheniyj i postroeniya celesoobraznogo deyjstviya / N.D. Gordeeva, V.P. Zinchenko // Refleksivnoe upravlenie. – M., 2000.
21. Fleyjvell, Dzh.Kh. Geneticheskaya psikhologiya Zhana Piazhe. – M., 1967.
22. Vasilyuk, F.E. Psikhologiya perezhivaniya. – M., 1984.
23. Sharov, A.S. Psikhologiya perezhivaniya: priroda, mekhanizmih, fenomenih // Mir psikhologii. – 2004. – № 1.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 595-74

Nefiodova L.K. **THE GENRE DRAMATIC AS THE STRATEGY OF CONFLICTOLOGY.** Csintifical and practical potential of drama very important for developing of conflictology, that building of comprehension of human and society of special means. Drama have bright representations of process and philosophic sense of conflict. The task of philosophy is thinking of ideas of conflictology in the drama‘s history for university‘s education.

Key words: **conflictology, drama, philosophic sense of conflict.**

Л.К. Нефёдова, *д-р филос. наук, доц., проф. каф. Философии Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: konstans50@yandex.ru*

ДРАМАТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ КАК КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ

Развитие конфликтологии и определение её места в системе вузовского философского образования предполагает расширение её эмпирической и методологической базы, что представляется возможным при обращении к потенциалу мировой драматургии, поскольку теория и художественная практика драмы строится на рефлексии конфликта.

Ключевые слова: **конфликтология, конфликт, драма**.

Научно практический потенциал художественной литературы имеет большое значение в развитии конфликтологии, конструирующей понимание человека и общества специальными средствами. Литература даёт яркое представление о конфликтном процессе, выявляет в нём общее и особенное, рассматривает возможности преодоления конфликта, раскрывает его философский смысл. Задача философии состоит в осмыслении конфликтологических идей через коррелят литературы, литературоведения и конфликтологии. В сферу философского осмысления наряду с типологией конфликта входит и конфликтный процесс, который наиболее ярко представлен в драме. Предметом настоящей статьи является исследование онтологии жанра драмы с позиций репрезентации в ней конфликтного процесса и стратегий его разрешения.

Драма – от греческого drama, действие – один из видов литературного творчества наряду с эпосом и лирикой. Эпос, лирика и драма – формы литературного отображения и осмысления жизни, обусловленные многообразием и сложностью жизненного процесса [1].

Эпос отображает и осмысляет жизнь через передачу события опосредованного в поступках субъектов. События и лица в эпосе соединяют в себе единичное, особенное и всеобщее. Эпос адекватен для сохранения предания и перевода его в писание. Автор в эпосе выступает как непосредственный участник, очевидец, толкователь, воспеватель изображаемых событий.

Лирика представляет собой авторское самораскрытие внутреннего мира: чувства, переживания, состояния.

В драме в отличие от эпоса и лирики события, характеры, внутренний мир даны в самораскрытии и взаимораскрытии вне прямого авторского участия. Если в эпосе и в лирике непосредственно слышен голос автора, присутствует авторская речь, то в драме авторская речь уходит в ремарку, уступая место действию. Внешний вид персонажа, его поведение, характеристика – всё это передаётся непосредственно через словесное и пластическое действие.

Драма – синкретичное искусство: отчасти она литература, а отчасти – театр. Хотя и существует драма для чтения, но для реализации своей сути она всегда нуждается в сцене для проигрывания действия. О сценическом оформлении драмы писал ещё Аристотель, определяя драму как подражание действию посредством действия, а не рассказа [1]. В.Г. Белинский считал, что драматическая поэзия соединяет в себе в неразрывное целое свойства эпоса и лирики. Действие в драме образуется из различных объективных и субъективных сил, «событие представляется нам не вдруг, уже совсем готовое, вышедшее из сокрытых от нас производительных сил, совершившее в себе свободный круг и успокоившееся в себе, - нет, здесь мы видим самый процесс начала и возникновения этого действия из индивидуальных воль и характеров»[2, с. 7-8]. В драме «сила и важность события даёт себя знать как «коллизия», или та сшибка, то столкновение между естественным влечением сердца героя и его понятием о долге <…>. Власть события становит героя драмы на распутии и приводит его в необходимость избрать один из двух совершенно противоположных друг другу путей для выхода из борьбы с самим собою»[2, с. 17].

Родовидовая специфика драмы находит своё выражение в характере конфликта. Предмет изображения в драме, представленный через непосредственное действие наглядно выявляет противоречия, составляющие суть любого предмета. Борьба, споры, столкновения, полярные позиции, герои-антагонисты, выведенные на сцену, раскрывают свою конфликтную суть, гораздо определённее, чем в эпосе и лирике. Сценическое движение, монологи, диалоги, реплики, мизансцены, – всё служит тому, чтобы сделать конфликт более убедительным и очевидным. Мало того, именно драма как род литературы раскрывает онтологическую неизбежность конфликта. Подмостки, на которые поднимается литературный текст, объективируют конфликтность жизни, делают её наглядной, даже, если жизненные конфликты носят внутренний характер, как, например, в драмах А.П. Чехова.

Сценический характер драмы требует самораскрытия и взаимораскрытия характеров. Характер раскрывается через речь персонажей. Персонаж при этом является активным транслятором-коммуникатором. Он выражает собственную позицию в отношении событий, себя самого и других персонажей. История литературы и театра знает множество известных монологов, и реплик с высоким индексом цитирования: Быть или не быть?/ Какой же я подлец и негодяй!/ Ступай, отравленная сталь, по назначенью!/ Шёл в комнату – попал в другую!/ Шумим, братец, шумим!/ Карету, мне, карету!/ Гений и злодейство – две вещи несовместные./ Ох, тяжело пожатье каменной его десницы./ Обидели юродивого, отняли копеечку./ Мы посадим новый сад; / Я – чайка;/ Жёлтого в середину, дуплетом в угол!/ Моё детище: хочу с кашей ем, хочу – масло пахтаю!

Приведённые здесь и многие иные реплики вошли в языковой фонд культуры, стали фразеологизмами, имеют символическое значение, поскольку имеют действенную природу. Сценическая речь – это не просто слова о событии, но событие, осуществляющееся в слове на глазах у зрителя. Чтобы слово было событийным, оно, как минимум, должно быть действенным. Действенность выражена языковыми средствами (использованием глаголов, позволяющих призывать, понуждать, отрицать, испытывать чувства, осуществлять различную деятельность) и сценическим действием. Глагольность сценической речи проявляется на уровне глагола связки – *быть*, которая часто опущена в русском языке, но грамматически оформлена в аналитических языках. Быть – всегда в наличии в драме. Помимо действенной природы сценическое слово имеет ещё одну ипостась – оценочность. Благодаря этому характер персонажа становится более резким и определённым. Драма любит антагонистические параллели персонажей: Злодей – добряк; Молодой – старый; Красавица – уродина; Интриган – простак. Драма знает аллегорические фигуры: Власть, Лесть, Коварство, Любовь, Злодейство, Невинность, Добродетель, Невежество, Клевета. Это эмблемы-символы определённых явлений, которые могли быть включены в сценическую речь как оценочные характеристики характеров, поступков, намерений, а иногда бывали и непосредственно персонажами-аллегориями.

Драма знает ярчайшие воплощения аллегорий в развёрнутых жизненно убедительных образах-модификациях изоморфных своему времени. Так, Скупой и скупость нашли воплощение у Плавта, Ж.-Б. Мольера, В. Шекспира, А.Н. Островского.

Характер персонажа в драме отличается резкостью и определённостью, что обусловливало резкость и определённость события и конфликта. Этими качествами характеризуются герои, события, конфликты во всех талантливых драматических произведениях. Таков безраздельный властитель-деспот Лир, уверовавший в свою власть и отказавшийся от трона; таков безгранично легкомысленный и хвастливый Хлестаков; таков оказавшийся на границе бытия и небытия Гамлет и не устоявший перед соблазном власти Макбет. Герои с первой встречи определяют свои конфликтные по отношению друг к другу позиции, декларируя любовь (Федра), ненависть (Яго), состязание (Элиза Дулитл и Хиггинс), вражду (Тибальд). Резкость событий и конфликта не зависят от того скрытый он или открытый для участвующих в нём персонажей. Так в конфликте Яго – Отелло и Эдмунд – Эдгар Отелло и Эдгар не догадываются о враждеб-

ном отношении к ним их антиподов, но конфликт от этого не смягчается, напротив, становится ещё более острым. События в драме могут быть обыденными, повседневными, как, например, в драмах А.П. Чехова, но это обманчивая повседневность, так как в результате обычных, казалось бы, событий рушится жизнь, разбиваются сердца, теряется смысл существования. В потоке повседневности происходят бытийно значимые вещи: Фирса оставили умирать в заколоченном доме; Треплев стреляется, не выдержав творческого кризиса; Соня и дядя Ваня остаются с разбитыми сердцами; Нора (Г. Ибсен) теряет семью как свою жизненную основу.

Резкость, определённость событий, положений, позиций, а, следовательно, и конфликта определяют напряжённость действия. Эта напряжённость обусловлена напряжением внутренних сил персонажа, критическим характером событий. Например, перед персонажем (Отелло, Арбенин) стоит вопрос: поверить или не поверить в измену возлюбленной? Вопрос мучительный. В эпосе или в лирике решение его потребует раздумий, которые осуществляются в режиме реального общего или внутреннего времени. В драме – время сценическое, условное. Герой верит или не верит сразу и тотчас действует: убивает, вешается, кается, умирает, влюбляется. То есть состояние героя отличается повышенной напряжённостью, сконцентрированностью на идее, чувстве, состоянии, а это предполагает обнажение эмоций, мыслей в живом действии.

В литературном процессе следует отметить насколько исторических позиций значимых для понимания онтологии конфликта в драме.

Так на первом этапе своего развития драма была элементом художественного обрядового акта, включающего хор, пантомиму, диалог, пляску. Эти элементы до сих пор сохранились почти в первозданном виде в этническом театре, например, в театре Кабуки в Японии. Конфликт в обрядовом акте носит бытийный космогонический характер: сталкиваются силы стихий.

В древней Греции в IV-V в. до н.э. драма обращалась к силам рока, фатума. Конфликт был обусловлен столкновением героя с Роком, его разрешение было предопределено независимо от характера героя.

В Средние века развитие драмы подчинено задачам церкви. Бытовали жанры: миракль, моралите, мистерия. Существовал народный площадной, так называемый, скомороший театр. Все эти формы театрального действа выявляют различные стороны конфликта. Миракль – конфликт чудесного превращения, моралите – особенность столкновения порока и добродетели; мистерия символизировала сакральную сторону конфликта.

Театр Возрождения осмыслил конфликт с гуманистических, человекоцентристских позиций. Человек бросает вызов Судьбе и преодолевает её даже ценой смерти. Характер, воля, индивидуальность имеют в этой схватке огромное значение.

Драма барокко и классицизма исследует конфликт долга и страсти.

Драма Просвещения продолжает осмыслять этот конфликт, актуализируя в нём социальный и личностный аспекты.

Романтическая драма углубляется в осмысление внутриличностного конфликта, а реалистическая – использует все разработки конфликта в истории драмы и показывает весьма сложную конфигурацию конфликта.

Таким образом, история драмы позволяет говорить о типологии конфликта с позиций эстетической формы драматического текста (внешний и внутренний) и исторического типа культурного сознания (романтический, реалистический), а также с позиций субъектов, вовлечённых в конфликт (социальный, психологический, интеллектуальный). Специфика конфликта часто служит основанием классификации драмы: реалистическая, романтическая, интеллектуальная, абсурдистская, символистская, натуралистическая, психологическая. В XX веке происходит сильное стилевое и идейное размежевание драмы. В XXI веке можно говорить о постмодернистской драме и постмодернистском театре. Это ведёт к усложнению конфликтной конфигурации, наложению разных типов конфликта друг на друга, их взаимодействии, а в связи с этим к размыванию границ жанровых форм [3].

Понимание драмы как стратегии разрешения конфликта, имеющей прагматическую ценность для современной конфликтологии, требует обращения не только к историческому экскурсу, но к истоковым формам этого рода литературы. Действительно, трагедия, комедия и драма интересны со стороны специфики протекания и разрешения в них конфликтного процесса.

Предметом трагедии, как известно, является изображение величественного печального или ужасного. Возникновение трагедии связано с мифом о смерти бога вина Диониса, которого убили пьяные титаны. Действительно, смерть юного бога как результат столкновения юности, красоты, будущности с силой пьяного разгула, разнузданности представляется ужасной. Она оплакивается в дифирамбах, которыми сопровождались дионисийские праздники. В содержание дифирамбов входит изображение страдания, мук Диониса, их неизбежность и последующее возрождение. Это является мифологическим истоком трагедии как формы осмысления трагического конфликта – столкновения начал, которые не могут быть примирены: хрупкая юность и пьяный разгул; формирующаяся субъектность античного человека и его экстатическое растворение в природном бытии. Такая непримиримость конфликтных начал позволила трагедии стать формой осмысления величия страдания, подвига, жертвы. Героями трагедии становятся люди большой нравственной силы, воли, духа, вступающие в схватку с грозными непреодолимыми силами. Действие в античной трагедии подчёркивается хором, который создаёт особый трагический фон.

Итак, в трагедии представлен неразрешимый конфликт. Противоборствующие силы не могут быть примирены и разрешение конфликта возможно только через гибель героя. Так погибают Прометей, Антигона, Гамлет, Лир, Отелло. При этом гибель героя вызывает катарсис – чувство очищения, просветления. Возможно, с позиций конфликтологии катарсис следует переосмыслить: не слишком ли дорогая цена у просветления?

Трагический герой – возвышенный, приподнятый над повседневностью, обыденностью, способный на решительные действия, на жертву, которые коренным образом меняют бытие.

Трагедия имеет свою структуру:

Пролог – введение в ситуацию.

Основное действие, в котором раскрывается, кто участники конфликта и какова его причина.

Перипетия – перелом, кульминация в развитии действия, где напряжение достигает своего апогея.

Развязка – совершаются события, имеющие необратимый характер, исчерпывающие конфликтный потенциал.

Структура трагедии была практически сформирована и теоретически осмыслена ещё в античные времена. По сути, структура трагедии – структура конфликта. Темой трагедии является великое и величественное, высокое и духовно значимое: жизнь и смерть; могущество и ничтожество; подвиг и предательство; любовь и коварство; патриотизм и низость; человеколюбие и злоба.

Возвышенный, приподнятый стиль трагедии определяется героями, их позициями, событиями, в которых они участвуют, языком, которым они говорят. Величайшие трагедии созданы в античную эпоху Эсхилом, Софоклом, Еврипидом. В эпоху Возрождения – В.Шекспиром. Ж. Расин и П. Корнель дали образцы классицистической трагедии. В. Гёте – трагедии позднего Просвещения. Ф. Шиллер, В. Гюго – трагедии романтическая. Образец русской трагедии создан А.С. Пушкиным. Трагедия обладает высокой степенью обобщения, конфликт в ней носит универсальный характер.

Комедия, как трагедия, восходит к дионисийским праздникам, к той части представления, где Дионис возрождается. Комедия отражает злободневное содержание жизни, в её основе лежит *агон* – спор. Спор – это полемика, словопрение, публичный диспут, пререкание, препирательство. Спор – это контроверза. Предметом спора в отличие от предмета трагедии могут быть житейские мелочи. Спорные мнения, позиции, поступки, а также и их носители вполне могут прийти к примирению. Как и трагедия, комедия имеет свою структуру конфликта-спора:

В *прологе* античной комедии определялась главная тема *агона* в виде тезы и антитезы.

В *параде* готовился спор.

Затем происходил сам *спор – агон.*

Эксод – являлся завершением комедии, выведением положительных и отрицательных результатов спора. При этом отрицательные результаты высмеивались, а положительные радостно праздновали победу.

Таким образом, структура комического конфликта даёт возможность его рационального прагматического разрешения. При этом отрицательная позиция может защищаться очень страстно, но носитель в финале вынужден признать её несостоятельность, тогда как в трагедии даже под угрозой смерти своей или

близких себе людей герой не отступает, а настаивает на правоте своей позиции.

Онтология трагедии и комедии очевидно различна. Трагедия танатальна, поскольку выбор ведёт героя к смерти. Комедия витальна, поскольку выбор осуществляется в пользу жизни. В трагедии спор, поединок, вражда не столько завершаются или находят разумное разрешение, сколько вынужденно прекращаются в связи с гибелью героев. В комедии благополучно разрешаются семейные, возрастные, социальные, интеллектуальные, политические, гендерные конфликты. Побеждают жизнь, радость, здравый смысл. Трагедия, заставляя пережить эстетическое чувство утраты, показывая неуклонное движение к гибели, заставляла задуматься о причинах несогласия. Комедия легко впитывала музыку, танец, стих и хотя не вызывала катарсиса, но убеждала в возможности победы жизненно значимых начал. И трагедия, и комедия представляют собой диаметрально противоположные стратегии разрешения конфликта, увязывая эти стратегии с ситуацией и характером героя.

Драма – более поздний, чем трагедия и комедия жанр. Жизнь в ней изображается во всём многообразии конфликтов. Её предметом могут быть и горе, и радость, и высокое и низкое. Конфигурация конфликта в драме обычно бывает сложнее, чем в чистых формах трагедии и комедии. Драма может обличать порок как комедия, и показывать возвышенное страдание, как трагедия, при этом трагическое и комическое в драме не выделяются особо, а сочетаются друг с другом в показе частной жизни. Предмет драмы – повседневность во всей её полноте и многообразии. Таким образом, драма соединила в себе две разнохарактерных стратегии разрешения конфликта, взяв у трагедии определённость, строгость, чёткость конфликтных позиций, а у комедии полифонизм мирочувствования, игру, возможность победы витальных начал. Эклектика трагического и комического в драме позволила ей акцентировать не только общее, но особенное, единичное, уникальное. Именно драма дала небывалую модификацию жанровых форм, а что это – как не разработка стратегий разрешения конфликтов: философских, интеллектуальных, социальных, семейных, возрастных, гендерных, экзистенциальных. Философии ещё предстоит осмысление этих модификаций.

Библиографический список

1. Аристотель. Поэтика. Древнегреческая философия: От Платона до Аристотеля. - М., 2003.
2. Белинский, В.Г. Разделение поэзии на роды и виды // Собр. соч.: в 3 т. - Т. II.
3. Антология современной британской драматургии. – М., 2008.

Bibliography

1. Aristotelj. Poehtika. Drevnegrecheskaya filosofiya: Ot Platona do Aristotelya. - M., 2003.
2. Belinskiyj, V.G. Razdelenie poehzii na rodih i vidih // Sobr. soch.: v 3 t. - T. II.
3. Antologiya sovremennoyj britanskoyj dramaturgii. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 101.1:316.4

Zayakina R.A. **NORMATIVE-INTERPRETIVE IMAGE OF STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION.** In the article author considers construction of a non-contradictory theoretical bifocal image of students' social adaptation. The article is based on the actual approaches to the phenomenon.

Key words: **students' social adaptation, construction of the image, modalities of the theoretical system of the image, substantive core of the image.**

***Р.А. Заякина**, аспирант ФГБОУ ВПО НГТУ, ст. преп. каф. конституционного и международного права НГТУ, г. Новосибирск, E-mail: raisa_varygina@mail.ru*

НОРМАТИВНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье предпринята попытка сконструировать непротиворечивый бифокальный теоретический образ социальной адаптации студентов на основе существующих подходов к пониманию изучаемого феномена.

Ключевые слова: **социальная адаптация студентов, конструирование образа, система модальностей теоретического образа, содержательное ядро образа.**

Проблема социальной адаптации студентов широко освещена в литературе. Накоплен значительный объем теоретических знаний и практических рекомендаций. Особый интерес адаптация студентов представляет для таких наук, как социология, педагогика и психология, причем в силу их прикладной направленности произошел очевидный перевес в эмпирическую сторону. Это ограничивает изучаемый объект практическими интересами того или иного исследователя, диктуя выбор методологического подхода.

Детальный анализ существующей литературы показывает, что понятийный конструкт «социальная адаптация студентов» представлен двумя основными парадигмами: нормативной и интерпретативной, что соответствует выводу, сделанному М.В. Роммом в отношении конструкта «социальная адаптация личности» [1]. При этом приверженцы интерпретативной парадигмы, восходящей к «понимающей социологии» М. Вебера и «философии жизни» В. Дильтея находятся в значительном меньшинстве, подавляющее же большинство исследователей склоняется к объективистской структурно-функциональной нормативной парадигме, берущей начало в трудах Г. Спенсера. Интерес исследователей сосредоточен на изучении социальной адаптации студентов в контексте коренных преобразований российского общества, и прежде всего транзитивных процессов, происходящих в российском образовательном пространстве.

По мнению приверженцев нормативного подхода, студент просто вынужден реагировать на вызовы, посылаемые социальной средой. Кроме того, в русле данного методологического подхода предпринимается множество попыток разработки методик психологической помощи адаптирующемуся субъекту (как правило, в виде корректирующих практик совладания с конкретными адаптивными ситуациями); методик педагогической работы, направленных на установление между членами студенческого сообщества коммуникативных связей, создание комфортной адаптивной среды, удовлетворение потребностей студента в самоопределении, реализации его креативного потенциала и пр. Нормативная парадигма, таким образом, опирается в первую очередь на идею взаимодействия человека с миром посредством его активной деятельности, и именно деятельность представляется и исследуется как единственный выразитель всего многообразия проявлений социальной адаптации.

В контексте интерпретативного подхода социальная адаптация изучается с позиций «непрерывной интерпретации адаптирующимся субъектом объективного социального мира, себя в объективном мире и субъективного образа этого мира в себе и формирования на этой основе субъективно приемлемого индивидуального адаптивного пространства и персональной идентичности» [1, с. 257]. Многообразие интерпретаций условий, за-

данных образовательным пространством, неизбежно порождает многообразие смыслов, вкладываемых студентом в происходящее. Смыслы же формируют цель адаптации и определяют значение социальных взаимодействий, опираясь на которые студент и выстраивает (или осознанно не выстраивает) не только конкретную адаптивную стратегию, но и в конечном счете свое мировоззрение и свою жизнь. Интерпретативная парадигма, таким образом, опирается на свойства психологической и социальной природы человека, а также на опосредующие социальную адаптацию социальные феномены (язык, различные формы общественного сознания, нормы, стереотипы и установки, социальные институты, роли и пр.).

Ограниченность рассмотренных методологических подходов к изучению социальной адаптации студентов диктует необходимость объединения их потенциала, что возможно сделать только в рамках нормативно-интерпретативного (бифокального) подхода, который, основываясь на общенаучном принципе дополнительности, открывает нам иные эвристические возможности. Заявленный подход позволяет преодолеть фрагментарность и автономность отдельных исследований, без чего представляется затруднительным достичь уровня социально-теоретической рефлексии, дающего возможность выявить специфику адаптации студентов в современном образовательном пространстве. Как инструмент теоретического осмысления бифокальный подход способен уравновесить тяготение к нормативному либо интерпретативному углу зрения, максимально учесть различные аспекты изучаемого феномена.

Объективная потребность в обращении к интегрированному полипарадигмальному способу рефлексии в заданных аналитических пределах опирается на возможность выстроить непротиворечивый и максимально достоверный теоретический образ социальной адаптации студента. Для ее дальнейшего изучения это крайне важно, ведь социальная адаптация студента во всей совокупности своих эндогенных и экзогенных проявлений не наблюдаема, а значит, объективность ее научного познания напрямую зависит от адекватности теоретического образа исследуемому объекту, максимальной приближенности к их тождеству. Говоря словами Гегеля, «сознание, вышедшее за предел чувственности, стремится *воспринять* предмет в его *истине* и не только как непосредственный, но и как опосредованный, рефлектированный в себя и всеобщий… Тем самым тождество сознания с предметом не есть уже только абстрактное тождество *достоверности*, но и тождество *определенное, – знание*» [2, с. 228].

Для уточнения сущности понятия «нормативно-интерпретативный образ социальной адаптации студента» необходимо определить смысл, вкладываемый в понятие «образ». В философии образ есть результат отражения объекта в сознании человека. Анализируя различные экспликации понятия «образ», мы выделяем такие его черты, как: идеальный характер, возможность существования в виде знаковой модели, а также возможность выступления в качестве репрезентации объекта субъекту. Исходя из этого, мы полагаем, что наиболее точным определением теоретического образа может являться его определение как парадигмально детерминированной рефлексивной интерпретации социального феномена (явления), зафиксированной в виде различных теоретических концептов и предположений [3, с. 34]. Теоретический образ социальной адаптации студента – это конструируемая нами теоретическая единица, которая существует в интерсубъективном мире и структурирует смысловое пространство социального. Построение нормативно-интерпретативного образа изучаемого феномена продиктовано прежде всего стремлением:

1) зафиксировать двойственную сущность социальной адаптации студента;

2) снять обозначенную методологическую дихотомию, не позволяющую выстроить целостное видение предмета и зачастую приводящую к методологической путанице;

3) посредством выстроенного образа достичь некоего «удобства» для исследователей в осмыслении и систематизации накапливаемого материала.

Нормативно-интерпретативный образ социальной адаптации студента раскрывается нами через выстраивание системы его модальностей. Модальность здесь – понятийная категория, обозначающая контекст рассмотрения исследователем конструируемого образа.

Онтологическая модальность образа выявляется в понимании причин существования двух методологических подходов к изучению социальной адаптации личности, в частности личности студента. Такая методологическая двойственность обусловлена и отчасти оправдана именно объективной дуальностью изучаемого феномена: с одной стороны, он выступает как процесс, с другой же – как состояние, с одной стороны, он объективно несет в себе структурно-функциональные, а с другой – интерпретативные сущностные свойства и характеристики. Таким образом, социальная адаптация студента может быть охарактеризована как сложный, индетерминистский, дискретно-инкретный социальный феномен, имеющий вероятностно-статистический характер. Подобная онтология приспособления личности студента в образовательном пространстве аргументируется тем, что в каждом реальном примере адаптации студента наблюдается 1) диффузия процесса и результата социального приспособления; 2) нераздельность индивидуальной трактовки студентом условий в образовательном пространстве и собственного места в нем; 3) влияние на студента социальных ожиданий и установок и его интерпретация объективной реальности в контексте степени осознанности реагирования на обозначенное влияние.

Для определения онтологического статуса изучаемого объекта необходимо определить, в какой сфере социального бытия он существует. В решении этого вопроса мы будем опираться на четырехчастную социальную онтологию, позволяющую структурировать пространство социального. Данная онтология восходит к философии духа Г. Гегеля, идее «трех миров» К. Поппера и в простом варианте включает четыре «мира» или сферы бытия: материальный мир (биотехносферу), социальный мир (социосферу), культурный мир (культуросферу) и психический мир (психосферу). В каждой из указанных сфер существуют объекты соответствующего типа: материальные предметы, социальные структуры и отношения, культурные образцы и психические явления. Кроме «чистых» сфер выделяются также гибридные (смешанные) сферы, в которых одновременно присутствуют объекты и закономерности разных «чистых» сфер [4].

Социальная адаптация студента – это пример объекта, принадлежащего именно такой гибридной сфере, ибо он попадает в три «чистые» онтологические сферы: социосферу, культуросферу и психосферу. Социальная сущность адаптации студента выражается через социальные отношения, в которые он вступает, а также через социальные структуры, построенные из этих отношений. Как социальное явление адаптация воспринимается либо напрямую (через коммуникацию – может выступать как процесс, состояние или итог), либо посредством наблюдения за поведением других. Важно, что здесь сам факт социальной адаптации интерпретируется студентом в терминах социальных отношений и структур. Каждый конкретный пример адаптации студента, как правило, есть образчик изменения поведения и социальных позиций (чаще всего согласованного) в рамках данных отношений и структур. Так, обретая социальный статус студента, молодой человек готов (или не готов) к тому, что в определенных обстоятельствах от него ожидается формализация поведения, ответственность за выполнение некоего объема заданий, определенной социальной роли и т.д. С другой стороны преподаватели, администрация факультета и университета, прочие студенты от него этого ожидают. Таким образом, приступая к обучению, студент входит в социально-ролевые отношения, соответствующие приобретенному статусу, и занимает определенное место в структуре образовательного пространства.

Как явление, принадлежащее психосфере, адаптация напрямую связана с индивидуальной психикой студента, а также установками и интересами, сформированными в студенческом коллективе. Психическая сущность адаптации воспринимается либо интроспективно, через анализ собственных мыслей, возникающих ощущений и чувств, либо через коммуникацию и интерпретацию поведения других в терминах психических процессов. Пребывая в области психического, социальная адаптация студента формируется в вербальной и невербальной коммуникации, вследствие восприятия других объектов социальной реальности и внешнего поведения других людей, а также посредством анализа собственных чувств, ощущений и вкладываемых в характеристики адаптивной ситуации смыслов.

Кроме того, адаптация студента происходит в образовательном пространстве и к образовательному пространству, буквально наполненному культурными образцами, причем в качестве

таковых выступают не только приобретаемые студентом знания, но и моральные нормы, речевые правила, корпоративные традиции. Зачастую осознанное приятие, усвоение этих культурных образцов и следование им и есть удовлетворительный результат социальной адаптации студента.

Следовательно, социальная адаптация студента представляет собой сложнейшее явление, существующее в трех онтологических сферах и имеющее двойственный нормативно-интерпретативный статус.

Гносеологическая модальность образа предстает перед нами в виде понимания значимости социальной адаптации студента как инструмента познания социальной реальности. Через освоение новых форм учебной, творчески-ориентированной и социально значимой деятельности, через выстраивание алгоритма адаптации студент осваивает образовательное пространство, а посредством профессиональной и предпроизводственной адаптации, которая является сегодня важным элементом образования, он может адекватно представить свою будущую профессию и ту профессиональную среду, в которую он будет погружен, с учетом ее как социального, так и эмоционального контекста. Приобретаемые в процессе адаптации практические навыки и характеристики личности становятся орудием для объяснения окружающего мира и взаимодействия с ним. Кроме того, получаемое в процессе социальной адаптации знание играет активную роль в дальнейшей адаптивной деятельности студента, формируя устойчивые адаптивные стратегии.

Однако, что не менее важно, гносеологическая модальность нормативно-интерпретативного образа социальной адаптации студентов перемещает нас также и в область вопросов, связанных с соотношением «внешнего» и «внутреннего» в социальной адаптации. Студент как познающий субъект выполняет множество операций: оценивает конкретных людей и общие параметры сложившейся ситуации, определяет значимость, достоверность и определенность описывающей ее информации, в конце концов, фиксирует ее как адаптивную. Кроме того, студент вынужден определять свои позиции в контексте сложившихся у него представлений, формировать представления о внутреннем мире других людей, принимать решения, оценивать вероятные последствия. Таким образом в процессе формирования представлений о мире и обретения знаний о нем как уникальный результат социального взаимодействия формируется самосознание. В итоге можно говорить о том, что усвоение адаптивного опыта всей своей жизни опосредованно влияет на процесс познания студентом окружающей реальности.

Телеологическая модальность образа в контексте объясняющего и понимающего подходов раскрывает либо заданные извне условия, запросы, вызовы, требования, подлежащие удовлетворению, либо «транскрипцию», «прочтение» студентом сущности адаптивной ситуации, погружая исследователя в изобилие смысловых нюансов. Эти нюансы проистекают прежде всего из мировоззренческих установок личности студента, его психо-эмоционального состояния. Однако и с этой, последней точки зрения все же возможно понять механизм генезиса цели адаптации студента. Сама интерпретация поступающей информации о характеристиках образовательного пространства, определяемых как адаптивная ситуация, формирует как цель, так и всю магистральную линию адаптации. Таким образом, определение цели адаптации есть глубоко личный процесс, но исследователь, опираясь на конкретные методики (психологические, педагогические), может предполагать вероятные мотивы и конечную цель того или иного факта адаптации.

Можно утверждать, что созданию стратегии адаптации студента предшествует некое «задание», причем не обязательно заданное экзогенно, но, скорее эндогенно, вследствие осознания индивидуальных потребностей и личных интерпретаций существующей реальности. Этим «самозаданием» определяются все части и детали дальнейшего творчества в сфере социальной адаптации студента. А значит, в конечном «произведении» не должно быть ничего случайного, ничего, что не служило бы хоть малому продвижению к обозначенной цели адаптации. Из множества формальных возможностей и альтернатив действия студент выбирает те или иные лишь потому, что видит в них наибольшее соответствие своей внутренней цели. Но это вовсе не означает, что адаптивному процессу свойственна примитивная тенденциозность. «Задание» лишь придает адаптации некую телеологическую пронизанность, которая прочитывается субъектом как призыв к созданию адаптивной стратегии, релевантной цели.

Таким образом, мы подчеркиваем, что для студента принципиально важно иметь четко сформулированную конечную цель (идеальный итог) адаптации, удовлетворяющую его потребности и соответствующую личным притязаниям (включая как приобретение статусных позиций, так и параметры психоэмоционального комфорта). Ясная постановка адаптивной цели, кроме прочего, поможет избежать необходимости дальнейшей интерпретативной «сортировки» поступающей информации на актуальную и индифферентную, максимально упростить и оптимизировать возможную цепь адаптивных действий.

Аксиологическая модальность образа высвечивает необходимость обращения к общим ценностям, настроенности аксиологических миров (в частности, студента и образовательного пространства) друг на друга, через приведение обоих этих миров в состояние динамического равновесия. Иначе говоря, чтобы исключить конфликты с окружающей социальной средой, развиваясь, обогащаясь, трансформируясь, аксиологический багаж студента не должен диссонировать с кругом ценностей, очерченных образовательным пространством. Такая настройка может быть представлена в виде некоей структуры и выражена в условно выделяемых этапах адаптации: на начальном этапе индивид знает, как он должен себя вести в новой среде, но не признает ценностей этой среды и, в известных обстоятельствах, их отвергает. Следующая стадия характеризуется тем, что устанавливается равновесие между средой и индивидом, они проявляют взаимную терпимость к системе ценностей друг друга. Затем следует признание и принятие индивидом новой системы ценностей при одновременном признании некоторых ценностей индивида его новой средой. Завершает процесс полное совпадение систем ценностей индивида и среды, трансформация прежних взглядов, ориентаций и установок в соответствии с новой ситуацией [5].

С другой стороны, вся аксиологическая конструкция личности студента есть мерило событий и явлений, окрашивающее их смыслами и выстраивающее их иерархию. В этом смысле студент принципиально не есть адресат нагруженной смыслом информации, его функция неизмеримо глубже, значительнее, содержательнее. Он – творец самого замысла социальной адаптации. Весомость личности студента для понимания социальной адаптации коренится в самой природе ее интерпретативного рождения: как композитор исторически родился из импровизирующего исполнителя, так оптимальная стратегия адаптации рождается из вариаций социальных процессов и явлений, наполняемых ценностным содержанием. Продолжая данную аналогию, подытожим: как народную музыку невозможно изучать по одной только нотной записи, без учета особенностей ее живого исполнения, так и социальную адаптацию нельзя представить в отрыве от адаптирующейся личности, и прежде всего ее ценностного содержания, диктующего в конечном счете «манеру исполнения».

Содержательная модальность образа дает общую картину роли и значения социальной адаптации студента в процессе развития как его личности, так и образовательного пространства, раскрывает пути взаимодействия личности студента с образовательным пространством и наполнения образа конкретным содержанием. Опираясь на постнеклассическую концепцию наблюдения, мы утверждаем, что исследователь «первого порядка» не способен воссоздать полностью объективную картину адаптации студента, поскольку при обработке полученных данных и их анализе будет склонен вносить в результаты субъективные смыслы, использовать индивидуальные трактовки, соответствующие прежде всего традициям научной школы, к которой он принадлежит [6]. Таким образом, для постижения всего многообразия содержания образа необходимо анализировать результаты различных исследований и проводить глубокий контент-анализ. Мы же можем выделить наиболее устойчивые, признаваемые большинством ученых смысловые единицы, которые могут быть названы **содержательным ядром образа**.

С позиций нормативного подхода содержательным ядром образа «социальная адаптация студента» является:

– деятельность студента, направленная на устранение дефицита социальной компетентности;

– деятельность студента, направленная на удовлетворение требований, предъявляемых образовательным пространством;

– деятельность студента, направленная на вхождение в студенческий коллектив (приобщение к существующим в нем нормам, традициям, одобряемым моделям поведения);

– процесс приобщения студента к аксиологическому багажу образовательного пространства (набору корпоративных ценностей);

– спектр конкретных моделей социальной адаптации, предлагаемый и поддерживаемый путем взаимосвязанной, системной деятельности структур вуза.

С позиций интерпретативного подхода содержательным ядром образа «социальная адаптация студента» является:

– рассмотрение социальной адаптации студента в качестве траектории творческого развития личности, активизирующей ее креативный и инновационный потенциал (в том числе и прежде всего в процессе обучения);

– признание ведущей роли мировоззрения студента в организации его отношений с окружающим образовательным пространством (наличие у него определенного мировоззрения существенно влияет на такие особенности этих отношений, как активность, избирательность, направленность, целостность и т.п.), в частности в процессе наделения значимостью параметров адаптивной ситуации;

– изучение процесса истолкования параметров адаптивной ситуации и поступающей разнородной информации о ней, а также наличия мотивации к позитивному сотрудничеству как факторов, развивающих у студента самостоятельность, неординарность, формирующих особенности личности;

– раскрытие индивидуального смысла существования студента в образовательном пространстве, его стремления к самоопределению в качестве необходимого условия понимания его адаптации;

– рассмотрение изменений приоритетов в структуре потребностей студента, неизбежно возникающих в период обучения, как пускового механизма адаптивных реакций;

– определение роли образовательного пространства как трансформатора жизненных смыслов студента, влияющих на его социальную адаптацию.

Таким образом, можно утверждать следующее:

1. Социальная адаптация студента может рассматриваться как интерактивный процесс, в котором достижение оптимального результата (в различной степени) обеспечивается усилиями обеих сторон.

2. Социальная адаптация студента может трактоваться как гуманитарная практика, направленная на актуализацию доступных студенту адаптивных ресурсов, управляемая извне.

3. Социальная адаптация студента может пониматься как самоидентификация в образовательном пространстве.

4. Традиционно при анализе социальной адаптации студента выделяются социальное (образовательное) и индивидуальное пространство, определяются степень и параметры претерпеваемых ими изменений. Крайне редко очерчивается сфера их взаимодействия, со-трансформации.

5. При анализе социальной адаптации ничтожно мало внимания уделяется влияниям личностно-значимой для студента микросреды, осмыслению свойств и интересов личности.

6. Приоритет отдается формированию специалиста, активизации деятельности вуза по адаптации студента к требованиям, предъявляемым к работнику данной профессии, а также общим требованиям рынка труда, потенциального работодателя при игнорировании прочих аспектов социальной адаптации.

7. Явно прослеживается увлеченность конструированием некоего образовательного пространства, идеального для социальной адаптации, с тенденцией отрыва от характеристик и потребностей реальной личности студента. Подчеркивается прямая зависимость результата адаптации от координации, согласованности действий всех структур вуза.

Изложенное дает основание утверждать, что использование нормативно-интерпретативного образа социальной адаптации студента открывает новые перспективы не только в теоретическом, но и в прикладном аспекте. Сконструированный образ призван и способен оказать воздействие на реальную практическую деятельность, направленную на создание в образовательном пространстве благоприятных для социальной адаптации студента условий, предполагающих «направляемую самостоятельность». Создание подобных условий возможно только при отчетливом понимании природы и сущности данного явления, его оснований и желаемых результатов. Разработка и осуществление любых специальных планов работы, направленной на адаптацию студента в вузе, с опорой на предложенную теоретическую базу станут более эффективными, так как будут учитывать весь спектр характеристик данного феномена.

Библиографический список

1. Ромм, М. В. Философия и психология адаптивных процессов. – М., 2006.
2. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук // соч.: в 3 т. – М., 1977. – Т 3.
3. Ромм, М.В. Конструирование теоретических образов социальных феноменов / М.В. Ромм, Т.А. Ромм // Вестник НГУ. – 2010. – Т. 8 – Вып. 2. - Сер. Философия.
4. Розов, Н.С. Онтология научного знания: можно ли пройти между Сциллой платонизма и Харибдой социологизма? // Вестник НГУ. – 2004. – Т. 2. – Вып.1. - Сер. Философия и право.
5. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности. – СПб., 2001.
6. Fuchs, Stephan. Against Essentialism: A Theory of Culture and Society. – Harvard, 2001.

Bibliography

1. Romm, M. V. Filosofiya i psikhologiya adaptivnihkh processov. – M., 2006.
2. Gegelj, G.V.F. Ehnciklopediya filosofskikh nauk // soch.: v 3 t. – M., 1977. – T 3.
3. Romm, M.V. Konstruirovanie teoreticheskikh obrazov socialjnihkh fenomenov / M.V. Romm, T.A. Romm // Vestnik NGU. – 2010. – T. 8 – Vihp. 2. - Ser. Filosofiya.
4. Rozov, N.S. Ontologiya nauchnogo znaniya: mozhno li proyjti mezhdu Scilloyj platonizma i Kharibdoyj sociologizma? // Vestnik NGU. – 2004. – T. 2. – Vihp.1. - Ser. Filosofiya i pravo.
5. Posokhova, S.T. Psikhologiya adaptiruyutheyjsya lichnosti. – SPb., 2001.
6. Fuchs, Stephan. Against Essentialism: A Theory of Culture and Society. – Harvard, 2001.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

Раздел 7
ЭКОЛОГИЯ.
ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:
АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)
НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 51-74

Vragov A.V., Vragova E.V. **SYSTEM APPROACH TO MANAGEMENT EMERGENCY RESPONSE ON THE PIPELINE.** The paper analyzes the methodological problems of decomposition of the problem of identification characteristics of liquidation of the accident on the pipeline and conduct remediation on the basis of a comparison of technical and economic indices of different options for achieving regulatory state of the object management.
Key words: **liquidation of the accident on the pipeline, management system, object state management.**

А.В. Врагов, *канд. тех. наук, генеральный директор ОАО «Запсибнипиагропром»,* ***Е.В. Врагова****, канд. тех. наук, зав. каф. системного анализа НФ ФАОУ ДПО ГАСИС, г. Москва, E-mail: vragovae@rambler.ru*

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ЛИКВИДАЦИЕЙ АВАРИЙ НА НЕФТЕПРОВОДАХ

В статье анализируются методологические проблемы декомпозиции задачи идентификационных характеристик системы ликвидации аварии на нефтепроводе и проведение рекультивационных работ на основе сопоставления технико-экономических показателей различных вариантов достижения нормативного состояния объекта управления.
Ключевые слова: **ликвидации аварии на нефтепроводе, системы управления, состояние объекта управления.**

В ряду наиболее острых проблем экологической безопасности ТЭК выделяются вопросы ликвидации аварийных разливов нефти и нефтепродуктов и их последствий. Число аварийных ситуаций в последние годы закономерно увеличивается в связи со значительным возрастом трубопроводов и износом оборудования. Износ промысловых трубопроводов достигает около 80%. При крупных аварийных ситуациях размер разливов нефти и нефтепродуктов варьирует от нескольких тонн до десятков тысяч тонн. Аварийные разливы нефти на объектах ТЭК являются неизбежным фактором, а нефтедобыча, переработка и транспорт нефти являются экологически опасным производством. В последние годы для решения вопросов ликвидации аварийных разливов нефти и нефтепродуктов и их последствий разработаны и применяются специальные технические средства и материалы; внедряются специальные технологии, а также осуществляется экологическое обучение специалистов нефтяных компаний. В настоящее время в этой области сформировался рынок услуг и осуществляется деятельность различных организаций и компаний, существующие как структурные подразделения нефтяных компаний, так и независимые от них.

Анализ исследований загрязненных экосистем, методов, способов и технологий работ по ликвидации аварийных разливов нефти позволяют характеризовать природно-техническую систему ликвидации аварийных разливов нефти как сложную систему, обладающую следующими свойствами.

1. Специфичность системы, обусловленная:

- особенностями технологического процесса ликвидации аварийных разливов нефти;
- учетом комплекса природных факторов при ликвидации аварийных разливов нефти;
- вероятностным характером возникновения аварий и связанной с ним системой организации, планирования, управления, согласования, регулирования в подразделениях аварийно-восстановительных служб нефтяных компаний;
- сложной системой федеральных, региональных, местных, меж- и внутриотраслевых законодательных нормативных актов, норм и нормативов, применяемых при ликвидации аварийных разливов нефти;
- многообразием и вариантностью применяемых стратегий, технологий, техники, квалификации персонала, вариантностью используемых экономических механизмов;
- разнообразием экологических условий в районах действия служб системы ликвидации аварийных разливов нефти.

2. Динамичность процессов – действия системы ликвидации направлены на ликвидацию последствий нефтеразливов, динамичных по своей природе.

Характер нефтеразливов имеет вероятностный характер и слабую предсказуемость на современном уровне прогнозирования. При организации работ по ликвидации аварийных разливов и их последствий важное значение в последние годы приобретают принципы экологизации технологий – мероприятия по предотвращению отрицательного воздействия производственных процессов на природную среду.

В этом плане нами выделены следующие основополагающие принципы экологизации технологий:

– экосовместимость технических средств и материалов;

– применение принципов экотехнологий с использованием потенциальной способности природной среды к самоочищению от аварийных разливов нефти;

– оптимальное материально-техническое обеспечение работ с применением мобильных комплексов технических средств и материалов;

– научное и методическое сопровождение работ по рекультивации нефтезагрязненных участков.

Кроме оптимизации самого процесса проведения рекультивационных работ (инновационно-методического) необходимо рассмотреть предпосылки совершенствования организационной структуры управления, методов управления, принципов управления и т.д.

Система управления в зависимости от объекта управления, кроме общих характеристик, может иметь специфичные, позволяющие идентифицировать ее по виду предметной области. Существуют такие объекты управления, как системы ликвидации аварии на нефтепроводе и проведение рекультивационных работ, которые принципиально отличаются от промышленных предприятий и каких-либо других организаций.

Основными видоопределяющими идентификационными характеристиками данной системы являются:

– случайный характер поступления и обслуживания заявок;

– зависимость количества отказов от срока, прошедшего с момента укладки труб и климатических условий;

– сложный технологический процесс рекультивационных работ.

Процесс моделирования надежных характеристик и оптимизации параметров управления должен осуществляться с учетом указанных идентификационных характеристик.

Наличие видоопределяющих идентификационных характеристик системы ликвидации аварии на нефтепроводе и проведение рекультивационных работ требует создания отдельного инструментария по совершенствованию системы управления, использование которого позволит сократить расходы нефтяной компании и повысить эффективность управления.

Не смотря на заманчивую идею оптимизации всего жизненного цикла системы, востребованной на практике является задача совершенствования ее управления на стадии ликвидации аварии на нефтепроводе и проведение рекультивационных работ и даже на этой стадии совершенствование управления является сложной технической проблемой [1].

В основе современных подходов к ее решению выступает тип моделей и технологии математического моделирования больших систем.

Методологические проблемы математического моделирования и оптимизации больших систем рассмотрим в соответствии с рекомендациями работы [2; 3]. Согласно существующим представлениям основной идеей исследования таких задач являются методы декомпозиции или разбиения задачи большой размерности на совокупность отдельных (в общем случае взаимосвязанных) задач меньшей размерности. Если в структуре оптимизационной задачи выделяется n блоков условий, то при декомпозиции эта задача может быть разбита на $n+1$ задачи оптимизации. При этом n задач объединяют условия исходной задачи, относящиеся к соответствующим блокам, а координирующая задача существенно зависит от характера межблочных (глобальных) ограничений. При этом в отдельных случаях координирующая задача может быть вырожденной. Можно привести примеры больших задач, в которых процедура координации может быть определена на эвристическом уровне исследования. Свойства и методы декомпозиции определяются структурой исходной n блочной задачи, среди которых базовыми являются:

– задачи большой размерности с аддитивно-блочной структурой;

– задачи оптимизации сетевой структуры;

– композиционно-блочные задачи оптимизации.

Рассмотрим методологические проблемы декомпозиции задач указанных классов. Класс блочных задач аддитивной структуры в общем виде записывается так:

$$\max\left\{\sum_{i=1}^{n} f_i(x_i) / x_i \in X_i \subset R^{m_i}, i=1,...,n\right\} \quad (1)$$

$$\sum_{i=1}^{n} g_i(x_i) \le B, \quad (2)$$

где n - число блоков; X_i – допустимое множество свободных переменных блока i $(i=1,...,n)$; $f_i(x_i)$ – часть общей целевой функции задачи, относящаяся к i -му блоку. Множество X_i описывает блочные ограничения, выражение (3)- межблочные связи. Отметим, что многие экстремальные задачи формально могут быть представлены выражениями (1)-(2). Приведем пример такого представления для обычной задачи линейного программирования:

$$\max\left\{\sum_{i=1}^{n} c_i x_i / \sum_{i=1}^{n} a_{ij} x_i \le b_j; j=1,...,m; x_i \ge 0, i=1,...,n\right\}.$$

Эта задача может быть непосредственно интерпретирована как аддитивно-блочная задача с n блоками, однако лучше укрупнить блоки до $N \prec n$, в каждом из которых вектор x^e содержит m_e компонент. Введем множество $L=\{1,...,n\}$. Разобьем L на N непересекающихся подмножеств L_e, т.е. $L_e \cap L_\rho = 0$; $\tilde{\bigcup_{e=1}} L_e = L$.

Введем обозначения:

$c^e = (c_i, i \in L_e)$, $x^e = (x_i, i \in L_e)$, $A_j^e = (a_{ji}, i \in L_e)$;

Тогда исходная задача может быть переписана в виде:

$$\max\left\{\sum_{e=1}^{n} c^e x^e / \sum_{i=1}^{n} A_j^e x_e \le b_j; j=1,...,m; x_e \ge 0, e=\overline{1,...,N}\right\}.$$

Частным случаем (1)-(2) являются экстремальные задачи, в которых ограничение (3) отсутствует. Эти задачи называются простейшими (тривиальными) аддитивно-блочными. Простейшие блочные задачи непосредственно распадаются на n независимых подзадач, т.е. для них справедливо равенство

$$\max\left\{\sum_{i=1}^{n} f_i(x_i) / x_i \in X_i, i=\overline{1,n}\right\} = \sum_{i=1}^{n} \max\{f_i(x_i) / x_i \in X_i\} \quad (3)$$

которое широко используется при декомпозиции блочных задач.

Идею декомпозиции экстремальных задач легко проиллюстрировать на примере декомпозиции простейших задач. Рассмотрим в качестве исходной простейшую блочную задачу:

$$f^* = \max \sum_{i=1}^{n} \{f_i(x_i) / x_i \in X_i\} \quad . \tag{4}$$

Согласно равенству (3), решение задачи (4) можно получить раздельным решением задач блоков:

$$f_i^* = \max f_i(x_i), i = 1,..., n \quad , \tag{5}$$

В данном случае задача согласования отсутствует. Пусть x_i^* – решение задачи (5), тогда:

$$f^* = \sum_{i=1}^{n} f_i^*; x^* = (x_1^*,..., x_n^*) \quad , \tag{6}$$

где x^* – решение исходной задачи.

Обобщением аддитивно-блочных задач являются композиционно блочные задачи следующей структуры:

$$f_i^* = \max\{f(z_1(x_1)),..., f(z_n(x_n)) / x_i \in X_i \subset R^{m_i}, i = 1,..., n\}; \tag{7}$$

$$g(z_1(x_1),..., z_n(x_n)) \in G, \tag{8}$$

где $z_i(x_i)$ – отображенные множества X_i в множество Z_i, являющегося подмножеством m_i – мерного евклидового пространства; G – произвольное не пустое множество, выделяющее допустимые значения вектор функции $g; f(\cdot)$ – скалярная функция.

В задаче (7)-(8) наглядно представлена специфика блочной структуры экстремальных задач. Здесь $z_i(x_i)$ – вектор переменных блока i, существенных с точки зрения системы в целом; x_i – вектор свободных переменных блока i; функция $g(z)$ и множество G характеризуют общесистемные связи. В [4] приведены примеры декомпозиции задач (7)-(8), которых координирующая задача вырождается. Наиболее характерным является случай, когда блоки исходной задачи описываются одной агрегированной переменной. Другим случаем вырождения координирующей задачи является возможность применения приближенной декомпозиции.

Следующий класс блочных задач образуется при оптимизации производственной сети, которая задается элементами $\Pi_0.\Pi_1,..., \Pi_n$ играющими роль блоков; переменными $x_{i\rho}, y_{ie}$, описывающими связи блоков свободными переменными $u_i, i = 1,..., n$; параметрами ω_i и характеристическими множествами P_i, Q_i. Эти множества задаются в следующем виде: $P_i = \{e | e \in \{0,1,..., n\}\}$ – индексы блоков, с которыми блок i связан по выходу $i = 0,1,..., n$; $Q_i = \{\rho | \rho \in \{0,1,..., n\}\}$ – индекс блока, с которым блок i связан по выходу $i = 0,1,..., n$. Опишем элементы Π_i сети в следующем виде: $\Pi_i = \langle x_{i\rho}, \rho \in Q_i; y_{ie}, e \in P_i; u_i, \omega_i \rangle$, где выходы y_{ie} блока i являются функцией входа, т.е. $y_{ie} = F_{ie}(x_{i\rho}, \rho \in Q_i, \Pi_i, \omega_i), e \in P_i, i = 1,..., n$. Эта функция определена на произведении $X_i \times U_i \times \Omega_i$, где $X_i = \{x_{i\rho}, \rho \in Q_i\}$.

Обозначим $x_i = (x_{i\rho}, \rho \in Q_i), y_i = (y_{i\rho}, \rho \in P_i), i = 1,..., n$ – общие векторы входных и выходных переменных. Описание элемента Π_0 отличается от выше приведенного тем, что вектор свободных переменных u_0 в соответствующих зависимостях отсутствует. Сетевая структура адекватно отражает условия оптимизации управления техническими подсистемами системы нефтепроводов. Эти связи установим в следующих разделах данной работы.

Задача оптимизации сети может ставиться различными способами. Пусть, например, заданы n функций $\varphi_i(v_i)$, где $v_i = (x_i, u_i, \omega_i, y_i)$ и фиксированы векторы $y_{i0}, i \in P_0$. Управление сети считается оптимальным, если выполнены условия:

$$f^* = \max\left\{\sum_{i \in Q_0} \psi_{i0}(y_{i0}) - \sum_{i=1}^{n} \varphi_i(v_i) / u_i \in U_i; x_{i\rho} = y_{\rho i}; \rho \in Q_i\right\}, \tag{9}$$

где $\psi_{i0}(y_{i0})$ – функции, отражающие стоимость работ для нулевого блока.

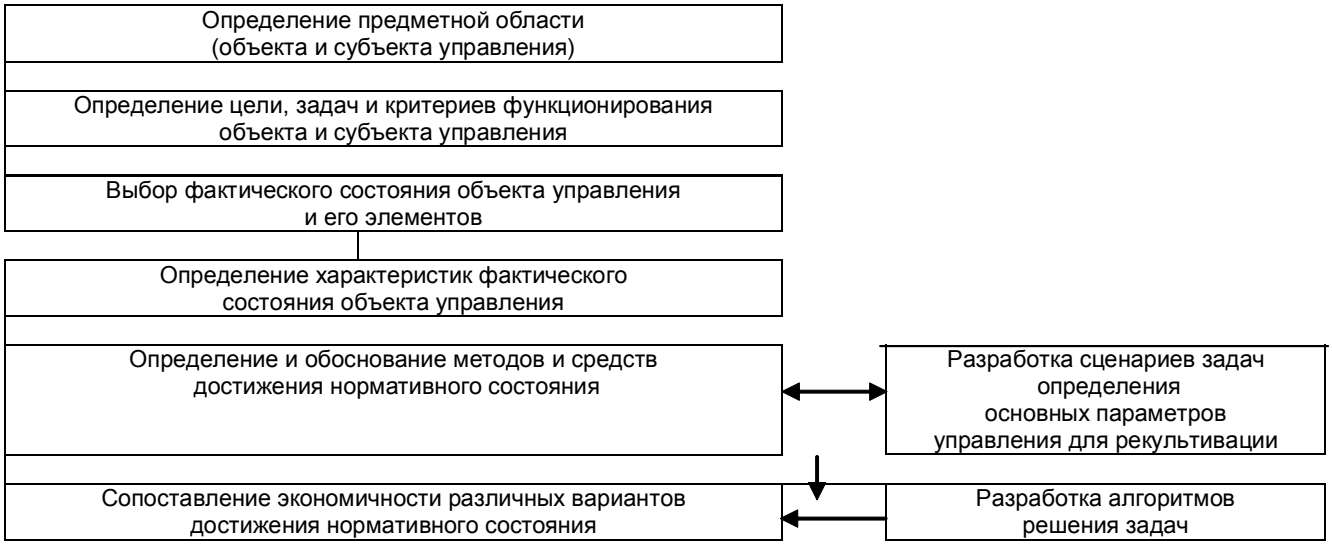


Рис. 1. Схема оптимизации основных параметров управления ликвидации аварии на нефтепроводе и проведение рекультивационных работ

В задаче (9) целевая функция аддитивна (сепарабельна), имеются блочные и межблочные связи. Эту задачу можно было бы отнести к аддитивно-блочным, однако межблочные связи имеют специальный вид, и это обстоятельство является существенным при декомпозиции задач управления производственной сетью, которая принципиально не отличается от декомпозиции композиционно блочных и аддитивно блочных задач. В частных случаях можно провести декомпозицию этих задач с вырожденной координирующей задачей.

Оптимизация параметров управления техническим обслуживанием требует комплексного совместного исследования объекта и субъекта управления [5]. Анализ предметной области показывает, что исследования оптимизации параметров управления должно производится в следующих этапах (рис. 1):

1. Определение предметной области (объект и субъект управления);
2. Определение цели, задачи и критерий функционирования объекта и субъекта управления;
3. Выбор фактического состояния объекта управления и его элементов;
4. Определение характеристики фактического состояния объекта управления;
5. Определение и обоснование методов и этапов достижения нормативного состояния;
6. Сопоставление технико-экономических показателей различных вариантов достижения нормативного состояния объекта управления.

Рассмотрим проведение работ на каждом их этих этапов.

1. *Определяется предметная область (объект и субъект управления).* На этом этапе нефтепроводные сети с позиции технического обслуживания рассматриваются как отдельный объект управления, который находится под внутренними и внешними воздействиями и соответствующей управляющей системой. При этом управляющая система обеспечивает нормальное функционирование объекта управления и для этого располагает ресурсным, нормативным, правовым обеспечением и имеет аппарат управления, которые служат целям технической эксплуатации.

Системный подход позволяет рассматривать данную предметную область как совокупность взаимосвязанных элементов, выделяя их как составные части (элементы) системы. При этом функционирование объектов и субъекта управления рассматривается в организационно-экономическом и техническом аспектах.

Этим аспектам свойственны определенные показатели и характеристики взаимного функционирования объектов и субъектов управления. Выбранные показатели (количество) параметров управления должны обеспечить требуемый уровень надежностных характеристик объекта управления.

2. *Определение цели, задачи и критериев функционирования объекта и субъекта управления.* Цели, задачи и критерий функционирования объекта управления определяется на основе требований и указаний нормативных документов.

3. *Выбор фактического состояния объекта управления и его элементов*. На этом этапе фактическое состояние объекта управления также выбирается на основе правил технической эксплуатации.

4. *Определение характеристики фактического состояния объекта управления.* Основными характеристиками, определяющими фактическое состояние объекта управления являются: вероятность безотказной работы.

5. *Определение и обоснование методов и этапов достижения нормативного состояния.* На этом этапе, обосновывается выбор методов, необходимых для достижения нормативного состояния. Для разрешения выявленных проблем могут быть использованы организационно-экономические методы, технические и технологические решения, инновационные технологии на базе проведенных экспериментов и другие.

6. *Сопоставление экономичности различных вариантов достижения нормативного состояния.* На этом этапе обычно рассматриваются все возможные варианты достижения нормативного состояния и выбирается самый эффективный вариант.

Степень централизации ресурсов системы эксплуатации нефтепроводов определяется структурными и функциональными параметрами.

Библиографический список

1. Осипов, В.И. Природные катастрофы на рубеже XXI века // Вестник РАН. – 2001. – Т. – № 4.
2. Оптнер, С. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем. – М., 1969.
3. Перегудов, Ф.И. Введение в системный анализ: учеб. пособие / Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тарасенко. – М., 1997.
4. Спицнадель, В.Н. Основы системного анализа: учеб. пособие. – СПб., 2000.
5. Врагова, Е.В. Сценарный подход к устойчивому развитию нефтегазового комплекса. – Новосибирск, 2011.

Bibliography

1. Osipov, V.I. Prirodnihe katastrofih na rubezhe XXI veka // Vestnik RAN. – 2001. – T. – № 4.
2. Optner, S. Sistemnihyj analiz dlya resheniya delovihkh i promihshlennihkh problem. – M., 1969.

3. Peregudov, F.I. Vvedenie v sistemnihyj analiz: ucheb. posobie / F.I. Peregudov, F.P. Tarasenko. – M., 1997.
4. Spicnadelj, V.N. Osnovih sistemnogo analiza: ucheb. posobie. – SPb., 2000.
5. Vragova, E.V. Scenarnihyj podkhod k ustoyjchivomu razvitiyu neftegazovogo kompleksa. – Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК: 635.21:631.529(571.151)

Opleukhin A.A., Streljcova T.A., Fedyunina M.V., Tazranova N.I., Obukhova I.V. **DIFFERENT APPROACHES TO ASSESSING THE IMPACT OF ENVIRONMENTAL FACTORS IN MOUNTAIN AREAS ON VARIABILITY OF INTRODUCED CULTIVARS OF POTATO.** An example of the integrated use of several statistical methods for analysis of ecological variety testing of potatoes for three years in areas with different altitudinal zones. In analyzing the methods used to assess the interaction of factors and all the variables, with subsequent evaluation of the variation of individual variable depending on environmental factors.

Key words: **statistical processing, principal component analysis, testing of ecological.**

***А.А. Оплеухин**, аспирант, E-mail: plymbym@rambler.ru; **Т.А. Стрельцова**, д-р биол. наук, проф., E-mail: tomagorny@yandex.ru; **М.В. Федюнина**, аспирант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: marmed08@mail.ru; **Н.И.Тазранова**, аспирант; **И.В.Обухова,** аспирант, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: plymbym@rambler.ru*

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ НА ИЗМЕНЧИВОСТЬ ПРИЗНАКОВ ИНТРОДУЦИРУЕМЫХ СОРТОВ КАРТОФЕЛЯ

Пример комплексного использования нескольких методов статистической обработки для анализа данных экологического сортоиспытания картофеля в течение трех лет в зонах различной высотной поясности. В процессе анализа использованы методы, позволяющие оценить взаимодействие факторов и всех признаков, с последующей оценкой вариации отдельных признаков в зависимости от факторов среды.

Ключевые слова: **статистическая обработка данных, метод главных компонент, экологическое сортоиспытание, картофель.**

Во многих странах мира картофель возделывается по интенсивной технологии, что связано с ограниченностью земельных ресурсов. Это приводит к негативным последствиям, связанным с нарушением естественной экологической системы. В условиях Горного Алтая на высокогорных безвирусных полигонах эти ограничения отсутствуют. Здесь имеются реальные возможности для полной реализации ценных генотипов картофеля и создания новых, без нарушения равновесия в окружающей среде. Но горные районы очень разнообразны по экологическим условиям и различные генотипы по-разному реализуют свой генетический потенциал, клоны изменяют количественные и качественные признаки.

Благоприятные почвенно-климатические условия и уникальность географического расположения Республики Алтай уже давно привлекают внимание исследователей. Однако отрывочность полученных результатов, отсутствие системного подхода и широкомасштабной программы не позволяли до сих пор решить проблему эффективного использования климатических ресурсов региона для производства дешевого и качественного картофеля. Республике Алтай необходимы адаптированные к условиям горных регионов сорта картофеля, своевременная сортосмена и сортообновление, поэтому вопрос об интродукции инорайонных сортов для возделывания в конкретных экологических нишах становится исключительно актуальным.

Применение статистической обработки при анализе экспериментального материала позволяет представить скрытые закономерности и связи количественно. Сделана попытка комплексного использования нескольких методов статистической обработки для анализа данных экологического сортоиспытания картофеля.

При оценке влияния факторов высокогорья можно использовать различные подходы: как простое наблюдение за изменением результатов, в зависимости от колебания условий, так и различные методы статистической обработки для упрощения работы с большим массивом данных. В нашей практике наиболее часто применяется два статистических метода: дисперсионный анализ, позволяющий оценить достоверность отличий между выборками для одного признака и для выявления силы влияния факторов, а так же метод главных компонент позволяющий определить влияние факторов на всю совокупность фиксируемых признаков.

ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ

При проведении статистической обработки использованы экспериментальные данные, полученные в лаборатории экологической генетики и селекции растений ГАГУ [1-3].

В 1999-2001 годах было проведено экологическое сортоиспытание и генетический мониторинг 14 сортов картофеля в трех пунктах Горного Алтая разных по высотной поясности — в Майме (350м над уровнем моря), Чемале (630м) и Усть-Кане (1100м). Испытания проводились согласно «Методическим указаниям по экологическому сортоиспытанию картофеля» (1982), с использованием и других современных методик [4-10]. Полевые опыты размещались синхронно по вертикальной зональности (площадь делянок 7,5м, повторность 4-х – кратная, размещение рендомизированное).

Испытуемая коллекция включала генотипы 3-х групп спелости – ранние (Приекульский ранний, Корине, Новосибирский, Алмаатинский и Уральский сувенир); среднеранние (Невский, Огонек, Адретта, Свитанок киевский, Эскорт и Гибрид 89/18) и среднеспелые – Луговской, Ласунок и Символ. Фиксировались показатели: продуктивность (масса клубней, г/куст), число клубней с одного куста, крупность (средняя масса 1 клубня), высота стебля, число стеблей. Статистическая обработка была проведена при помощи модулей ППП STATISTICA: факторный анализ, главные компоненты и классификационный анализ, дисперсионный анализ; для построения графика распределения вариантов эксперимента в пространстве главных компонент использовался Microsoft Excel.

Таблица 1

Факторные нагрузки

Признаки (среднее на 1 куст)	Фактор 1	Фактор 2
Масса клубней	0,912	0,075
Число клубней	0,290	0,929
Число стеблей	0,246	-0,121
Высота стеблей	0,838	0,062
Крупность (ср. масса 1 клубня)	0,409	-0,870

Таблица 2

Корреляция между фиксируемыми признаками

Признаки	Среднее значение	Стандартное отклонение	Масса клубней с 1 куста	Число клубней с 1 куста	Число стеблей	Высота стебля	Крупность (ср. масса 1 клубня)
Масса клубней с 1 куста	594	147	1,00	0,355	0,179	0,583	0,337
Число клубней с 1 куста	8,76	3,20	0,355	1,00	-0,0424	0,234	-0,637
Число стеблей	4,60	0,964	0,179	-0,0424	1,00	0,0379	0,0613
Высота стебля	66,8	11,7	0,583	0,234	0,0379	1,00	0,246
Крупность (ср. масса 1 клубня)	72,6	21,3	0,337	-0,637	0,0613	0,246	1,00

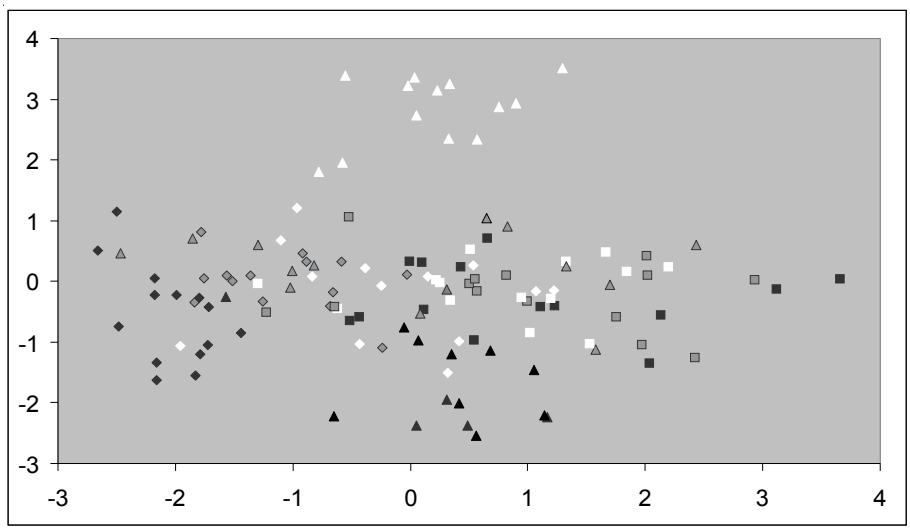


Рис. 1. Положение показателей сортов, в пространстве главных компонент, в зависимости от года и места выращивания (треугольник – 1999 г., ромб – 2000 г., квадрат – 2001 г.: цвет белый – Майма, серый – Чемал, черный – Усть-Кан)

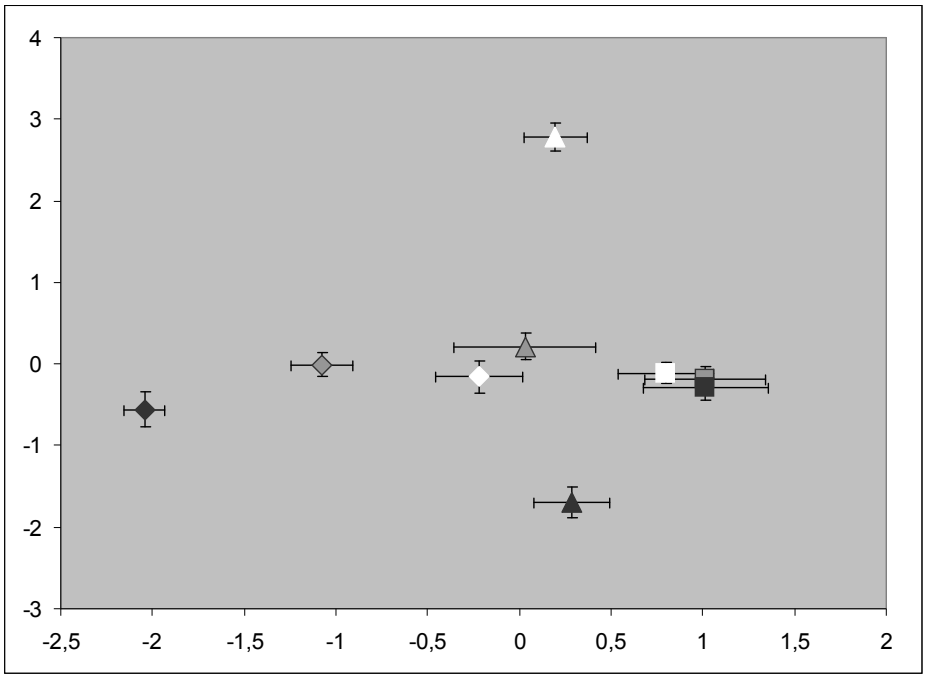


Рис. 2. Центроиды, обозначающие положение показателей сортов, в пространстве главных компонент, в зависимости от года и места выращивания (треугольник – 1999 г., ромб – 2000 г., квадрат – 2001 г.: цвет белый – Майма, серый – Чемал, черный – Усть-Кан).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЕ

Первоначальная обработка — факторный анализ (метод главных компонент) [11]. Два фактора, объясняющие 70% дисперсии имели следующие факторные нагрузки указанных переменных (табл.1).

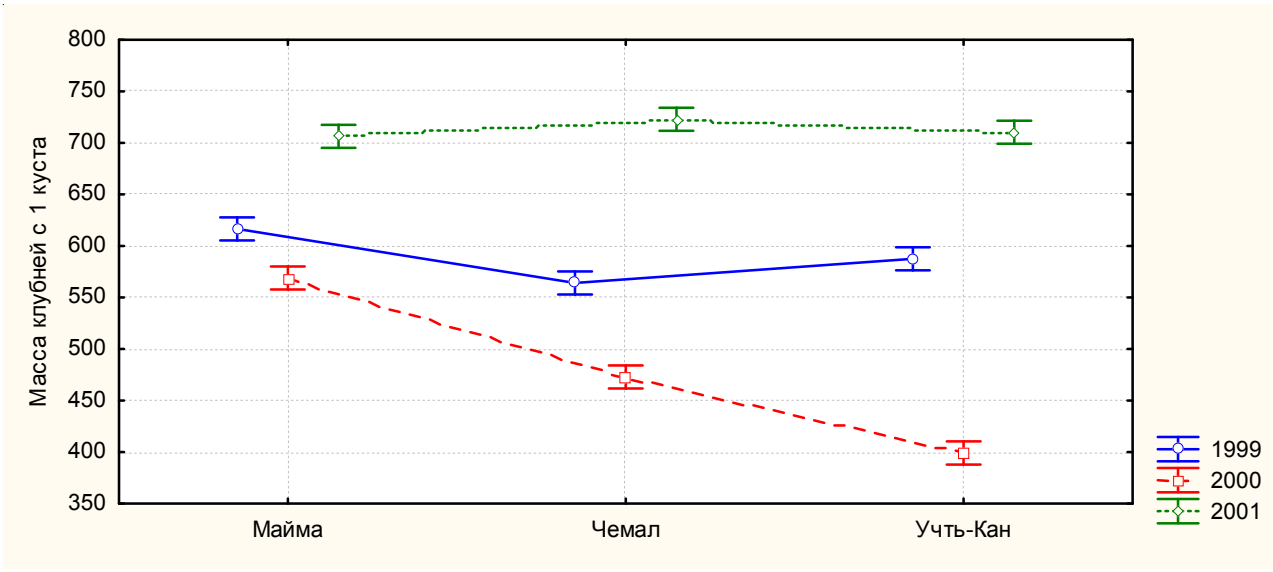
Первый фактор включает большую часть дисперсии продуктивности и высоты стеблей. Второй фактор — число клубней с 1 куста и крупность, при этом крупность вносит отрицательный вклад. Это говорит о корреляциях между указанными величинами (табл. 2).

При этом выявлены наиболее существенные, достоверные корреляции между высотой стебля и массой клубней с 1 куста (r = 0,58), а так же отрицательная корреляция между крупностью и числом клубней с 1 куста (r = -0,64), что и было отражено в факторных нагрузках первых двух главных компонент.

Для рассмотрения распределения вариантов эксперимента мы использовали полученные координаты вариантов в пространстве главных компонент, что дало возможность построения графика (рис. 1). Однако большее количество сортов затрудняет чтение графика. Поэтому после выяснения отсутствия закономерности в распределении сортов в пределах каждой выборки, они были заменены средними с указанием 95% доверительных интервалов. В результате чего график приобрел вид представленный на рисунке 2, из которого видно, что по оси второй главной компоненты (ось ординат) наиболее отличны варианты за 1999 год в Майме и Усть-Кане. По координатной оси первой главной компоненты (ось абсцисс) распределение наблюдается в основном по годам вегетации: наименьшие значения имеет 2000 г, около нуля 1999, и наибольшие, в целом в 2001 г., при этом с довольно сильными различиями по пунктам выращивания.

Для выяснения причин смещения в пространстве главных компонент указанных вариантов, обратимся к данным по средним арифметическим признакам. Продуктивность (рис. 3) и высота стеблей (рис. 4) были наименьшими в 2000 г (480 г/куст, 59см), особенно в Усть-Кане (399 г/куст. 49см) и наибольшими в 2001 (713 г/куст, разница по высоте стеблей с 2000 г не столь существенна). В 1999 г в Майме наблюдалось большое число клубней с 1 куста (16) (рис. 5) и низкая крупность (39 г) (рис. 6), в то время как в Усть-Кане малое количество клубней с 1 куста (5,6), но высокая крупность (103 г), что, однако, не отразилось на продуктивности, в результате обратной корреляции указанные величины скомпенсировали продуктивность.

Для объяснения отклонений крупности и количества клубней в 1999 г. в Усть-Коксе и Майме обратимся к метеорологическим данным. По-видимому, критическим было количество осадков в июле: в Майме на 30% ниже нормы, в Усть-Кане на 16% выше нормы.



Вертикальные планки показывают 0,95 доверительный интервал.

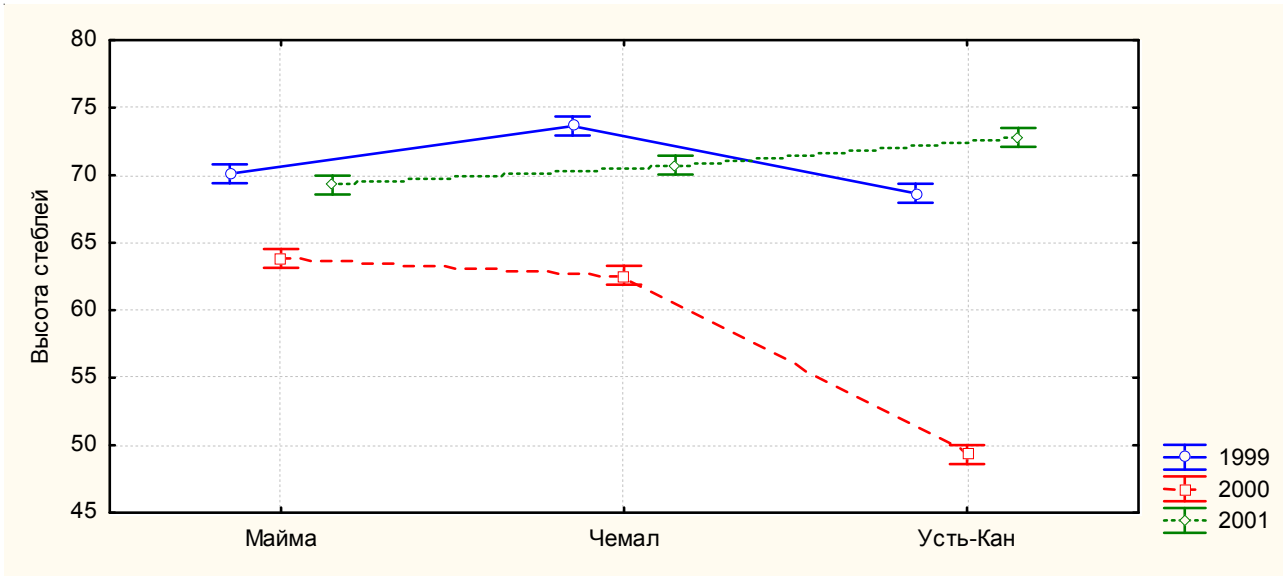


Рис. 4. Смещение средней высоты стеблей по сортам в зависимости от года и пункта. Вертикальные планки показывают 0,95 доверительный интервал

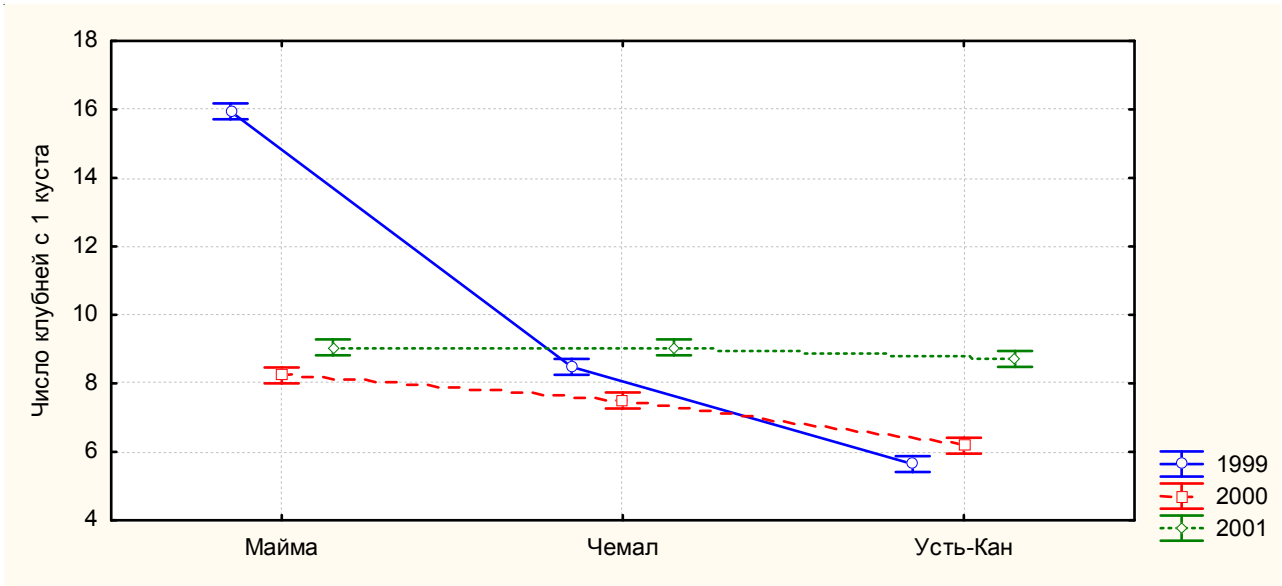


Рис. 5. Смещение среднего числа клубней по сортам в зависимости от года и пункта. Вертикальные планки показывают 0,95 доверительный интервал

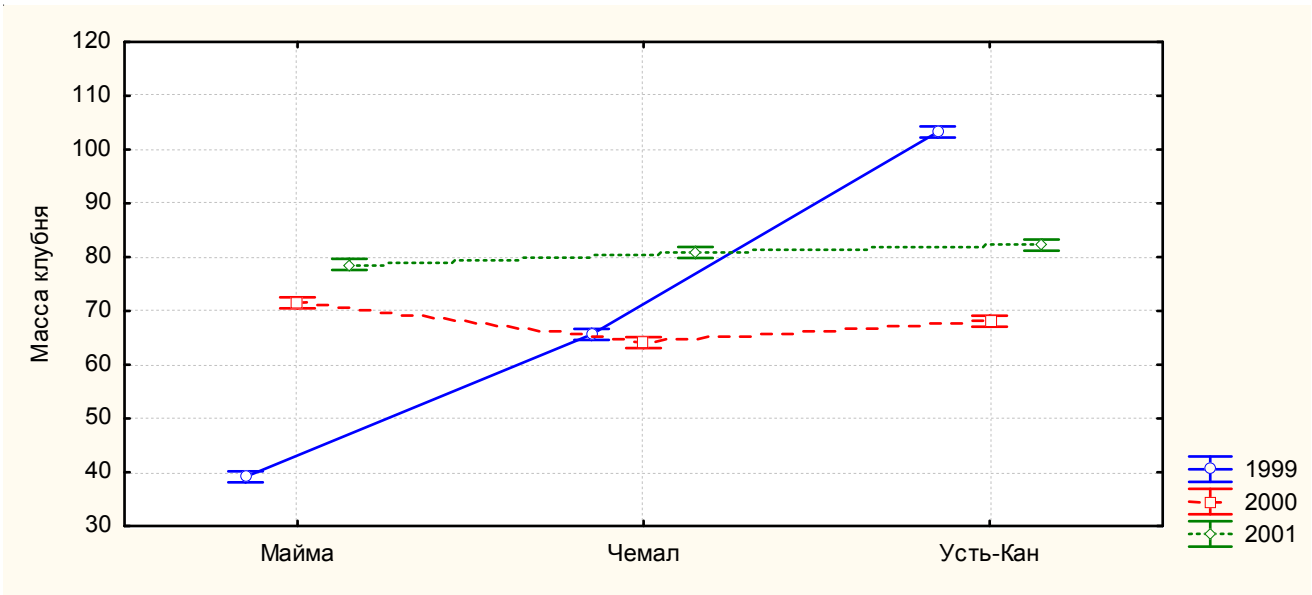


Рис. 6. Смещение средней массы клубня по сортам в зависимости от года и пункта. Вертикальные планки показывают 0,95 доверительный интервал

Таблица 3

Результаты дисперсионного анализа

Факторы	Сумма квадратов	Число степеней свободы	Средний квадрат	F	p	%
Сорт	1453127	13	111779	61,66	0,00	13,4
Год	4562918	2	2281459	1258,45	0,00	42,1
Пункт	368978	2	184489	101,76	0,00	3,4
Сорт*Год	867781	26	33376	18,41	0,00	8,0
Сорт*Пункт	940620	26	36178	19,96	0,00	8,7
Год*Пункт	528269	4	132067	72,85	0,00	4,9
Сорт*Год*Пункт	1443620	52	27762	15,31	0,00	13,3
Случайные факторы	685282	378	1813			6,3

Более подробно рассмотрим степень влияния факторов на продуктивность при помощи дисперсионного анализа (табл. 3)

Согласно этим данным наибольшее влияние оказывают метеорологические условия (год) 42%, что подтверждается и при рассмотрении рис. 3, средние по годам в пределах одного пункта различаются гораздо сильнее, чем средние по пунктам в пределах одного года.

ВЫВОДЫ

Примененный подход позволяет при анализе экспериментальных данных не постепенно интегрировать найденные закономерности, а изначально охватить общую картину полученных данных и закономерностей (при помощи факторного анализа, метода главных компонент), и затем углубить анализ в направлении наиболее информативных блоков (корреляционный анализ, дисперсионный анализ, использование графиков и схем). Это уменьшает временные затраты при анализе, изначально выстраивая четкую картину полученных результатов.

Библиографический список

1. Стрельцова, Т.А. Рекомендации по внедрению адаптированных сортов картофеля в Горном Алтае. – Горно-Алтайск, 2009.
2. Стрельцова, Т.А. Картофель в Горном Алтае. – Новосибирск, 2007.
3. Стрельцова, Т.А. Генотипическая и паратипическая изменчивость продуктивности картофеля в условиях Горного Алтая / Т.А. Стрельцова, О.В. Сафонова // Сиб. вести, с.-х. науки. – 2000. – № 3-4.
4. Методические указания по экологическому сортоиспытанию картофеля / сост. С.Н. Карманов [и др.]. – М., 1982.
5. Методические указания по оценке и поддержанию мировой коллекции картофеля ВИР / сост. С.М. Букасов, А.Г. Зыкина, А.Я. Камераз [и др.]. – Л., 1976.
6. Международный классификатор СЭВ. – Л., 1984.
7. Методические рекомендации по проведению исследований с картофелем УААН. – Немешаево, 2002.
8. Методика исследования по культуре картофеля. – М., 1976.
9. Методические указания по оценке отличимости, однородности, стабильности сортов картофеля и отбору отечественных сортов-эталонов. – М., 2000.
10. Рокицкий, П.Ф. Биологическая статистика. – Минск, 1994.
11. Ефимов, В.М. Многомерный анализ биологических данных / В.М. Ефимов, В.Ю. Ковалева – СПб., 2008.

Bibliography

1. Streljcova, T.A. Rekomendacii po vnedreniyu adaptirovannihkh sortov kartofelya v Gornom Altae. – Gorno-Altayjsk, 2009.
2. Streljcova, T.A. Kartofelj v Gornom Altae. – Novosibirsk, 2007.
3. Streljcova, T.A. Genotipicheskaya i paratipicheskaya izmenchivostj produktivnosti kartofelya v usloviyakh Gornogo Altaya / T.A. Streljcova, O.V. Safonova // Sib. vesti, s.-kh. nauki. – 2000. – № 3-4.
4. Metodicheskie ukazaniya po ehkologicheskomu sortoispihtaniyu kartofelya / sost. S.N. Karmanov [i dr.]. – M., 1982.
5. Metodicheskie ukazaniya po ocenke i podderzhaniyu mirovoyj kollekcii kartofelya VIR / sost. S.M. Bukasov, A.G. Zihkina, A.Ya. Kameraz [i dr.]. – L., 1976.
6. Mezhdunarodnihyj klassifikator SEhV. – L., 1984.
7. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu issledovaniyj s kartofelem UAAN. – Nemeshaevo, 2002.
8. Metodika issledovaniya po kuljture kartofelya. – M., 1976.
9. Metodicheskie ukazaniya po ocenke otlichimosti, odnorodnosti, stabiljnosti sortov kartofelya i otboru otechestvennihkh sortov-ehtalonov. – M., 2000.
10. Rokickiyj, P.F. Biologicheskaya statistika. – Minsk, 1994.
11. Efimov, V.M. Mnogomernihyj analiz biologicheskikh dannihkh / V.M. Efimov, V.Yu. Kovaleva – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 631.4

O.V. Kuznetsova, O.A. Elchininova, A.V. Puzanov **LEAD IN LANDSCAPE COMPONENTS IN LAKE TELETSKOYE BASIN.** The concentration of lead in landscape components in Lake Teletskoye is within the background level and does not exceed the MAC. Lead total concentration in steppe soils is higher than in the forest ones. The highest mobility of lead is found in soil of forest landscape, and the largest concentration is registered in plant roots.

Key words: **lead, soil-forming rocks, soils, plants, water**.

***О.В. Кузнецова**, аспирант ИВЭП СО РАН, E-mail: gafivep@mail.gorny.ru; О.А. **Ельчининова**, д-р сельхоз. наук, директор Горно-Алтайского филиала ИВЭП СО РАН, E-mail: gafivep@mail.gorny.ru,*
***А.В. Пузанов,** д-р биол. наук, зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.asu.ru.*

СВИНЕЦ В КОМПОНЕНТАХ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА

Содержание свинца в компонентах ландшафтов бассейна Телецкого озера находится в пределах фоновых значений и не превышает ПДК. В почвах степных ландшафтов валовое содержание элемента выше, чем лесных. Наибольшая подвижность свинца обнаружена в почвах лесных ландшафтов. Большая доля элемента сосредоточена в корневой массе растений.

Ключевые слова: **свинец, почвообразующие породы, почвы, растения, воды**.

Ландшафты бассейна Телецкого озера, отличающиеся природной уникальностью, привлекают огромное количество туристов, что влечет за собой изменение экологической обстановки в регионе и обусловливает необходимость проведения фонового мониторинга природной среды, для осуществления которого очень важно знание закономерностей естественных процессов миграции и концентрации в ландшафтах химических элементов, особенно токсикантов, одним из которых является свинец, относящийся к 1-му классу опасности.

Бассейн Телецкого озера находится в горах юга Западной Сибири, в северо-восточной части Горного Алтая. Для бассейна Телецкого озера характерны низкогорный, среднегорный эрозионный, альпийский рельеф и древний пенеплен. Бассейн Телецкого озера занимает два агроклиматических района: часть Северо-Восточного Алтайского (Прителецкий подрайон) и Восточно-Алтайский (Чулышманский и Улаганский подрайоны). Почвенно-растительный покров в бассейне Телецкого озера распределяется по вертикальным поясам: степному, лесному и высокогорному. В ландшафтной структуре бассейна Телецкого озера преобладают природные комплексы лесного и степного типов.

Объектами исследования были основные компоненты ландшафта – почвообразующие породы, почвы, растения и поверх-

ностные воды. В основу полевых исследований положен сравнительно-географический метод. Почвенные разрезы закладывали в системе геоморфологических профилей. Почвенные образцы отбирали по генетическим горизонтам. В образцах растительных ассоциаций, сопряженных с почвенным разрезам, определяли запасы надземной массы, корней, подстилки с 1 м^2.

Определение валового содержания свинца и его подвижных форм (ацетатно-аммонийный буфер с pH 4,8) проводилось вольтамперометрическим методом. Полученную информацию подвергали вариационно-статистической обработке.

Результаты

Основным источником тяжелых металлов в незагрязненных районах являются почвообразующие породы. Почвообразующие породы исследуемой территории характеризуются невысоким содержанием свинца (таблица 1).

Таблица 1

Содержание Pb в почвообразующих породах, мг/кг

Тип почвообразующей породы	Содержание свинца
Элювиальные	$6\frac{19,0\pm1,4}{16,1-22,0}14,5$ *
Элювиально-делювиальные	$11\frac{10,1\pm0,8}{5,9-15,1}25,9$
Аллювиально-делювиальные	$8\frac{9,7\pm0,9}{5,9-13,3}28,8$
Аллювиальные	$8\frac{8,2\pm1,2}{2,4-12,8}42,7$

* Здесь и далее: перед дробью – количество дат, в числителе – средняя арифметическая ± ошибка средней арифметической, в знаменателе – пределы колебаний, за дробью – коэффициент варьирования, %.

С увеличением дисперсности повышается содержание элемента в почвообразующих породах. Полученные результаты близки к литературным.

Исследование валового содержания свинца и его подвижных форм в почвах показывает, что полученные результаты (таблица 2) в целом находятся в пределах средних значений для различных типов почв мира [1] и регионов России [2] или немного ниже в сравнении со своими аналогами в Сибири [3].

На территории бассейна Телецкого озера среднее содержание свинца в почвах варьирует в пределах от 5,7 (интразональные) до 10,8 мг/кг (каштановые). Более высокое содержание элемента в почвах степных ландшафтов определяется реакцией среды, близкой к нейтральной и слабощелочной, при которой свинец переходит в карбонатную форму [4]. Содержание свинца в толще интразональных почв в целом отличается невысоким уровнем. Уменьшение валового содержания свинца в почвах, сформированных на аллювиальных отложениях или легкого гранулометрического состава в разных регионах страны, отмечается другими исследователями [5]. В почвах горно-лесного пояса более высокое содержание свинца по сравнению с интразональными обусловлено поступлением свинца в почву из опада деревьев, содержащего органические соединения свинца [6].

Среди всех тяжелых металлов свинец наименее подвижен. Полученные данные показывают, что содержание подвижного свинца в исследуемых почвах колеблется от 0,38 до 0,97 мг/кг и составляет 4,1-12,6% от валового. Более высокая подвижность свинца отмечается в почвах горно-лесного пояса, наименьшая – степного пояса. Наибольшая опасность накопления подвижных соединений свинца возможна в кислых почвах с восстановительным режимом, наименьшая – в нейтральных и слабощелочных почвах с окислительным режимом.

По шкале экологического нормирования для почв со слабокислой и щелочной реакцией, по А.И. Обухову [7], валовое содержание свинца во всех типах исследуемых почв относится к градации «низкое». Установленные значения содержаний подвижного свинца, по классификации А.И. Обухова [8], можно отнести к градациям «среднее» содержание для почв горно-лесного пояса и «низкое» – для каштановых и интразональных почв.

Таблица 2

Содержание Pb в почвах

Тип почвы	Валовое	Подвижные формы	Доля подвижных форм от валового, %
	мг/кг		
Горно-лесные серые	$42\frac{7,7\pm0,6}{2,5-17,2}51,7$	$41\frac{0,97\pm0,09}{0,20-2,58}60,6$	12,6
Горно-лесные бурые	$56\frac{9,5\pm0,5}{3,8-22,0}39,3$	$51\frac{0,52\pm0,07}{0,05-1,83}90,1$	5,5
Каштановые	$19\frac{10,8\pm0,4}{6,3-13,8}17,6$	$19\frac{0,44\pm0,06}{0,11-0,91}58,8$	4,1
Интразональные	$63\frac{5,7\pm0,3}{0,7-10,8}35,0$	$46\frac{0,38\pm0,03}{0,11-0,96}51,1$	6,7

Таблица 3

Показатели трансформации и транслокации Pb в системе почва-растение

Коэффициенты	Горно-лесная серая	Горно-лесная бурая	Каштановая	Интразональная
КБП	0,05	0,02	0,01	0,02
КН	0,37	0,38	0,19	0,26
$К_{кб}$	1,92	4,47	10,91	11,77

Таблица 4

Содержание Pb в Телецкого озера и некоторых притоках, мкг/дм^3

Место отбора	Pb	Место отбора	Pb
Телецкое озеро	1,51	р. Б. Чили	0,34
р. Корбу	0,86	р. Кыга	0,40
р. Кокши	1,04	р. Чулышман	1,35

Свинец имеет среднюю степень поглощения растениями [9]. Во всех растительных ассоциациях, развитых на исследованных типах почв большая часть свинца сосредоточена в корневой массе: от 0,58 мг/м^2 (в горно-лесной серой) до 2,31 мг/м^2 (в интразональной), что соответственно составляет 72,5% и 98,7% от общего содержания (рис. 1). Значительное количество свинца накапливается в лесной подстилке горно-лесных почв и далее вовлекается в биологический круговорот. В интразональных и каштановых почвах, в связи с небольшой массой или отсутствием подстилки (степного войлока), вовлечение свинца в биологический круговорот минимально.

К основным факторам биогенной миграции элементов относятся: поглощение растениями из почв, перераспределение в разных органах растения, поступление в почву вместе с растительным опадом, которые оцениваются различными коэффициентами: коэффициентом биологического поглощения (КБП), коэффициентом накопления (КН) и коэффициентом корневого барьера ($К_{кб}$).

Между коэффициентом накопления свинца в надземной части растений и коэффициентом корневого барьера наблюдается сильная обратная корреляционная зависимость (-0,89±0,12).

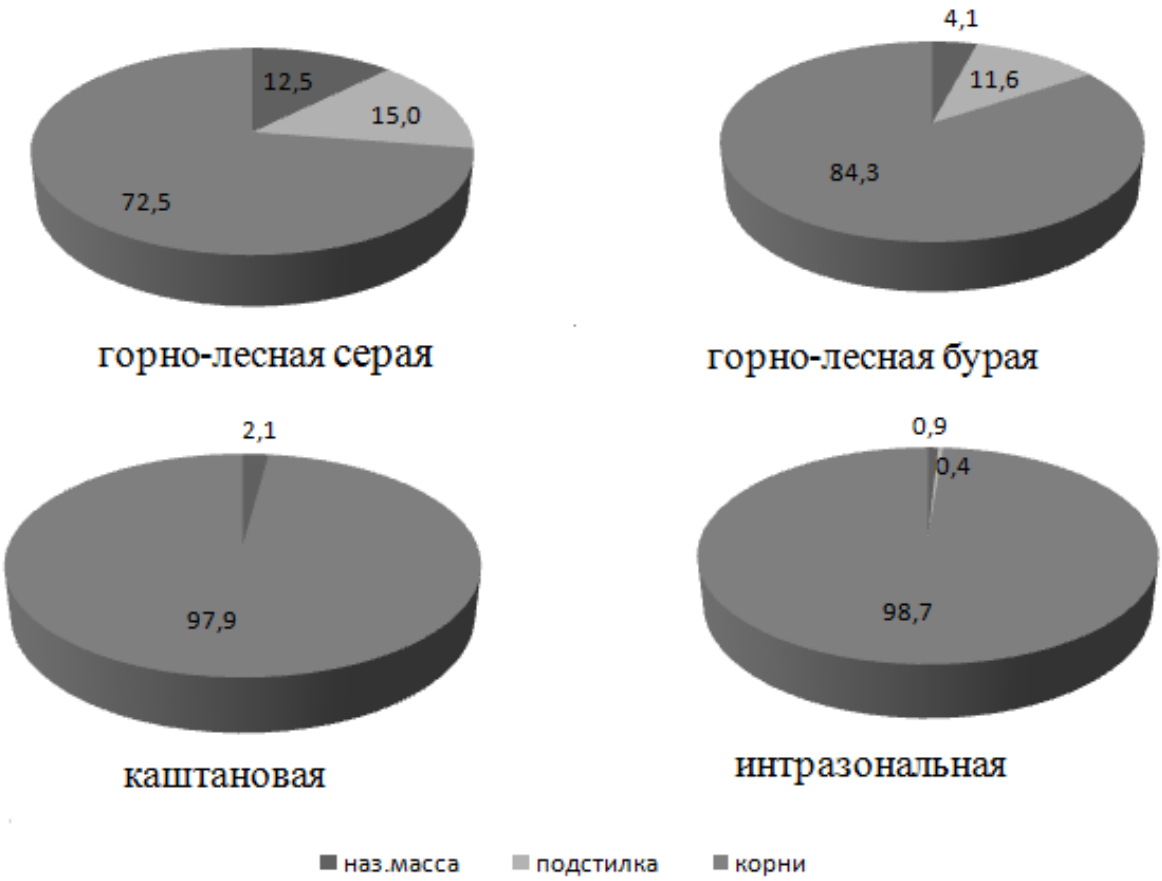


Рис. 1. Содержание Pb в растительных ассоциациях на разных типах почв

Свинец является слабым водным мигрантом. Среднее содержание свинца в водах Телецкого озера и его притоках (табл. 4) ниже средней валовой концентрации элемента в поверхностных водах Горного Алтая (2,77±0,50 мкг/дм^3) [10] и ПДК в воде водных объектов хозяйственно-питьевого и культурно-бытового водопользования.

Заключение

Среднее содержание свинца в почвообразующих породах находится в пределах кларковых значений. Валовое содержание свинца в почвах степных ландшафтов бассейна несколько выше, чем лесных. Наибольшая подвижность свинца в почвах лесных ландшафтов. Большая доля элемента сосредоточена в корневой массе растений. Содержание токсиканта в водах Телецкого озера и некоторых его притоков ниже, чем в поверхностных водах Горного Алтая и ПДК. Таким образом, содержания свинца во всех компонентах ландшафтов Бассейна Телецкого озера можно оценивать как фоновые.

Библиографический список

1. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
2. Ковальский, В.В Микроэлементы в почвах СССР / В.В. Ковальский, Г.А. Андриянова. – М., 1970.
3. Сысо, А.И. Закономерности распределения химических элементов в почвообразующих породах и почвах Западной Сибири. – Новосибирск, 2007.
4. Алексеев, Ю.В. Тяжелые металлы в почвах и растениях. – Л., 1987.
5. Свинец в окружающей среде / под ред. В.В. Добровольского. – М., 1987.
6. Ильин, В.Б. Тяжелые металлы в системе почва – растение.– Новосибирск, 1991.
7. Обухов, А.И. Охрана и рекультивация почв, загрязненных тяжелыми металлами / А.И. Обухов, Л.А. Ефремова // Тяжелые металлы в окружающей среде и охрана природы: тез. докл. 2-ой Всесоюз. конф. – М., 1988. – Ч. 1.
8. Обухов, А.И. Методические основы разработки ПДК тяжелых металлов и классификация почв по загрязнению // Система методов изучения почвенного покрова, деградированного под влиянием химического загрязнения. – М., 1992.
9. Перельман, А.И. Геохимия ландшафта / А.И.Перельман, Н.С. Касимов. – М., 1975.
10. Тригуб, В.В. Тяжелые металлы в природных водах Горного Алтая // Тяжелые металлы и радионуклиды в окружающей среде: материалы Международной научно-практич. конф. – Семипалатинск, 2000.

Bibliography

1. Kabata-Pendias, A. Mikroehlementih v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
2. Kovaljskiyj, V.V Mikroehlementih v pochvakh SSSR / V.V. Kovaljskiyj, G.A. Andriyanova. – M., 1970.
3. Sihso, A.I. Zakonomernosti raspredeleniya khimicheskikh ehlementov v pochvoobrazuyuthikh porodakh i pochvakh Zapadnoyj Sibiri. – Novosibirsk, 2007.
4. Alekseev, Yu.V. Tyazhelihe metallih v pochvakh i rasteniyakh. – L., 1987.
5. Svinec v okruzhayutheyj srede / pod red. V.V. Dobrovoljskogo. – M., 1987.
6. Iljin, V.B. Tyazhelihe metallih v sisteme pochva – rastenie.– Novosibirsk, 1991.
7. Obukhov, A.I. Okhrana i rekuljtivaciya pochv, zagryaznennihkh tyazhelihmi metallami / A.I. Obukhov, L.A. Efremova // Tyazhelihe metallih v okruzhayutheyj srede i okhrana prirodih: tez. dokl. 2-oyj Vsesoyuz. konf. – M., 1988. – Ch. 1.
8. Obukhov, A.I. Metodicheskie osnovih razrabotki PDK tyazhelihkh metallov i klassifikaciya pochv po zagryazneniyu // Sistema metodov izucheniya pochvennogo pokrova, degradirovannogo pod vliyaniem khimicheskogo zagryazneniya. – M., 1992.

9. Pereljman, A.I. Geokhimiya landshafta / A.I.Pereljman, N.S. Kasimov. – M., 1975.
10. Trigub, V.V. Tyazhelihe metallih v prirodnihkh vodakh Gornogo Altaya // Tyazhelihe metallih i radionuklidih v okruzhayutheyj srede: materialih Mezhdunarodnoyj nauchno-praktich. konf. – Semipalatinsk, 2000.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 581.5

Nedoseko O.I. **ONTOMORPHOGENESIS OF *SALIX MYRTILLOIDES L.* IN THE CONDITIONS OF NIZHNY NOVGOROD REGION.** Life form of hypogeogene-geoxene shrubbery is formed in adulthood with *Salix myrtilloides L.* in the course of ontomophogenesis. The ontogenesis of plants of the above mentioned life form is described. Four age periods were marked and ontogenesis conditions were described in the course of ontogenesis. Two levels of vitality of species according to ecological conditions of lighting are defined in the article.

Key words: **life form, ontomorphogenesis, geoxene shrubbery, hypogeogene-geoxene shrubbery, vitality**.

***О.И. Недосеко,** канд. биол. наук, доц. каф. общей биологии и химии АГПИ им. А.П. Гайдара,*
E-mail: nedoseko@bk.ru

ОНТОМОРФОГЕНЕЗ ИВЫ ЧЕРНИКОВИДНОЙ *SALIX MYRTILLOIDES L.* В УСЛОВИЯХ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

В ходе онтоморфогенеза у *Salix myrtilloides L.* во взрослом состоянии образуется жизненная форма гипогеогенно-геоксильного кустарника. Описан онтогенез растений данной жизненной формы. В ходе онтогенеза выделены 4 возрастных периода и описаны онтогенетические состояния. В зависимости от экологических условий выделены 2 уровня жизненности особей.

Ключевые слова: **жизненная форма, онтоморфогенез, геоксильный кустарник, гипогеогенно-геоксильный кустарник, жизненность**.

Род Ива – *Salix L.* входит в большое семейство Ивовые (*Salicaceae*) и включает около 370 видов, которые в основном распространены в умеренном поясе Северного полушария [1]. В Средней полосе Европейской части России ивы играют большую роль в формировании растительного покрова.

В Нижегородской области произрастает 17 видов ив, принадлежащих к двум подродам – *Salix* и *Vetrix* [2]. К подроду *Salix* относятся 5 видов, в том числе и описываемый в данной статье вид – *S.myrtilloides L.*

Жизненные формы ив изучали многие исследователи на примере кустарниковых и кустарничковых ив Арктики, Гипоарктики и северо-востока России [3-7]. Специальные работы по жизненным формам бореальных видов ив малочисленны [8; 9; 5; 10; 11].

Ареал *S.myrtilloides* евразиатский бореальный [1], захватывает северную половину Скандинавского полуострова; Кольский полуостров. Северная граница ареала совпадает с лесотундрой. Восточная граница идет по побережью Охотского и Японского морей до Кореи. Южная граница ареала захватывает лесные районы северной половины Северо-Восточного Китая, почти все Забайкалье, огибает Урал, Среднерусскую возвышенность, далее граница идет на Курск – Прилуки-Киев и прямо по широте до Польши. Западная граница захватывает Польшу, идет по Прибалтике. Изолированные фрагменты ареала встречаются в горах южной Баварии, в Судетах, Татрах и южных Карпатах. Встречается в горах: в Татрах до 900 м., на Северном Урале до 800 м., на Полярном Урале до 300 м., в Становом нагорье до 1100 м [1].

Растет по окраинам мезотрофных, осоково-кустарниковых и сфагновых болот, сырым лугам, преимущественно в северных областях. К юго-востоку редеет, а в степной части встречается лишь в отдельных местах [12]. В пределах Нижегородской области ива черниковидная имеет локальное распространение и встречается не часто. Необходимо выявление всех местообитаний этого вида в пределах области и их охрана.

Побеги тонкие, голые или слабоопушенные, оранжево-красных или буровато-фиолетовых оттенков. Генеративные почки яйцевидно-ланцетные или яйцевидные, голые, 3-5 мм длиной и до 1,5 мм шириной, на верхушке туповатые, большей частью под цвет побегов или немного ярче. Почечные чешуи мертвые. Вегетативные почки немного мельче генеративных, 2-3 мм длиной, по форме и окраске почти не отличаются от цветковых, голые или с едва заметным опушением. Чешуи живые.

Листья мелкие 1-3 см длиной и 0,8-1,5 см шириной, яйцевидные до продолговато-эллептических, с сетью ясно выступающих жилок, на конце закругленные или коротко заостренные, со слегка загнутым вниз краем, цельнокрайние, реже зубчатые, сверху зеленые, снизу сизые, голые, очень редко бывают опушенные, без прилистников.

Цветет в мае. Сережки округлые 10-20 мм длиной, на облиственных ножках. Завязь и плоды голые. Коробочки 5-6 мм длиной, на длинной (1,5-2 мм) ножке. Прицветные чешуи большей частью с красноватой верхушкой. Сережки при плодах до 25-30 мм длиной. Семена мелкие, по три в каждой створке.

Листья и молодые побеги могут использоваться на корм для северных оленей и других домашних животных. Охраняемый вид.

Материал и методика. Полевой материал был собран в течение 2009-2011 гг. в Арзамасском районе Нижегородской области по окраинам торфяных, осоковых болот. Материал собран в следующих местообитаниях: 1- на торфяном болоте Светлое (4 км севернее с. Балахониха), 2- на осоковых и торфяных болотах в окрестностях с. Ковакса.

В каждом местообитании проанализировано по 10 экземпляров каждого возрастного состояния [13]. При определении жизненных форм особей ивы черниковидной использовалась классификация кустарников И.И. Истоминой и Н.Н. Богомоловой [14].

Результаты. По литературным данным жизненная форма ивы черниковидной определяется как низкий болотный кустарник высотой до 0,2-0,8 (1,3) м [12], 0,8-1,5 м [15]. В ходе наших исследований установлено, что во взрослом состоянии ива черниковидная может иметь жизненную форму малоосного гипогеогенно-геоксильного кустарника высотой до 1 м (рис. 1).

Онтоморфогенез жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника *S.myrtilloides* был изучен на модельных экземплярах, произрастающих на окраинах осоковых и сфагновых болот (на сфагновых и осоковых кочках) при наличии верхнего яруса травяной и древесной растительности. В составе данного фитоценоза произрастают единичные экземпляры березы белой, сосны обыкновенной, ели обыкновенной, ивы пепельной, ивы ушастой, голубики, много осоки, мха сфагнума и клюквы.

В ходе проведенных исследований у *S.myrtilloides* было выделено 2 группы особей по уровню жизненности: 1) особи нормальной жизненности и 2) особи пониженной жизненности. Данные особи могут встречаться в пределах одного растительного сообщества, однако особи нормальной жизненности тяготеют к более разреженным участкам подобных ценозов, характеризующихся значительно меньшей сомкнутостью крон (в основном на свободных от растительности или с редкой растительностью сфагновых кочках), а особи пониженной жизненности встречаются на более затененных участках.

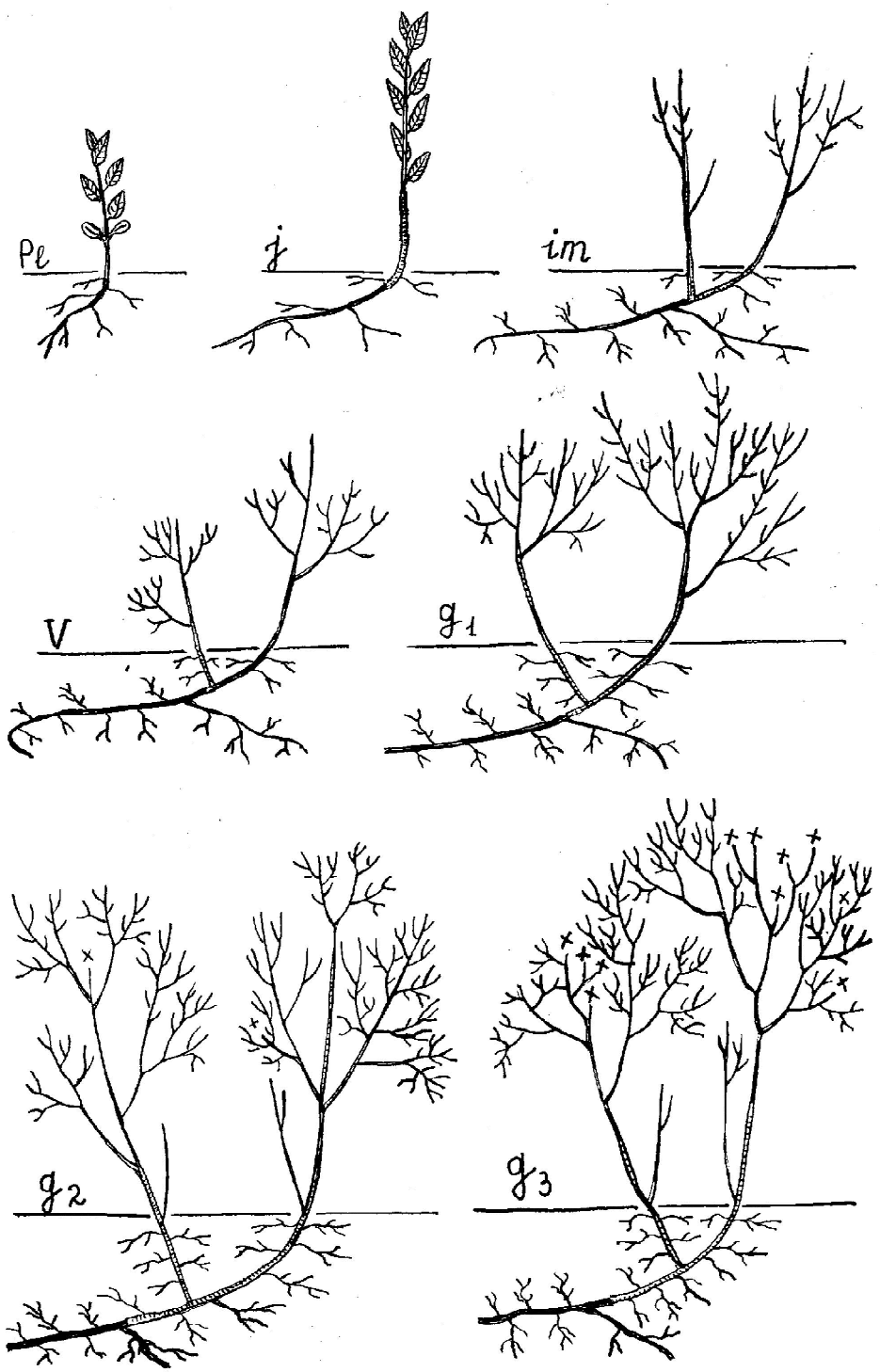


Рис.1. Схема онтоморфогенеза жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника ивы черниковидной (крестиками показаны отмершие части побегов)

В ходе онтоморфогенеза ивы черниковидной жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника выделены 4 возрастных периода: латентный, прегенеративный, генеративный, сенильный.

Латентный период: Плоды – коробочки 5-6 мм длиной, на длинной (1,5-2 мм) ножке, содержат мелкие семена. Семена мелкие, по три в каждой створке, с шелковистым хохолком, без эндосперма, с зародышем, содержащим хлорофилл.

После раскрытия плода коробочки семена легко подхватываются ветром и разносятся на большие расстояния.

Прегенеративный период. Проростки (Pl) появляются в июне, встречаются на свободных от травянистой и древесной растительности увлажненных местообитаниях (в основном на сфагновых кочках). Прорастание осуществляется по надземному типу.

Семядоли широкоэллиптические, 2- мм длиной и до 1,5 мм шириной, ярко-зеленые. Первые два листочка, как и последующие – очередные. Первый листочек яйцевидной формы 1,5-2,5 мм длиной и до 2 мм шириной, второй и последующие – немного крупнее. Стебелек красноватого цвета. В состав корневой системы, помимо главного и боковых, входят придаточные корни, расположенные на гипокотиле. Длительность состояния проростка – 1-2 месяца. К концу вегетационного периода проростки ивы черниковидной могут достигать 5-10 см высоты, содержать от 3 до 10 листьев, глубина проникновения корневой системы до 5-5 см, диаметр стебля 1-1,5 мм (табл. 1).

Семядоли – отличительный признак проростков, опадают преимущественно в первый месяц вегетации, но иногда остаются до конца вегетационного сезона. Таким образом, полностью на самостоятельное питание большая часть молодых растений *S.aurita* переходит в первый же год, достигая тем самым ювенильного состояния.

Побеги ювенильных растений (j) не ветвятся (рис. 1). Побеги у особей нормальной жизненности нарастают моноподиально, пониженной – симподиально.

Листья без прилистников с красными черешками. Пластинка листа овально-удлиненная с острой верхушкой и овальным основанием: 3,5-4 см длиной и 1,1-1,3 см шириной с 7-8 парами боковых жилок. У ювенильных растений хорошо развита система главного корня, который растет вертикально или косо вниз. Благодаря контрактильной деятельности гипокотиля, базальная часть таких растений втягивается в почву, образуя подземное корневище – ксилоризом (термин Т.Г. Дервиз-Соколовой, [16]). В дальнейшем ксилоризом утолщается. На подземных участках побеговой системы формируются придаточные корни. Корневая система становится комбинированной: включает главный, боковые и придаточные корни.

В имматурном возрастном состоянии (im) из спящих почек ксилоризома развиваются побеги формирования, дающие начало основным скелетным осям гипогеогенно-геоксильного кустарника, которые в свою очередь так же могут ветвится в своей базальной части. Ксилоризом имеет эпигеогенное происхождение. Часто на ксилоризоме можно видеть остатки скелетных осей следующих порядков с почками возобновления при их основании. Активность почек вызывает камбиальную деятельность, с чем связано утолщение ксилоризома в месте отхождения скелетных осей.

Обычно количество основных скелетных осей, возникших в этом возрастном состоянии не превышает 2 (у особей пониженной жизненности – 1), их диаметр в основании 0,2-0,4 см., общий диаметр куста 0,1-0,3 м. Листовые пластинки становятся мельче: 2,2-2,9 см длиной и 0,9-1,2 см шириной с 7-8 парами боковых жилок. По степени разветвленности имматурные растения подразделяются на 2 подгруппы (таблица 1).

Таблица 1

Биоморфологические показатели особей ивы черниковидной жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника в разных возрастных состояниях.

Возрастное состояние	Жизненность	Пределы абсолютного возраста (годы)	Высота особи (м.)	Высота прикрепления кроны (м.)	Диаметр ствола (см.)	Порядок ветвления	Длина годичных приростов главной оси (см.)	Диаметр кроны ОСО (м.)	Корневая система		Индекс листа
									Глубина проникновения (см.)	Радиус (м.)	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Pl		1-2 мес.	0,05-0,1	---	0,1-0,15	1	5-10	---	3-5	0,08	---
j	1 2	1-2 1-4	0,15-0,22 0,07-0,18	---	0,1-0,25 0,15-0,25	1	9-13,5 7-11,5	---	6-10 5-7	0,15-0,3 0,1-0,25	2,91-2,5
Im_1	1 2	2-4 3-6	0,2-0,35 0,13-0,25	0,05-0,055 0,04-0,05	0,25-0,3 0,2-0,35	2	12-16 7-13	0,05-0,07 0,04-0,07	5-10 5-10	0,3-0,5 0,25-0,4	2,45-2,33
Im_2	1 2	3-6 3-7	0,35-0,65 0,2-0,35	0,25-0,43 0,08-0,15	0,3-0,4 0,25-0,3	2-3	10-18 8-13,5	0,07-0,1 0,05-0,08	8-15 5-20	0,5-1,0 0,4-0,8	2,41-2,25
V_1	1 2	5-7 6-8	0,5-0,7 0,3-0,45	0,3-0,4 0,15-0,2	0,35-0,45 0,3-0,4	4	11--15 5-12	0,08-0,16 0,07-0,09	15-20 13-25	0,9-1,2 0,6-0,9	2,33-1,92
V_2	1 2	6-8 7-9	0,6-0,92 0,4-0,65	0,06-0,12 0,05-0,08	0,45-0,6 0,4-0,5	4-5	24,5-33,5 16,8-23,2	0,2-0,33 0,15-0,25	18-30 20-30	1,0-1,4 0,7-1,1	2,0-1,88
G1	1 2	7-10 8-11	0,7-0,8 0,5-0,65	0,35-0,45 0,15-0,2	0,5-0,8 0,5-0,7	6	13,5-21 11-15,5	0,3-0,4 0,2-0,33	30-45 25-35	1,3-1,5 1,0-1,3	2,2-2,0
G2	1 2	9-12 10-12	0,8-0,9 0,55-0,75	0,45-0,6 0,3-0,45	0,6-0,9 0,6-0,8	6-7	6,9-8,3 5,5-7,5	0,4-0,5 0,3-0,45	40-50 35-45	1,35-1,7 1,15-1,4	2,0-1,87
G3	1 2	10-13 11-13	0,85-0,1 0,65-0,83	0,5-0,7 0,3-0,5	0,75-0,95 0,7-0,9	6-7	8,3-14,7 8,0-11,9	0,45-0,55 0,35-0,45	45-55 40-50	1,4-1,75 1,35-1,5	1,87-1,85
S	1 2	13-15 12-14	0,72 0,55	0,3-0,5	0,7-0,9	5	3,0-5,3 2,2-4,5			1,5-1,65	

Условные обозначения: 1) уровни жизненности: № 1 – нормальный, №2 – пониженный; 2) у всех растений диаметр ствола измерялся на уровне почвы

Виргинильные растения (V) имеют от 2 до 3основных скелетных осей (у особей пониженной жизненности 1-2), диаметром стволов 0,3-0,6 см, порядком ветвления 4-5, общий диаметр куста 0,25-0,45 м. В корневой системе выражен главный корень и хорошо выделяются вертикально и горизонтально растущие придаточные корни, расположенные на подземных частях скелетных осей и ксилоризоме. Листья 1,7-2,3 см длиной и 0,8-1,1 см шириной с 8-9 парами боковых жилок. Виргинильные растения по степени разветвленности и средним значениям длин годичных приростов главной оси подразделяются на 2 подгруппы (таблица 1).

Молодые генеративные особи (G1) имеют 2-3-4 основных скелетных осей (стволиков) (у особей пониженной жизненности – 1-2), диаметром в основании 0,5-0,8 см. и порядком ветвления 6, общий диаметр куста 0,3-0,5 м. Цветение и плодоношение необильное и нерегулярное. В целом, корневая система такого же типа, что и у виргинильных растений, но отличается большим количеством придаточных корней, большей толщиной ксилоризома. Листья 2,0-2,4 см длиной и 1,0-1,2 см шириной с 8-9 парами боковых жилок.

Средневозрастные генеративные особи (G2) – обильно плодоносящие кустарники, имеют от 2 до 4 основных скелетных осей (у особей пониженной жизненности 1-2), диаметром ствола у основания 0,6-0,9см., порядком ветвления 6-7, общий диаметр куста 0,45-0,75 м. Листья 1,7-2,0 см длиной и 1,1 см шириной с 8-9 парами боковых жилок. К концу этого возрастного состояния часть крупных побеговых систем и скелетных корней отмирает.

Старые генеративные особи (G3) имеют основных скелетных осей от 2 до 4 (у особей пониженной жизненности – 1-2), с диаметром стволов в основании 0,7-0,95 см. и порядком ветвления 6-7 (табл. 1). Листья 2,6-3,0 см длиной и 1,4-1,6 см шириной с 8-9-10 парами боковых жилок. К концу этого возрастного состояния усыхают побеги последних порядков, в связи с чем порядок ветвления уменьшается до 5-6-7, общий диаметр куста 0,5-0,9 м. Начинается усыхание крупных скелетных ветвей и верхушек, из спящих почек базальных участков ветвей и стволов

формируется вторичная крона (рис.1). Процессы отмирания затрагивают и корневую систему, к концу этого возрастного состояния живыми остаются только придаточные корни, расположенные на подземных стеблях.

Сенильные особи (S) ивы черниковидной данной жизненной формы представлены остатками отмерших почти до основания стволиков и системой возникших из спящих почек базальной части растения ювенилоподобных, слаборазвитых побегов. Высота их не превышает 0,3-0,5 м. Листья полувзрослого типа.

Выводы. В ходе онтоморфогенеза у ивы черниковидной во взрослом состоянии образуется жизненная форма гипогеогенно-геоксильного кустарника. Данная жизненная форма образуется в результате развития побегов формирования из подземно расположенных спящих почек ксилоризома (рис.1). Гипогеогенно-геоксильный куст *S.myrtilloides* состоит из небольшого числа основных скелетных осей (1-2-3-4) с длительностью жизни до 15 лет, образующих систему придаточных стеблевых корней.

Особи данной жизненной формы наиболее часто произрастают на окраинах осоковых и сфагновых болот, т.е. в местообитаниях с болотистым субстратом, покрытым сфагновыми мхами. В ходе проведенных исследований у *S.myrtilloides* было выделено 2 группы особей по уровню жизненности: 1) особи нормальной жизненности и 2) особи пониженной жизненности. Данные особи могут встречаться в пределах одного растительного сообщества, однако особи нормальной жизненности тяготеют к более разреженным участкам подобных ценозов, характеризующихся значительно меньшей сомкнутостью крон (в основном на свободных от растительности или с редкой растительностью сфагновых кочках), а особи пониженной жизненности встречаются на более затененных участках.

В ходе эволюции у ив возникли различные приспособления, связанные с освоением экстремальных экологических условий. В частности у ивы черниковидной, как и у большинства болотных видов, приспособления, связанные с погружением в моховую подушку, сопровождаются активным придаточным корнеобразованием и резким сокращением размеров особей. Кроме того онтогенез скелетных осей проходит в сокращенные сроки.

Библиографический список

1. Скворцов, А.К. Ивы СССР (систематический и географический обзор). – М., 1968.
2. Недосеко, О.И. Ивы Нижегородской области: монография. – Арзамас, 2010.
3. Дервиз-Соколова, Т.Г. Морфология ив Северо-Востока СССР в связи с проблемами жизненных форм покрытосеменных растений: автореф. дис. … д-ра биол. наук. – М., 1982-а.
4. Дервиз-Соколова, Т.Г. Жизненные формы ив Северо-Востока СССР // Бот. журн. – 1982-б. – Т. 67. – № 7.
5. Мазуренко, М.Т. К биолого-морфологической характеристике кустарничков таежной зоны Восточной Сибири / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков // Биология и продуктивность растительного покрова Северо-Востока СССР. – Владивосток, 1976.
6. Мазуренко, М.Т. Структура и морфогенез кустарников / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков. – М., 1977.
7. Полозова, Т.Г. Жизненные формы кустарниковых видов *Salix (Salicaceae)* на острове Врангеля // Бот. журн. – 1990. – Т. 75. – № 12.
8. Флоровский, А.М. Корневая система вербы в плавнях // Лесное хозяйство. – 1951. – № 5.
9. Ortmann, Ch. Kurzer Beitrag zur Frage arteigener Wurzeltypen bei Salix-Arch // Fortwessen, – 1958. – Bd. 7, H.10/11.
10. Недосеко, О.И. Разнообразие жизненных форм у бореальных ив подрода Salix и подрода Vetrix // Рукопись депонирована в ВИНИТИ 07.07.93 г. №1900 – В 93. – М. – 1993.
11. Недосеко, О.И. Поливариантность жизненных форм у ивы пятитычинковой Salix pentandra L. // Бюлл. МОИП, Отд. биол. – 1994. – Т. 99. – Вып. 5.
12. Валягина-Малютина, Е.Т. Ивы европейской части России. – М., 2004.
13. Диагнозы и ключи возрастных состояний лесных растений. Деревья и кустарники: методические разработки для студентов биологических специальностей / под ред. О.В. Смирновой. – М., 1989. – Ч. 1.
14. Истомина, И.И. Поливариантность онтогенеза и жизненные формы лесных кустарников / И.И. Истомина, Н.Н. Богомолова // Бюлл МОИП, отд. биол. – 1991. – Т. 96. – Вып. 4.
15. Мазуренко, М.Т. Кустарники рода *Salix (Salicaceae)* Северо-Востока России, структура и морфогенез // Бюлл. МОИП, отд. Биол. – 2008. – Т. 113. – Вып. 5.
16. Дервиз-Соколова, Т.Г. Анатомо-морфологическое строение Salix polaris Wahlb. и Salix phlebophylla Anderss // Бюл. МОИП, отд. биол. – 1966. – Т. 71. – Вып. 2.

Bibliography

1. Skvorcov, A.K. Ivih SSSR (sistematicheskiyj i geograficheskiyj obzor). – M., 1968.
2. Nedoseko, O.I. Ivih Nizhegorodskoyj oblasti: monografiya. – Arzamas, 2010.
3. Derviz-Sokolova, T.G. Morfologiya iv Severo-Vostoka SSSR v svyazi s problemami zhiznennihkh form pokrihtosemennihkh rasteniyj: avtoref. dis. … d-ra biol. nauk. – M., 1982-a.
4. Derviz-Sokolova, T.G. Zhiznennihe formih iv Severo-Vostoka SSSR // Bot. zhurn. – 1982-b. – T. 67. – № 7.
5. Mazurenko, M.T. K biologo-morfologicheskoyj kharakteristike kustarnichkov taezhnoyj zonih Vostochnoyj Sibiri / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov // Biologiya i produktivnostj rastiteljnogo pokrova Severo-Vostoka SSSR. – Vladivostok, 1976.
6. Mazurenko, M.T. Struktura i morfogenez kustarnikov / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov. – M., 1977.
7. Polozova, T.G. Zhiznennihe formih kustarnikovihkh vidov Salix (Salicaceae) na ostrove Vrangelya // Bot. zhurn. – 1990. – T. 75. – № 12.
8. Florovskiyj, A.M. Kornevaya sistema verbih v plavnyakh // Lesnoe khozyayjstvo. – 1951. – № 5.
9. Ortmann, Ch. Kurzer Beitrag zur Frage arteigener Wurzeltypen bei Salix-Arch // Fortwessen, – 1958. – Bd. 7, H.10/11.
10. Nedoseko, O.I. Raznoobrazie zhiznennihkh form u borealjnihkh iv podroda Salix i podroda Vetrix // Rukopisj deponirovana v VINITI 07.07.93 g. №1900 – V 93. – M. – 1993.
11. Nedoseko, O.I. Polivariantnostj zhiznennihkh form u ivih pyatitihchinkovoyj Salix pentandra L. // Byull. MOIP, Otd. biol. – 1994. – T. 99. – Vihp. 5.
12. Valyagina-Malyutina, E.T. Ivih evropeyjskoyj chasti Rossii. – M., 2004.
13. Diagnozih i klyuchi vozrastnihkh sostoyaniyj lesnihkh rasteniyj. Derevjya i kustarniki: metodicheskie razrabotki dlya studentov biologicheskikh specialjnosteyj / pod red. O.V. Smirnovoyj. – M., 1989. – Ch. 1.
14. Istomina, I.I. Polivariantnostj ontogeneza i zhiznennihe formih lesnihkh kustarnikov / I.I. Istomina, N.N. Bogomolova // Byull MOIP, otd. biol. – 1991. – T. 96. – Vihp. 4.
15. Mazurenko, M.T. Kustarniki roda Salix (Salicaceae) Severo-Vostoka Rossii, struktura i morfogenez // Byull. MOIP, otd. Biol. – 2008. – T. 113. – Vihp. 5.
16. Derviz-Sokolova, T.G. Anatomo-morfologicheskoe stroenie Salix polaris Wahlb. i Salix phlebophylla Anderss // Byul. MOIP, otd. biol. – 1966. – T. 71. – Vihp. 2.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 581.5

Nedoseko O.I. **TYPES OF BINES AND BINE SYSTEMS IN THE CROWN OF *SALIX MYRTILLOIDES L.*** The base of classification elements of a crown includes three main features: the length of the merithallus which makes a bine, the age of the element and branching availability. There are six types of the basic variants of elements in the crown of *Salix myrtilloides L*. A certain set of elements of the crown is typical for each age. Comparison is made between the elements of the crown of *Salix myrtilloides L*. and boreal kinds of willows which were studied earlier.

Key words: **life form, ontomorphogenesis, geoxene shrubbery, hypogeogene-geoxene shrubbery, bines: annotinous, perennial, branching, nonbranching, abbreviated, annectent.**

О.И. Недосеко, *канд биол наук, доц. каф. общей биологии и химии АГПИ им. А.П. Гайдара,*
E-mail: nedoseko@bk.ru

ТИПЫ ПОБЕГОВ И ПОБЕГОВЫХ СИСТЕМ В КРОНЕ ИВЫ ЧЕРНИКОВИДНОЙ *SALIX MYRTILLOIDES L.*

В основу классификации элементов кроны положены три основных признака: длина междоузлий, составляющих побег, возраст элемента, наличие ветвления. В кроне *Salix myrtilloides L.* присутствуют 6 типов основных вариантов элементов. Для каждого возрастного состояния характерен определенный набор элементов кроны. Приведено сравнение элементов кроны *Salix myrtilloides L.* и изученных ранее бореальных видов ив.

Ключевые слова: **жизненная форма, онтоморфогенез, геоксильный кустарник, гипогеогенно-геоксильный кустарник, побеги: однолетние, многолетние, ветвящиеся, неветвящиеся, укороченные, промежуточные, длиннопобеговые**.

Род *Salix*, к которому относится объект исследования, играет большую роль в умеренной флоре Евразии. Для него характерен широкий диапазон жизненных форм, начиная от древесных форм широколиственных лесов и кончая ксилоризомными кустарничками арктических широт [1-11].

Малоизученным аспектом биоморфологии ив является пространственная организация их побегового тела [12].

Крона в понимании М.Т. Мазуренко и А.П. Хохрякова [13] – единство высшего порядка, совокупность ствола и ветвей. Крона – совокупность ярусов, ствол – совокупность производных метамеров ярусов. Ствол – важнейшая часть кроны, ее начало. Боковые ветви вместе со стволом в совокупности представляют собой крону [13]. Строение кроны особенно активно изучается в настоящее время, т.к. имеет многочисленные выходы на практику [14].

Ива черниковидная вместе с другими болотными видами (*S.rosmarinifolia, S.triandra. S. lapponum. S. cinerea, S. myrsinifolia* и др.) относится к экологической группе сфагнофиллы [15], приуроченной к субстрату, связанному с развитием торфяного слоя, который характеризуется большой водоудерживающей способностью, затрудненным боковым почвенным стоком и степенью увлажнения 90-92%.

Материал и методика. Полевой материал был собран в течение 2009-2011 гг. в Арзамасском районе Нижегородской области по окраинам торфяных, осоковых болот. Материал собран в следующих местообитаниях: 1- на торфяном болоте Светлое (4 км севернее с. Балахониха), 2- на осоковых и торфяных болотах в окрестностях с. Ковакса.

В каждом местообитании проанализировано по 10 экземпляров каждого возрастного состояния [16]. Изучение побегообразования проводилось по методике И.Г. Серебрякова [17]. Для изучения побеговой системы были выбраны по 2-4 модельных экземпляра каждого возрастного состояния. У модельных экземпляров детально зарисовывалась схема строения кроны всех скелетных осей. Для всех растений побеги классифицировались и для них определялись следующие параметры: длина, возраст, длина прироста последнего года, диаметр. Детально изучался ход роста по годам с учетом наличия бокового ветвления и его характеристик.

Результаты. В условиях осоково-сфагновых болот встречаются особи *Salix myrtilloides* жизненной формы гипогеогенно-геоксильного кустарника. Это невысокие кустарники до 1 м высоты, с 2-4 скелетными осями, диаметром до 1 см. Крона имеет этажное строение, побеговая система имеет 6-7 порядков ветвления. Скелетные оси вертикально уходят в сфагновую подушку, погружаются в нее до глубины 50 см и укореняются.

В основу классификации элементов кроны изученного вида *Salix myrtilloides* по аналогии с классификацией элементов кроны для ясеня обыкновенного Н.Е. Бобровской и М.В. Бобровского [18], положены три основных признака: 1) длина междоузлий, составляющих побег, 2) возраст элемента, 3) наличие ветвления.

По признаку длин междоузлий выделено три типа элементов: 1) укороченный тип – побег или главная ось системы побегов в течение своей жизни образует только укороченные междоузлия, длиной 1-3 мм; 2) длиннопобеговый тип – побег или главная ось системы побегов в течение своей жизни образует только удлиненные междоузлия, длиной 3-7 см; 3) промежуточный тип – побег или главная ось системы побегов в течение своей жизни образует и укороченные и удлиненные междоузлия.

Для упрощения сбора и обработки материала для этих трех типов элементов нами была установлена чисто метрическая граница: укороченными считались элементы, нарастающие ежегодно верхушечной почкой на длину не более 3 см; элементы относились к промежуточному типу, если их длина не превышала 50 см; а к длиннопобеговому типу, если длина превышала 50 см.

По признаку наличия или отсутствия бокового ветвления было выделено две группы элементов – ветвящиеся и неветвящиеся.

По возрастному признаку элементы делились на две группы: однолетние и многолетние. С учетом трех вышеназванных признаков общее теоретическое число возможных вариантов побегов и побеговых систем составили 12 (таблица 1).

При изучении побегов *Salix myrtilloides* выяснилось, что в кроне этого вида 6 вариантов элементов не встречаются или очень редки, и фактически присутствуют 6 основных вариантов элементов (таблица 1):

1 – однолетние неветвящиеся элементы укороченного типа,
2 – многолетние неветвящиеся элементы укороченного типа,
3 – многолетние ветвящиеся элементы укороченного типа,
4 – однолетние неветвящиеся элементы промежуточного типа,
5 – многолетние неветвящиеся элементы промежуточного типа,
6 – многолетние ветвящиеся элементы промежуточного типа.

Для сравнения элементов кроны ивы черниковидной с изученными ранее бореальными видами ив [19] была составлена сводная таблица (таблица 1). Из результатов этой таблицы следует, что типы побегов и систем побегов у этих видов несколько отличаются. В частности, что у *Salix myrtilloides* отутствуют удлиненные типы побегов и присутствуют многолетние неветвящиеся и ветвящиеся элементы укороченного типа (таблица 2). Следует так же отметить отсутствие у ивы черниковидной селлиптических побегов (однолетних ветвящихся элементов промежуточного типа).

В ходе проведенных исследований было обнаружено, что каждое возрастное состояние ивы черниковидной характеризуется определенным набором элементов кроны.

Таблица 1

Типы элементов кроны теоретически возможных и реально встречающихся у ивы черниковидной и изученных ранее бореальных видов ив

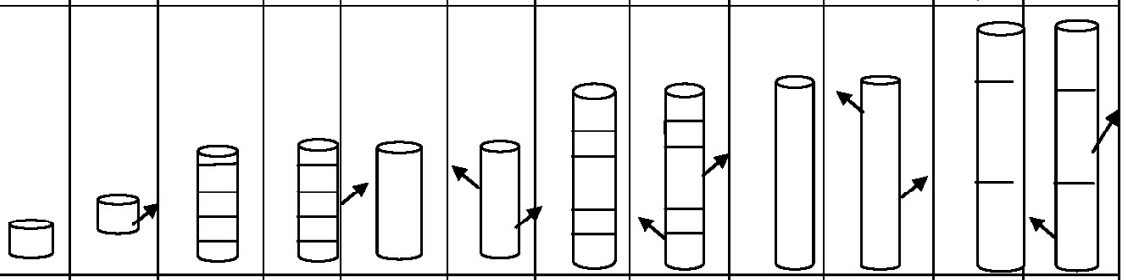
Длина междоузлий. Тип	Укороченный				Промежуточный				Длиннопобеговый			
Возраст	однолетние		многолетние		однолетние		многолетние		однолетние		многолетние	
Наличие ветвления	неветв.	ветв.	неветв.	ветв.	неветв.	ветв.	неветв.	ветв.	неветв.	ветв.	неветв.	ветв.
Схема элемента												
Ива черниковидная	+		+	+	+		+	+				
Ива козья	+		очень редок	очень редок	+	+	+	+	+	+		+
Ива пепельная	+	очень редок		очень редок	+	+	+	+	+	+		+
Ива пятитычинковая	+				+	+	+	+	+	+		+

Таблица 2

Качественный и количественный состав элементов кроны ивы черниковидной в разных возрастных состояниях

Тип элемента / Возрастное состояние	1	2	3	4	5	6
Ювенильные особи				1	1	
Имматурные особи первой подгруппы	2			5	1	2
Имматурные особи второй подгруппы	6		2	6	2	5
Виргинильные особи первой подгруппы	11	5	5	13	3	7
Виргинильные особи второй подгруппы	22	1	6	35	4	18
Молодые генеративные особи	60	2	23	31	4	12
Средневозрастные генеративные особи	38	3	17	8	8	21

В ходе онтогенеза (до молодого вегетативного состояния включительно) наблюдается постепенное усложнение и разнообразие структуры кроны за счет появления все новых типов побегов и систем побегов (таблица 2).

Минимальное количество типов элементов кроны характерно для ювенильного и имматурного возрастных состояний, а максимальное количество типов элементов – для молодого генеративного возрастного состояния.

Наибольшую роль в построении кроны ивы черниковидной играют укороченные и промежуточные элементы, которые характерны почти для всех возрастных состояний (табл. 2). Выделенные типы укороченных элементов не встречаются только в ювенильном возрастном состоянии. Из данных таблицы 2 видно, что впервые многолетние элементы укороченного типа появляются в im-2 возрастном состоянии.

В целом, на качественном и количественном уровне в построении кроны ивы черниковидной в генеративном периоде наибольшую роль играют однолетние неветвящиеся элементы и многолетние ветвящиеся элементы укороченного и промежуточного типа (1, 3, 4, 6).

Выводы. При сравнении типов побегов ивы черниковидной и бореальных видов ив, изученных ранее выяснилось, что у *Salix myrtilloides* отутствуют удлиненные типы побегов и присутствуют многолетние неветвящиеся и ветвящиеся элементы укороченного типа. Это отличие связано с небольшой высотой особей ивы черниковидной, произрастающих на осоково-сфагновых болотах.

Каждое возрастное состояние ивы черниковидной характеризуется определенным набором элементов кроны. В ходе онтогенеза наблюдается постепенное усложнение и разнообразие структуры кроны за счет появления все новых типов побегов и систем побегов.

Детальный анализ качественного и количественного состава элементов в молодом и средневозрастном генеративном возрастном состоянии показал, что наибольшую роль в организации кроны ивы черниковидной играют однолетние неветвящиеся элементы и многолетние ветвящиеся элементы укороченного и промежуточного типа.

Ивы, как эколого-эволюционная группа сформировались в поймах, т.е. исходно являются аллювиально-пойменными древесными растениями. *Salix myrtilloides*, как и большинство болотных видов выработали определенные структурные приспособления, связанные с адаптацией к жизни в своеобразных условиях болот. Приспособления, связанные с погружением в моховую подушку, сопровождаются небольшой высотой особей и уменьшением разнообразия побегов и побеговых систем.

Библиографический список

1. Дервиз-Соколова, Т.Г. Изменение в морфологическом строении *Salix reticulata L.* в зависимости от экологических условий // Бюлл. МОИП, отд. биол. – 1962. – Вып. 3.
2. Дервиз-Соколова, Т.Г. Анатомо-морфологическое строение Salix polaris Wahlb. и Salix phlebophylla Anderss // Бюл. МОИП, отд. Биол. – 1966. – Т. 71. – Вып. 2.
3. Дервиз-Соколова, Т.Г. О стланиковом характере роста деревянистых растений на примере *Salix viminalis L.* // Биол. науки. – 1967. – № 11.
4. Дервиз-Соколова, Т.Г. Строение побегов ив разных жизненных форм (на примере ив Чукотки) // Бюлл. МОИП, отд. биол. – 1974. – № 2.
5. Дервиз-Соколова, Т.Г. Морфология ив Северо-Востока СССР в связи с проблемами жизненных форм покрытосеменных растений: автореф. дис. … д-ра биол. наук. – М., 1982-а.
6. Дервиз-Соколова, Т.Г. Жизненные формы ив Северо-Востока СССР // Бот. журн. – 1982-б. – Т. 67. – № 7.
7. Мазуренко, М.Т. К биолого-морфологической характеристике кустарничков таежной зоны Восточной Сибири / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков // Биология и продуктивность растительного покрова Северо-Востока СССР. – Владивосток, 1976.

8. Мазуренко, М.Т. Структура и морфогенез кустарников / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков. – М., 1977.
9. Полозова, Т.Г. Жизненные формы кустарниковых видов *Salix (Salicaceae)* на острове Врангеля // Бот. журн. – 1990. – Т. 75. – № 12.
10. Недосеко, О.И. Разнообразие жизненных форм у бореальных ив подрода Salix и подрода Vetrix // Рукопись депонирована в ВИНИТИ 07.07.93 г. №1900 – В 93. – М., 1993.
11. Гетманец, И.А. Биоморфология ив секции *Incubaceae Kerner.* рода *Salix*: автореф. дис. … канд. биол. наук. – М., 1998.
12. Гетманец, И.А. Конструкционные единицы биоморф некоторых видов р. *Salix* // Проблемы биологии растений: материалы международной конф., посвященной 100-летию со дня рождения В.В. Письяуковой. – СПб., 2006.
13. Мазуренко, М.Т. Классы метамеров деревьев / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков // Журн. общей биологии. – 1991. – Т. 52. – № 3.
14. Смирнов, В.А. Разнообразие побегов и побеговых структур ветвей *Zelcova carpinifolia (Pall.) C. Koch.* / В.А. Смирнов, И.С. Антонова // Материалы X школы по теоретической морфологии растений «Конструкционные единицы в морфологии растений»: сб. ст. – Киров, 2004.
15. Мазуренко, М.Т. О бриофилии растений Арктики и Субарктики / М.Т. Мазуренко, А.П. Хохряков // Жизненные формы в морфологии и систематике растений: сб. ст. – М, 1986.
16. Диагнозы и ключи возрастных состояний лесных растений. Деревья и кустарники: методические разработки для студентов биологических специальностей / под ред. О.В. Смирновой. – М., 1989. – Ч. 1
17. Серебряков, И.Г. Жизненные формы высших растений и их изучение // Полевая геоботаника. – М.; Л., 1964. – Т. 3.
18. Бобровская, Н.Е. Модель детальной структуры лиственного дерева / Н.Е. Бобровская, М.В. Бобровский // Результаты фундаментальных исследований по приоритетным научным направлениям лесного комплекса страны. – М., 1991. – Вып. 242.
19. Недосеко, О.И. Типы побегов и побеговых систем у некоторых видов рода *Salix* // Успехи экологической морфологии растений и ее влияние на смежные науки: сб. ст. – М., 1994.

Bibliography

1. Derviz-Sokolova, T.G. Izmenenie v morfologicheskom stroenii Salix reticulata L. v zavisimosti ot ehkologicheskikh usloviyj // Byull. MOIP, otd. biol. – 1962. – Vihp. 3.
2. Derviz-Sokolova, T.G. Anatomo-morfologicheskoe stroenie Salix polaris Wahlb. i Salix phlebophylla Anderss // Byul. MOIP, otd. Biol. – 1966. – T. 71. – Vihp. 2.
3. Derviz-Sokolova, T.G. O stlanikovom kharaktere rosta derevyanistihkh rasteniyj na primere Salix viminalis L. // Biol. nauki. – 1967. – № 11.
4. Derviz-Sokolova, T.G. Stroenie pobegov iv raznihkh zhiznennihkh form (na primere iv Chukotki) // Byull. MOIP, otd. biol. – 1974. – № 2.
5. Derviz-Sokolova, T.G. Morfologiya iv Severo-Vostoka SSSR v svyazi s problemami zhiznennihkh form pokrihtosemennihkh rasteniyj: avtoref. dis. … d-ra biol. nauk. – M., 1982-a.
6. Derviz-Sokolova, T.G. Zhiznennihe formih iv Severo-Vostoka SSSR // Bot. zhurn. – 1982-b. – T. 67. – № 7.
7. Mazurenko, M.T. K biologo-morfologicheskoyj kharakteristike kustarnichkov taezhnoyj zonih Vostochnoyj Sibiri / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov // Biologiya i produktivnostj rastiteljnogo pokrova Severo-Vostoka SSSR. – Vladivostok, 1976.
8. Mazurenko, M.T. Struktura i morfogenez kustarnikov / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov. – M., 1977.
9. Polozova, T.G. Zhiznennihe formih kustarnikovihkh vidov Salix (Salicaceae) na ostrove Vrangelya // Bot. zhurn. – 1990. – T. 75. – № 12.
10. Nedoseko, O.I. Raznoobrazie zhiznennihkh form u borealjnihkh iv podroda Salix i podroda Vetrix // Rukopisj deponirovana v VINITI 07.07.93 g. №1900 – V 93. – M., 1993.
11. Getmanec, I.A. Biomorfologiya iv sekcii Incubaceae Kerner. roda Salix: avtoref. dis. … kand. biol. nauk. – M., 1998.
12. Getmanec, I.A. Konstrukcionnihe edinicih biomorf nekotorihkh vidov r. Salix // Problemih biologii rasteniyj: materialih mezhdunarodnoyj konf., posvyathennoyj 100-letiyu so dnya rozhdeniya V.V. Pisjyaukovoyj. – SPb., 2006.
13. Mazurenko, M.T. Klassih metamerov derevjev / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov // Zhurn. obtheyj biologii. – 1991. – T. 52. – № 3.
14. Smirnov, V.A. Raznoobrazie pobegov i pobegovihkh struktur vetveyj Zelcova carpinifolia (Pall.) C. Koch. / V.A. Smirnov, I.S. Antonova // Materialih Kh shkolih po teoreticheskoyj morfologii rasteniyj «Konstrukcionnihe edinicih v morfologii rasteniyj»: sb. st. – Kirov, 2004.
15. Mazurenko, M.T. O briofilii rasteniyj Arktiki i Subarktiki / M.T. Mazurenko, A.P. Khokhryakov // Zhiznennihe formih v morfologii i sistematike rasteniyj: sb. st. – M, 1986.
16. Diagnozih i klyuchi vozrastnihkh sostoyaniyj lesnihkh rasteniyj. Derevjya i kustarniki: metodicheskie razrabotki dlya studentov biologicheskikh specialjnosteyj / pod red. O.V. Smirnovoyj. – M., 1989. – Ch. 1
17. Serebryakov, I.G. Zhiznennihe formih vihsshikh rasteniyj i ikh izuchenie // Polevaya geobotanika. – M.; L., 1964. – T. 3.
18. Bobrovskaya, N.E. Modelj detaljnoyj strukturih listvennogo dereva / N.E. Bobrovskaya, M.V. Bobrovskiyj // Rezuljtatih fundamentaljnihkh issledovaniyj po prioritetnihm nauchnihm napravleniyam lesnogo kompleksa stranih. – M., 1991. – Vihp. 242.
19. Nedoseko, O.I. Tipih pobegov i pobegovihkh sistem u nekotorihkh vidov roda Salix // Uspekhi ehkologicheskoyj morfologii rasteniyj i ee vliyanie na smezhnihe nauki: sb. st. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 911.52:574.4 (571.151)

Chernykh D.V., Zolotov D.V., Balykin S.N. **CATENARY DIFFERENTIATION OF LANDSCAPES IN THE SAMYSH RIVER BASIN (NORTH-EAST ALTAI).** Catena is considered as one of the forms of spatial landscape organization in the mountains. The characteristics of geosystems along three catenas on the slopes of different exposition are given. It is shown that the catenas morphology depends on the special features of the end sections.

Key words: **catena, Altai, landscapes, mountain-taiga subbelt, slope exposition.**

***Д.В. Черных**, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, cher@iwep.ru;*
***Д.В. Золотов**, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, zolotov@iwep.ru;*
***С.Н. Балыкин**, канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, balykins@rambler.ru*

КАТЕНАРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА РЕКИ САМЫШ (СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ)

Катена рассматривается как одна из форм пространственной организации ландшафтов в горах. Представлена характеристика геосистем вдоль трех катен на склонах разных экспозиций. Показано, что отличия в морфологии катен обусловлены особенностью замыкающих их звеньев.

Ключевые слова: **катена, Алтай, ландшафты, горно-таежный подпояс, экспозиция склона.**

В наших предыдущих публикациях [1-2] говорилось, что катену мы рассматриваем как одну из форм пространственной организации ландшафтов. В горах чаще катенарная дифференциация проявляется либо на фоне высотно-поясной (гетеропоясные катены), либо литологической (гетеролитные катены) неоднородности территории [3]. Значительно реже встречаются

монолитные катены, развивающиеся на однородном субстрате в одинаковых климатических условиях. В таких условиях первостепенное значение для внутриландшафтной дифференциации имеют особенности, обусловленные топологией конкретных местоположений (угол наклона, мощность мелкоземистой толщи, дополнительный приток влаги). Для выявления закономерностей катенарной дифференциации в горах большое значение имеет реконструкция условий, соответствующих плакорообразному местоположению (некий аналог плакоров на равнинах), близкому к климаксной стадии растительной сукцессии.

Объекты исследования

В июле 2004 г. в верхней части бассейна р. Самыш, впадающей в Телецкое озеро, проводились комплексные описания на условно монолитных катенах в пределах горно-таежного высотного подпояса. В горно-таежном подпоясе Северо-Восточного Алтая для плакорообразных местоположений характерны пихтово-кедровые чернично-зеленомошные леса на горно-лесных бурых оподзоленных почвах. Такие местоположения занимают не более 15 % площади. Они приурочены к плоско-выпуклым поверхностям крутизной не более 5°, со слоем щебнисто-суглинистого элювия более 1 м, для которых характерны пульсирующие анаэробно-аэробные условия на фоне застойно-промывного водного режима. Верхний уровень древесного яруса занимает кедр (*Pinus sibirica* Du Tour), нижний – пихта (*Abies sibirica* Ledeb.). Кислый опад этих хвойных, соответствующая реакция почвенного раствора и застойно-промывной тип водного режима способствуют проявлению процессов оподзоливания. С другой стороны, высокая дренируемость профиля в течение значительной части года препятствует интенсивному разрушению минералов, поэтому оподзоливание проявляется только в виде присыпки в гумусовых горизонтах. Распределение гранулометрических фракций носит элювиально-иллювиальный характер. В этих относительно стабильных условиях развивается сплошной мощный покров из зеленых мхов. Среди высших сосудистых растений доминирует листопадный кустарничек – черника (*Vaccinium myrtillus* L.), в небольших количествах встречается вечнозеленый кустарничек – *Linnaea borealis* L., среди видов горно-таежного мелкотравья характерны: *Lycopodium annotinum* L., *Gymnocarpium dryopteris* (L.) Newm., *Oxalis acetosella* L., *Maianthemum bifolium* (L.) F.W.Schmidt, *Trientalis europea* L., *Carex brunnescens* (Pers.) Poir., *Anthoxanthum odoratum* L.

Остальные фации в ландшафте представлены серийными сообществами, характеристики которых связаны с осложнением условий, типичных для плакорообразных местоположений, тремя основными факторами: литоморфным, гидроморфным и солярно-экспозиционным. Первые два являются составляющими катенарной дифференциации. Третий, в данном случае, выступает как фоновый. Кроме этого, в криогумидных условиях горной тайги Северо-Восточного Алтая экспозиционные различия выражены достаточно слабо.

Останцовые вершины, являющиеся самыми верхними звеньями катен, заняты бадановыми (*Bergenia crassifolia* (L.) Fritsch) типами леса. Этот доминант травяного яруса выполняет функцию первичного накопления органического вещества для почвообразования. Часто в ассоциациях присутствует черника и ее спутники, может даже развиваться моховой покров. Здесь развиваются примитивные почвы, формирующиеся в промежутках между обломками и трещинах коренных пород. Мощность их обычно не превышает 15-20 см. Верхние горизонты органогенные различной степени разложения (перегнойные или торфянистые), резко ограничены подстилающими породами.

При наличии выраженного наклона субстрат становится подвижным, и в этих условиях преимущество получают вегетативно-подвижные злаки, папоротники и корневищные травы: *Calamagrostis langsdorfii* (Link) Trin., *C. obtusata* Trin., *Milium effusum* L., *Diplazium sibiricum* (Turcz. ex G.Kunze) Kurata, *Dryopteris expansa* (C.Presl) Fraser-Jenkins et A.Jermy, *Phegopteris connectilis* (Michx.) Watt, *Cerastium pauciflorum* Stev. ex Ser., *Aegopodium alpestre* Ledeb. Резко усиливается роль кустарников: *Lonicera altaica* Pall. ex DC., *Ribes spicatum* Robson, *Spiraea chamaedrypholia* L., *R. nigrum* L. В резко аэробных условиях верхних и средних частей склонов результатом воздействия даже чрезвычайно кислого опада на минеральный субстрат может быть только возникновение бурых кислых неоподзоленных слабо дифференцированных почв.

В нижних частях склонов в связи с увеличением увлажнения возрастает роль лесного высокотравья вплоть до формирования высокотравно-злаковых и высокотравных типов леса: *Cirsium helenioides* (L.) Hill, *Veratrum lobelianum* Bernh., *Aconitum septentrionale* Koelle, *Cardamine macrophylla* Willd., *Geranium krylovii* Tzvel., *Euphorbia lutescens* Ledeb., *Delphinium elatum* L., *Athyrium filix-femina* (L.) Roth, *Lathyrus gmelinii* Fritsch, *Crepis lyrata* (L.) Froel., *Poa sibirica* Roshev., *Trollius asiaticus* L., *Senecio nemorensis* L., *Saussurea latifolia* Ledeb., *Chamerion angustifolium* (L.) Holub, *Pleurospermum uralense* Hoffm., *Polemonium caeruleum* L., *Rumex acetosa* L., *Bistorta major* S.F.Gray. В самом нижнем слое травяного яруса обязательно встречается *Saxifraga nelsoniana* D.Don subsp. *aestivalis* (Fisch. et C.A.Mey.) D.Webb, меньше *Stellaria bungeana* Fenzl s.str.

От вершин по направлению к основанию склонов, как правило, увеличивается мощность почвенного профиля. Глубина проникновения почвообразования в нижней части склона ограничена близким стоянием почвенно-грунтовых вод. Мощность гумусовых горизонтов варьирует незначительно, что свидетельствует о слабом проявлении эрозионных процессов под пологом леса.

Обсуждение результатов

Основные отличия в морфологии катен горно-таежного высотного подпояса северо-восточного Алтая обусловлены, главным образом, характером замыкающих звеньев. В зависимости

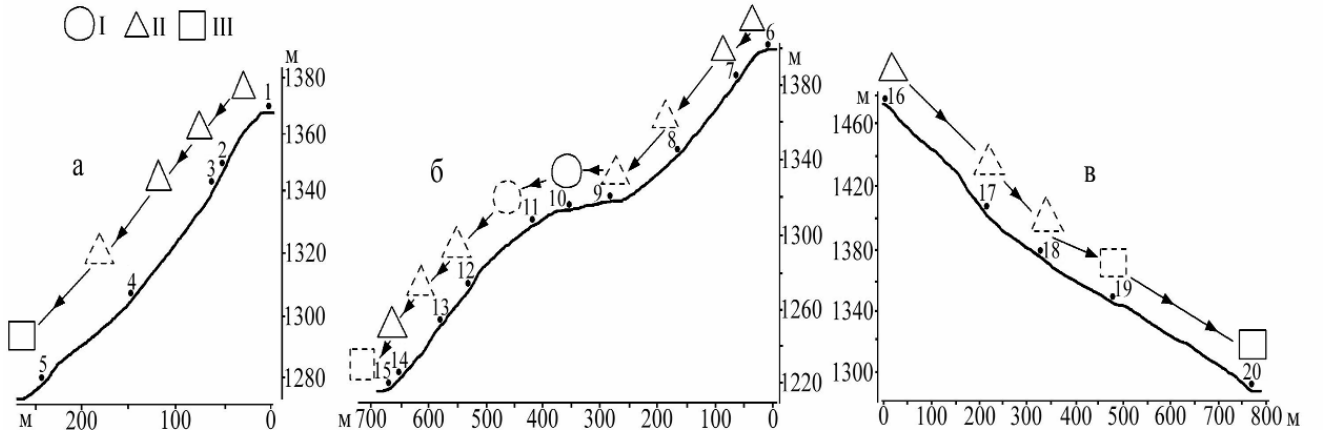


Рис. 1. Катенарная дифференциация в бассейне р. Самыш: а – катена 1 северо-западной экспозиции; б – катена 2 западной экспозиции; в – катена 3 восточной экспозиции. Местоположения: I – плакорообразные; II – литоморфные; III – гидроморфные. Сплошная линия – ярко выраженные свойства, прерывистая линия – доминирующие свойства, обусловленные соответствующими местоположениями. 1-20 – номера точек описаний в таблице 1

от этого выделено три морфологических типа монолитных катен, которые замыкаются: водосборными воронками в верховьях малых рек (1); долинами малых и средних рек (2); заболоченными седловинами (3). В первом и в третьем случаях в нижней части катены происходит смена типа почвообразования: горно-лесные бурые почвы замещаются светло-серыми лесными и лугово-болотными глеевыми. На последних формируется специфический лес с доминированием ели (*Picea obovata* Ledeb.) и рядом дифференциальных видов: *Carex cespitosa* L., *Deschampsia caespitosa* (L.) P.Beauv., *Geum rivale* L., *Galium uliginosum* L., *Myosotis scorpioides* L. Во втором типе катен сохраняется единый тип почвообразования, что объясняется дренажом, хотя и наблюдается оглеение в нижней части профиля.

В таблицах 1 и 2 представлена характеристика трех катен (рис. 1), отвечающих выше обозначенным морфологическим типам.

Предпочтение при выборе мест для закладки профилей отдавалось относительно ровным склонам с незначительной крутизной и наличием мелкоземистого чехла элювио-делювия. Тем не менее, соблюсти абсолютную однородность фоновых условий до конца не удалось. Так, в средней части первой катены кристаллические сланцы сменяются известковистыми. Поверхность второй катены в начале XX века частично была пройдена верховым пожаром, а в конце этого столетия здесь проводились промышленные рубки. Именно эти причины, по всей видимости, объясняют тот факт, что только на склоне западной экспозиции на всем его протяжении в составе древостоя встречается *Betula alba* L. В силу наличия осложняющих последствий пожара и промышленных рубок вторая катена охарактеризована двумя профилями.

Таблица 1

Характеристика почв монолитных катен верхней части бассейна р. Самыш

Горизонт	Глубина, см	pH	Гумус	Ил	Физ. глина	ЕКО, мг-экв/100 г
			%			
Катена 1 – северо-западная экспозиция						
1. Останцовая вершина с пихтово-кедровым вейниково-бадановым лесом на горно-лесной оторфованной маломощной почве на элювии кристаллических сланцев (Н=1370 м).						
A	4-14	4,2	15,2	1,9	18,3	н.о.
BC	14-44	4,6	17,3	1,5	24,5	39,2
2. Верхняя часть склона (35°) с пихтово-кедровым папоротниково-злаково-бадановым лесом на горно-лесной бурой типичной почве на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1348 м).						
A	0,5-6	4,1	29,8*	2,9	26,7	47,2
AB	6-20	4,1	22,3	8,6	34,7	39,2
B	20-43	4,8	8,4	9,1	52,4	21,6
BC	43-70	5,2	0,6	0,8	25,7	15,2
3. Верхняя часть склона (18°) с кедрово-пихтовым папоротниково-разнотравно-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве с оторфованными верхними горизонтами на щебнисто-суглинистом элювио-делювии известковистых сланцев (Н=1342 м).						
A	2-5	4,0	21,3	2,7	19,1	34,4
AB	5-15	3,9	16,0	11,5	36,0	24,8
B_1	20-30	4,6	7,0	10,9	45,3	16,8
B_2	45-55	5,0	2,5	9,2	38,2	8,8
B_3	60-70	5,1	1,4	12,1	45,0	4,0
BD	80-90	6,2	1,4	27,9	49,1	11,2
4. Средняя часть склона (20°) с кедрово-пихтовым кустарниково-разнотравно-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве с оторфованными верхними горизонтами на щебнисто-суглинистом элювио-делювии известковистых сланцев (Н=1310 м).						
A	2-5	4,3	26,4*	н.о.	н.о.	48,0
AB	5-17	4,2	10,2	11,4	33,4	12,8
B_1	17-31	4,5	7,1	14,6	50,7	9,6
B_2	40-50	4,9	4,4	10,4	52,0	9,6
B_3	65-75	5,3	1,1	18,6	52,9	8,0
BD	95-105	6,0	1,3	41,0	61,6	6,4
5. Нижняя часть склона (10°) с пихтово-кедровым лесом с мозаикой высокотравной и высокотравно-злаково-кустарниковой микроассоциаций на светло-серой лесной почве на щебнисто-суглинистом делювии известковистых сланцев (Н=1280 м).						
A	0-4	4,8	16,9	0,5	21,6	44,8
A_1A_2	4-20	5,1	5,1	14,8	46,5	43,2
A_2B	25-35	5,6	2,4	19,3	51,0	28,8
B_1	40-50	5,7	1,5	39,5	66,4	38,4
B_2	65-75	5,5	1,3	35,7	63,4	35,2
B_3	85-95	6,1	1,2	31,4	55,8	36,8
BD	125-135	6,6	1,1	35,0	67,6	32,0
Катена 2а – западная экспозиция						
6. Останцовая вершина с березово-кедровым бадановым лесом на примитивной почве на элювии кристаллических сланцев (Н=1405 м). Образец почвы не отбирался						
7. Верхняя часть склона (25°) с пихтово-кедровым папоротниково-баданово-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве на суглинисто-глыбовом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1380 м).						
A	0,5-8	4,3	22,9	15,9	39,3	25,6
AB	10-20	4,2	11,9	21,2	55,6	22,4
B_1	30-40	4,4	6,9	23,3	63,7	12,8
B_2	50-60	4,7	2,7	24,8	61,2	11,2
BD	75-85	4,8	2,8	19,5	59,8	8,0

8. Средняя часть склона (15°) с кедрово-пихтовым разнотравно-папоротниково-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве на суглинисто-щебнистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1348 м). Образец почвы не отбирался.						
9. Нижняя часть склона (8-10°) с кедрово-пихтовым разнотравно-папоротниково-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве на глыбово-щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1315 м).						
A	2-6	4,1	19,0	12,6	32,5	27,2
AB	6-20	4,2	12,8	19,1	46,0	14,4
B_1	40-50	4,6	1,6	18,2	56,2	11,2
B_2	65-80	4,9	0,4	13,6	52,2	9,6
BD	85-95	5,1	0,5	16,4	42,8	1,6
Катена 2б – западная экспозиция						
10. Слабовыпуклая поверхность (3-5°) с березово-пихтово-кедровым злаково-разнотравно-чернично-зеленомошным лесом на горно-лесной бурой слабооподзоленной почве на щебнисто-суглинистом элювии кристаллических сланцев (Н=1312 м).						
A	4-10	3,9	28,2*	8,7	21,9	25,6
AB	10-15	3,9	12,6	21,5	40,2	17,6
B_1	15-23	3,9	9,6	22,9	55,2	14,4
B_2	30-40	4,5	2,5	27,0	59,3	8,0
B_3	60-70	4,8	0,7	24,0	50,6	4,8
BD	80-90	5,2	0,5	12,9	28,0	1,6
D	120-130	5,2	0,4	11,5	26,4	1,6
11. Верхняя часть склона (7-8°) с пихтово-березово-кедровым злаково-папоротниково-чернично-зеленомошным лесом на горно-лесной бурой оподзоленной почве на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1297 м).						
A	3-6	3,9	35,6*	н.о.	н.о.	н.о.
A_1A_2	6-10	3,8	7,8	17,4	40,6	12,8
A_2B	10-15	4,0	5,5	9,9	32,4	9,6
B_1	20-30	4,4	3,0	20,6	44,4	4,8
B_2	40-55	4,6	1,8	14,6	39,9	6,4
B_2C	60-70	4,7	0,7	21,7	37,3	1,6
C	90-100	5,1	0,4	5,9	14,2	3,2
12. Средняя часть склона (10-15°) с пихтово-березово-кедровым лесом с мозаикой злаково-папоротниковой и чернично-зеленомошной микроассоциаций на горно-лесной бурой оподзоленной почве на глыбово-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1275 м).						
A_1A_2	4-10	3,8	14,1	4,7	22,7	27,2
A_2B	10-40	4,5	3,9	21,4	57,0	16,0
B	40-80	5,0	2,7	11,4	43,7	17,6
BC	80-85	5,3	0,8	10,4	29,2	1,6
13. Средняя часть склона (18-20°) с березово-кедрово-пихтовым лесом с мозаикой злаково-папоротниковой и чернично-зеленомошной микроассоциаций на горно-лесной бурой слабооподзоленной на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1245 м).						
A	4-10	3,6	28,2*	н.о.	н.о.	25,6
AB	10-17	4,2	16,4	17,0	46,5	22,4
B_1	20-30	4,2	3,9	20,6	57,5	20,8
B_2	37-64	5,1	1,5	15,3	46,8	4,8
BC	64-90	5,1	0,9	11,0	43,8	1,6
14. Крутая нижняя часть склона (45°) с березово-пихтово-кедровым злаково-разнотравно-чернично-зеленомошным лесом на горно-лесной бурой типичной почве на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1225 м).						
A	2-6	3,8	20,4	10,0	32,0	24,0
AB	6-11	3,8	11,1	9,6	32,3	14,4
B_1	11-40	4,5	3,0	11,4	37,8	11,2
B_2	40-75	5,1	0,7	14,5	34,3	3,2
BC	75-90	5,3	0,7	14,2	39,5	1,6
15. Нижняя часть склона – шлейф (7°) с пихтово-кедровым высокотравно-злаковым лесом на горно-лесной бурой оглеенной почве на щебнисто-суглинистом делювии кристаллических сланцев (Н=1218 м).						
A	5-11	4,2	20,9	6,9	34,9	20,8
AB	11-20	4,0	10,6	8,8	38,4	17,6
B_1	20-35	4,5	3,6	18,2	49,6	17,6
B_2	35-58	4,7	0,7	21,3	57,8	17,6
BC_g	67-84	5,2	0,6	31,4	65,5	28,8
C_g	84-110	5,5	0,5	26,8	51,8	19,2
Катена 3 – восточная экспозиция						
16. Останцовая вершина с пихтово-кедровым мелкотравно-баданово-кустарничково-зеленомошным лесом на горно-лесной перегнойной почве на элювии кристаллических сланцев (Н=1478 м).						
A_0	0-2	н.о.	100,0*	н.о.	н.о.	н.о.
$A_п$	2-8	3,6	78,9*	5,6	23,4	68,8
AB	8-15	3,4	38,1*	н.о.	н.о.	44,8

17. Верхняя часть склона (15°) с пихтово-кедровым разнотравно-папоротниково-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1412 м).						
А	1-5	3,9	26,2*	н.о.	н.о.	38,4
АВ	5-17	3,8	13,7	12,2	39,1	12,8
B_1	20-30	4,6	4,6	н.о.	н.о.	6,4
B_2	50-60	5,0	1,8	20,5	56,9	24,0
B_3	80-90	4,9	1,2	12,6	42,4	20,8
ВС	105-115	н.о.	0,6	16,8	42,8	12,8
18. Средняя часть склона (12°) с пихтово-кедровым чернично-папоротниково-злаковым лесом на горно-лесной бурой типичной почве на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1375 м).						
А	1-4	3,6	22,5	н.о.	н.о.	22,4
АВ	4-11	3,3	17,5	10,1	24,3	36,8
B_1	15-25	3,8	4,5	19,4	52,9	14,4
B_2	40-50	4,1	1,8	17,0	54,8	11,2
B_3	65-75	4,2	1,1	22,6	54,5	17,6
19. Средняя, часть склона (12°) пихтово-кедровый высокотравно-злаковый лес на светло-серой лесной оглеенной почве на щебнисто-суглинистом элювио-делювии кристаллических сланцев (Н=1345 м).						
А	0,5-5	4,4	21,0	н.о.	н.о.	56,0
A_1A_2	5-18	4,7	13,1	8,8	33,6	28,8
A_2B	20-30	4,5	1,8	6,7	48,8	14,4
B_1	40-50	4,9	0,6	4,7	46,8	12,8
B_2	60-70	5,4	0,1	10,6	43,6	6,4
B_2C	75-85	5,2	0,5	15,2	16,0	16,0
20. Нижняя часть склона (5-7°) с пихтово-кедрово-еловым заболоченным лесом с мозаикой злаково-высокотравной и дернистоосоковой микроассоциаций на лугово-болотной глеевой почве на щебнисто-суглинистом делювии кристаллических сланцев (Н=1290 м).						
А	0,5-5	4,4	17,3	12,6	43,6	20,8
АВ	5-13	4,1	9,4	14,2	49,52	17,6
B_1	13-27	4,4	3,4	11,0	44,32	11,2
B_2	30-40	4,6	2,8	11,8	50,76	12,8
B_3	45-55	4,4	2,0	13,0	49,84	9,6

Примечания: * – потеря при мокром сжигании, н.о. – не определено.

Катена 1 является примером того, когда относительно прямой и короткий склон средней крутизны замыкается в водосборную воронку. Такие катены имеют наиболее простую структуру, что обусловлено значительным уклоном на всем протяжении. В связи с этим на поверхности склона наблюдается маломощный слой мелкоземистой толщи, а бадан встречается на большей части склона с уменьшающимся обилием (точки 1-4). Черника и зеленомошный покров встречаются только на вершине и гниющих бревнах как относительно неподвижном субстрате с кислой реакцией среды и запасом органики. Движению сукцессии в сторону чернично-зеленомошного леса препятствует, главным образом, значительный наклон поверхности, а также недостаток света и тепла на северо-западном склоне. Именно эта экспозиционная особенность катены 1, лимитирующая процессы разложения органического вещества, выражается в оторфованности верхних горизонтов почвенного профиля в точках 1, 3-4. Интенсивный латеральный и радиальный сток, преимущественно кислый опад, способствуют активному выщелачиванию оснований из почвенного профиля. Несмотря на то, что почвы (точки 3-5) формируются на окарбоначенных породах, реакция почвенного раствора кислая либо слабокислая и практически не отличается от показателей pH почв развитых на кристаллических сланцах. Наблюдается постепенное смещение pH почвенного раствора в нейтральную сторону от вершины склона к его основанию и в профиле от гумусовых горизонтов к подстилающим или почвообразующим породам. Хорошая дренируемость почв, формирование их на породах богатых основаниями (точки 1-4), препятствуют проявлению процессов оподзоливания. При приближении к тальвегу (точка 5) происходит резкое замедление движения вещества на склоне за счет того, что узкое днище лога выступает как своеобразный механический геохимический барьер, тормозящий латеральную миграцию. Наблюдается уменьшение угла наклона поверхности и отложение значительной части мелкозема. Происходит усиление радиальной миграции в профиле. При этом фиксируется более выраженная элювиально-иллювиальная дифференциация почвенной толщи по гранулометрическому составу, образуется своего рода водоупорный горизонт (почвенные В-горизонты). Периодическое переувлажнение верхней части профиля в данной точке обусловливает разрушение глинистых минералов, которое было диагностировано по присутствию кремнеземистой присыпки и плитчатых структурных отдельностей, характерных для подзолистых горизонтов.

Катена 2 характеризует относительно длинные волнистые склоны с выпуклым профилем – в целом более пологие в верхней части и крутые в нижней. Значительная крутизна в нижней части обусловлена активным врезанием и боковой эрозией реки, долина которой является замыкающим звеном катены. Именно на таких склонах (в верхней их части) чаще всего встречаются плакорообразные местоположения. Здесь в относительно стабильных условиях в почвенном профиле выражен процесс оподзоливания, а растительность приближается к климаксной. Притом в отдельных точках (11-12) степень развития процесса позволяет выделить переходные горизонты гумусово-элювиальный и элювиально-иллювиальный, тогда как в других (10 и 13) оподзоливание проявляется только в виде кремнеземистой присыпки в гумусовых горизонтах. Небольшие углы наклона формируют благоприятные условия для развития чернично-зеленомошного типа леса, который с увеличением угла наклона и усилением латеральной миграции превращается в мозаику с конкурирующим злаково-папоротниковым типом леса (точка 14). В нижней части склона, на границе с днищем долины, формируется шлейф (точка 15), характеризующийся максимальным разнообразием положительных и отрицательных наноформ рельефа – продуктов совместной деятельности водной эрозии и аккумуляции, обусловленных в свою очередь сезонной динамикой увлажнения и склоновыми процессами. Такие наноформы рельефа в геоботанике часто называют микроэкотопами, однако анализ литературы показывает, что этот термин применяется к объектам как большей, так и меньшей размерности. В этой связи мы считаем, что наноформы рельефа соответствуют наноэкотопам [4-5] – элементам внутрифациальной мозаики среды, тогда как микроэкотоп представляет собой фитоценоз или фацию в целом. В точке 15 именно большое разнообразие наноэкотопов обуславливает максимальное видовое богатство.

Катена 3 характеризует прямые или слабовогнутые склоны. Такие катены, как правило, замыкаются широкими заболоченными водораздельными седловинами. По характеристикам почв и растительности она занимает промежуточное положение между катенами 1 и 2. В отличие от катены 1 здесь в меньшей степени выражена литофильность (бадан и маломощные перегнойные почвы встречаются только на останцовых вершинах), шире распространена черника, которая встречается в верхних и средних точках, а отсутствует только в переувлажненной нижней части склона. Это объясняется меньшей крутизной склона, чем в катене 1. Здесь также отсутствует оторфованность верхних горизонтов почвы, большую роль играют папоротники, что связано с большей теплообеспеченностью восточного склона по сравнению с северо-западным.

Таблица 2

Видовой состав сообществ монолитных катен верхней части бассейна р. Самыш

Виды растений	Катена 1					Катена 2а				Катена 2б						Катена 3				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Abies sibirica Ledeb.	+	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Aconitum septentrionale Koelle	–	–	–	–	+	–	–	+	+	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	–
Adoxa moschatellina L.	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Aegopodium alpestre Ledeb.	–	+	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Anthoxanthum odoratum L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+	–	–	+	+	–	–	–	–	–
Athyrium filix-femina (L.) Roth	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Bergenia crassifolia (L.) Fritsch	+	+	+	+	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–
Betula alba L.	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+	+	+	+	+	–	–	–	–	+
Bistorta major S.F.Gray	–	–	+	+	–	–	–	+	–	+	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+
Cacalia hastata L.	–	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Calamagrostis langsdorfii (Link) Trin.	+	+	+	+	+	–	+	+	–	–	–	–	–	+	–	–	+	+	–	+
Calamagrostis obtusata Trin.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	+	–	–	–	–	–
Caltha palustris L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+
Cardamine macrophylla Willd.	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+
Carex brunnescens (Pers.) Poir.	–	–	+	–	–	–	–	–	–	+	+	–	+	+	–	+	–	+	–	–
Carex cespitosa L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Cerastium pauciflorum Stev. ex Ser.	–	–	+	+	–	–	+	–	–	+	+	–	+	+	+	–	–	+	–	–
Chamerion angustifolium (L.) Holub	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Cirsium helenioides (L.) Hill	–	–	–	–	+	–	–	+	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+
Crepis lyrata (L.) Froel.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+
Cruciata glabra (L.) Ehrend.	–	–	+	+	–	–	–	+	+	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Delphinium elatum L.	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Deschampsia caespitosa (L.) P.Beauv.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Diplazium sibiricum (Turcz. ex G.Kunze) Kurata	–	+	+	+	–	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Dryopteris expansa (C.Presl) Fraser-Jenkins et A.Jermy	–	+	+	+	–	–	+	+	+	+	+	+	+	–	+	–	+	+	+	–
Equisetum pratense Ehrh.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	+	–	–	–
Equisetum sylvaticum L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+
Euphorbia lutescens Ledeb.	–	–	–	–	+	–	–	+	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+
Galium uliginosum L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Geranium krylovii Tzvel.	–	–	+	+	+	–	–	+	+	–	–	–	–	–	+	–	+	+	+	–
Geum rivale L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Gymnocarpium dryopteris (L.) Newm.	+	+	+	–	–	–	–	–	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+	–	–
Lathyrus gmelinii Fritsch	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+
Linnaea borealis L.	–	–	+	–	–	–	+	–	+	–	–	+	+	+	+	+	+	+	+	–
Lonicera altaica Pall. ex DC.	–	–	+	+	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Lycopodium annotinum L.	–	–	–	–	–	–	–	–	+	+	–	+	+	+	–	–	–	–	–	–
Maianthemum bifolium (L.) F.W.Schmidt	–	–	+	+	–	–	–	–	–	+	+	+	–	–	–	–	+	+	–	–
Milium effusum L.	–	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+	–	+	+	+	–
Myosotis scorpioides L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+

Oxalis acetosella L.	+	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+	+	+	+	–	–	+	+	+	–
Phegopteris connectilis (Michx.) Watt	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	+	+	+	–	–	+	+	–	–
Picea obovata Ledeb.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Pinus sibirica Du Tour	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Pleurospermum uralense Hoffm.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+
Poa sibirica Roshev.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+
Poaceae sp.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–
Polemonium caeruleum L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Ribes nigrum L.	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–
Ribes spicatum Robson	–	–	+	+	+	–	–	+	–	–	–	+	–	+	+	+	+	+	–	–
Rubus idaeus L.	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+	–	+	–	–	–	–	–	–	–
Rumex acetosa L.	–	–	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+
Salix caprea L.	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–
Sambucus sibirica Nakai	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–
Saussurea latifolia Ledeb.	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Saxifraga nelsoniana D.Don subsp. *aestivalis* (Fisch. et C.A.Mey.) D.Webb	–	–	+	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	+
Senecio nemorensis L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Solidago virgaurea L.	–	–	–	–	–	–	–	+	–	+	+	–	–	+	+	–	+	+	–	–
Sorbus sibirica Hedl.	–	+	+	+	+	+	+	+	–	+	–	–	+	+	+	+	+	+	+	–
Spiraea chamaedrypholia L.	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	–	–
Stellaria bungeana Fenzl s.str.	–	–	+	+	+	–	–	+	+	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	–
Trientalis europea L.	–	–	–	–	–	+	–	–	–	+	–	+	+	–	–	+	–	–	–	–
Trollius asiaticus L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Vaccinium myrtillus L.	+	–	+	–	–	+	–	–	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	–	–
Veratrum lobelianum Bernh.	–	+	+	+	+	–	–	+	–	+	+	+	+	–	+	–	+	+	+	+
Vicia cracca L.	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+
Viola biflora L.	–	–	+	+	–	–	+	+	+	–	–	–	–	–	+	–	+	+	–	–
Видов в сообществе:	8	13	27	22	20	7	14	22	19	19	17	16	20	21	36	12	19	21	23	25

От останцовых вершин вниз до средней части склона увеличивается число видов высших сосудистых растений (мхи не учитывались), что связано с возрастанием толщи мелкозема и усложнением структуры сообщества. От средней части склона видовое богатство фитоценоза может расти далее (катена 3). Если увеличивается число наноэкотопов, оно может снижаться за счет выпадения черники и ее спутников (катены 1 и 2а). Наибольшее видовое богатство зафиксировано для точки 15, характеризующейся максимальным разнообразием наноэкотопов. Увеличение видового богатства вниз по склону происходит в основном за счет лесного высокотравья как наиболее многочисленной группы видов.

Библиографический список

1. Черных, Д.В. Ландшафтные катены как форма пространственной организации геосистем в горах // География и природные ресурсы. “ 2002. “ № 4.
2. Черных, Д.В. Понятие о формах пространственной организации ландшафтов // Труды XII съезда Русского географического общества. “ СПб., 2005. “ Т. 2.
3. 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.
4. Юрцев, Б.А. Изучение конкретных и парциальных флор с помощью математических методов / Б.А. Юрцев, Б.И. Сёмкин // Ботанический журнал. – 1980. – Т. 65. – № 12.
5. Юрцев, Б.А. Флора как природная система // Бюллетень МОИП. Отдел биологический. – 1982. – Т. 87. – № 4.

Bibliography

1. Chernihkh, D.V. Landshaftnihe katenih kak forma prostranstvennoyj organizacii geosistem v gorakh // Geografiya i prirodnihe resursih. ? 2002. ? № 4.
2. Chernihkh, D.V. Ponyatie o formakh prostranstvennoyj organizacii landshaftov // Trudih XII sjhezda Russkogo geograficheskogo obthestva. ? SPb., 2005. ? T. 2.
3. Chernihkh, D.V. Geterolitnihe landshaftnihe katenih v basseyjne Teleckogo ozera / D.V. Chernihkh, D.V. Zolotov, S.N. Balihkin // Geografiya i prirodnihe resursih. ? 2007. ? № 4.
4. Yurcev, B.A. Izuchenie konkretnihkh i parcialjnihkh flor s pomothjyu matematicheskikh metodov / B.A. Yurcev, B.I. Syomkin // Botanicheskiyj zhurnal. – 1980. – T. 65. – № 12.
5. Yurcev, B.A. Flora kak prirodnaya sistema // Byulletenj MOIP. Otdel biologicheskiyj. – 1982. – T. 87. – № 4.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 911.5

Suchova M.G., Garms E.O. **CLIMATIC CONDITIONS OF-INTERMOUNTAIN BASINS AND MOUNTAIN-VALLEY LANDSCAPES ALTAI.** In this work a spatial differentiation of the intermountain depressions, and mountain-valley landscape of the Altai. The role of oroklimaticheskih conditions in the formation of different types of landscapes. Identified leading and limiting climatic factors.

Key words: **Altai, types of landscape, climate, temperature, moisture.**

***М.Г. Сухова**, д-р геогр. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Горно-Алтайск, E-mail: mar_gs@ngs.ru;*
***Е.О. Гармс,** аспирантка ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: garms123@mail.ru*

КЛИМАТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖГОРНО-КОТЛОВИННЫХ И ГОРНО-ДОЛИННЫХ ЛАНДШАФТОВ АЛТАЯ

Представлена пространственная дифференциация межгорно-котловинных и горно-долинных ландшафтов Алтая. Показана роль ороклиматических условий в формировании различных типов ландшафтов. Выявлены ведущие и лимитирующие климатические факторы.

Ключевые слова: **Алтай, типы ландшафтов, климат, теплообеспеченность, увлажненность.**

В последнее время Алтай привлекает к себе возрастающее внимание научных, общественных, туристических организаций как отечественного, так и мирового сообщества. Это обстоятельство вызвано не связанными, на первый взгляд, причинами. Алтай – единая горная территория по происхождению и строению, но весьма не однородная по климатическим условиям и ландшафтной структуре.

Алтай признан привлекательным туристическим объектом, который отличает широкий спектр рекреационных ниш и предложений и обладает всеми предпосылками к приобретению статуса рекреационного региона международного уровня. Туристическая популярность этой территории определяется, прежде всего, её высокой аттрактивностью и разнообразием природно-климатических условий. Академик В.А. Обручев писал об Алтае: «Нигде больше в Сибири нельзя найти такого сочетания красивых горных цепей со снегами и ледниками, альпийских лугов, скалистых ущелий, бурных рек с порогами и водопадами, больших и маленьких озер, мрачной елово-пихтовой черни на востоке и светлых лиственничных лесов на западе» [1].

Кроме того, Алтай является объектом изучения региональных проявлений современных климатических изменений, так как исследуемая горная территория признана одним из глобально значимых центров сохранения биоразнообразия. В условиях потепления климата Алтайская горная область репрезентативна и показательна, так как установлено, что наиболее ярко климатические изменения проявляются в северных и горных районах. Наблюдаемые изменения сопровождаются значительным экосистемным откликом, поскольку именно соотношение тепла и влаги определяет формирование типа ландшафта, его биопродуктивность и направленность геоэкологических процессов.

Большую роль в формировании ландшафтного разнообразия Алтая играет сложность и мозаичность климата, обусловленная особенностями строения рельефа. Еще Л.С. Берг отмечал, что «… в каждой горной системе климатов много…» [2]. В связи с этим изучение современной ландшафтно-климатической специфики региона является весьма актуальным. В данной статье мы подробно останавливаемся на исследовании ороклиматических условий формировании межгорно-котловинных и горно-долинных ландшафтов.

Межгорные котловины Алтая – наиболее заселенные и освоенные в хозяйственном отношении территории, которые характерны для Центрального и Юго-Восточного Алтая. Это глубоковрезанные обширные депрессии, большинство из которых приурочено к тектоническим разломам районов максимального напряжения тектонических дислокаций и являются участками замедленного поднятия по отношению к окружающим их горным блокам. Вдоль крупных разломов обычно бывает две или несколько котловин, разделенных небольшими перемычками в виде невысоких горных кряжей, часто дренируемых одной рекой. Они представляют собой участки аккумуляции. Это и древние и современные отложения, среди которых преобладают аллювиально-делювиальные, пролювиально-делювиальные, флювиогляциальные отложения, представленные глинами, галечником, валунно-галечниковыми или песчано-глинистыми, щебнем, лессовидными суглинками. Характер этих отложений предопределен особенностями развития котловин и окружающих их хребтов. В рельефе наиболее типичны аккумулятивные равнины, предсклоновые шлейфы и террасы рек.

Характерной особенностью рельефа межгорных котловин является наличие кроме наклонных равнин, внутренних горных перемычек, невысоких возвышенностей и останцев, выделяющихся над поверхностью плоских равнин [3]. Развитие котловинного рельефа зависит от высоты окружающих гор; уклонов их склонов и степени расчлененности; литологии пород, слагающих горы, и климатических условий, определяющих интенсивность процесса выноса материала.

Котловины Юго-Восточного Алтая отличаются от Центрального не только характером растительности и почв, но и своим рельефом. Здесь почти отсутствуют наклоненные участки равнин. Из-за малого количества осадков особо представлена плоскостная эрозия. Имеющиеся конусы выноса и делювиальные шлейфы очень незначительны и не способны сформировать наклонную равнину. Днища котловин в основном сложены озерными, аллювиальными и пролювиальными отложениями.

Наиболее общая черта климата межгорно-котловинных ландшафтов – резкая континентальность, обусловленная их географическим расположением в центре материка и орографической изолированностью. Их климатические особенности значительно отличаются от климата долин и водоразделов. В зимние месяцы выхолаживание воздуха на днищах котловин обусловлено господством антициклональных условий, стоком воздуха со склонов и его застоем. Зимы суровые и малоснежные. В теплый период с восстановлением западного переноса воздушных масс при переваливании наветренных склонов хребтов возникает барьерный эффект, и на подветренных склонах облачность размывается, поэтому осадков выпадает мало. На подветренной стороне образуется барьерная тень. При опускании воздух адиабатически нагревается, облака размываются и возрастает число часов солнечного сияния. На эти особенности обратил внимание еще А.И. Воейков [4].

Так в Чуйской котловине по данным ГМС Кош-Агач средняя температура января –32,1°С, средний минимум –38,3°С. На днище Чуйской котловины, а следовательно, и других обширных котловин Юго-Восточного Алтая (Курайской, Джулукульской) и на плоскогорье Укок формируются мощные озера холода.

Наибольшие различия в тепловом режиме котловин характерны для холодного времени года. Самая теплая зима отмечается в Канской и Абайской котловинах. Средняя температура –19-20°С, суммы температур за период с температурой ниже 10°С – 1800-1900°С. Значительно суровее зима в Урсульской, Уймонской котловинах: средняя температура января –22-25°С, средний дневной максимум температуры –16-18°С, средний ночной минимум –28-30°С, сумма температур за период с температурой ниже –10°С – 2200-2800°С.

Климат межгорно-котловинных ландшафтов Юго-Восточного Алтая отличается крайне суровой зимой. Это самое холодное место на Алтае: средняя температура января –28-32°С, средний минимум –33-40°С, в Чуйской котловине абсолютный минимум –62°С, сумма температур за период с температурой ниже 10°С – 3000-3600°С. Наибольшая продолжительность периода

с устойчивым снежным покровом в Абайской, Уймонской и Катандинской котловинах 160-180 дней, со средней высотой снежного покрова на начало марта 25-40 см. В Юго-Восточном Алтае продолжительность периода с устойчивым снежным покровом 130-140 дней, средняя высота снежного покрова 8-10 см.

Летом различия в температурном режиме котловин выражены значительно слабее, чем зимой. Наибольшей теплообеспеченностью характеризуются Урсульская, Уймонская и Катандинская котловины, где средняя температура июля 15-17°С, средний дневной максимум – 23-24°С, средний ночной минимум – 7-9°С; сумма температур за период с температурой выше 10°С составляет 1500-1550°С. Продолжительность безморозного периода – 90-95 дней. Во всех остальных котловинах средняя температура июля – 13-14°С; средняя минимальная температура – 5-6°С, максимальная температура – 21-22°С; сумма активных температур за период с температурой выше 10°С – 1100-1300°С. Продолжительность безморозного периода 50-70 дней.

Наибольшей влагообеспеченностью характеризуется Абайская котловина, Уймонская и Катандинская, где годовая норма осадков 450-500 мм, коэффициент увлажнения за вегетационный период – 0,7-0,8, т.е. умеренно влажно. В Урсульской, Канской и Улаганской котловинах среднее количество осадков за год составляет 300-400 мм, соответственно, уменьшается коэффициент увлажнения до 0,5-0,6. Причем в котловинах Центрального Алтая атмосферное увлажнение характеризуется большой неустойчивостью. В котловинах Юго-Восточного Алтая годовая норма осадков от 100 до 250 мм, коэффициент увлажнения за период вегетации – от 0,1 до 0,3, что говорит о скудном увлажнении. В соответствии с особенностями климатических условий, а особенно с характером атмосферного увлажнения изменяются и ландшафты котловин [5].

Лугово-степные ландшафты характерны для Абайской котловины. Благоприятные климатические условия способствуют развитию разнотравной и злаково-разнотравной растительности на оподзоленных черноземных и чернозёмовидных почвах. Оподзоленные почвы и наличие лесных видов в составе травостоя свидетельствует о том, что некогда в котловинах были распространены леса, сохранившиеся в виде перелесков.

Чернозёмно-степные ландшафты характерны для котловин с резкой континентальностью климата, со значительным снежным покровом, предохраняющим почвы от очень глубокого промерзания. Типичными в этом отношении являются Уймонская и Катандинская котловины. В них преобладают разнотравно-ковыльные группировки на типичных и южных чернозёмах. На наиболее увлажненных участках – обильное и красочное разнотравье. На террасах, сложенных валунно-галечниковыми отложениями, характеризующихся интенсивной фильтрацией атмосферных осадков, формируются элементы сухой степи на каштановых почвах.

Сухостепные ландшафты представлены в Канской, Урсульской, Улаганской и др. котловинах. В них преобладающими являются типчаково-ковыльно-полынные и типчаково-мелкотравно-злаковые группировки растений на светло- и тёмно-каштановых почвах и на южных чернозёмах.

Для котловин Юго-Восточного Алтая типичными являются опустыненные и степные ландшафты. *Опустыненные ландшафты* котловин Юго-Восточного Алтая сформировались под влиянием специфических условий природы, это резкая континентальность климата, очень суровая, малоснежная зима, глубокое промерзание почвы, наличие вечной мерзлоты, сухое лето и большая продолжительность солнечного сияния (до 2600 часов в течение года). На щебнистом и галечниковом субстрате развиваются маломощные слабокаменистые, скелетные, местами засоленные, слабо гумусированные почвы. Наиболее распространены светлокаштановые и бурые почвы. Значительная водопроницаемость грунтов, небольшая их влажность, засоленость и щебнистость почв способствует появлению степей монгольского типа с бедным видовым составом, слабой сомкнутостью покрова, обилием кустарничков и полукустарничков, небольшим распространением злаков, развитием лишайников и карликовых форм растений, наличием участков, лишенных растительного покрова. Следует отметить, что наблюдается некоторая изменчивость почвенно-растительного покрова, в зависимости от литологии подстилающих пород. Так на поверхностях (где были древние озера), сложенных галечниковым материалом, господствуют полупустыни. Внутри этого комплекса на зандровой песчанно-галечниковой равнине распределены тонконогово-ковыльные группировки на светло-каштановых почвах, которые на флювиогляциальной равнине сменяются злаково-полынной степью на бурых скелетных почвах. На делювиальной равнине преобладает разнотравно-злаковая полукустарничковая степь на светло-каштановой почве. В пределах моренно-холмистых равнин наибольшим распространением пользуются полынные и опустыненные степи. Специфический луговой облик имеют комплексы низких террас Чуи, что связано не только с изменением пород, но их микроклиматом.

В условиях благоприятных для концентрации легко растворимых солей формируются различные типы солончаковых почв с чиевыми и волосницовыми группировками растений. На днищах временных водотоков наблюдаются частые заросли караганы.

Долины основных рек Алтая (Катуни, Бии, Чулышмана, Песчаной, Ануя, Чарыша) имеют выработанную форму и комплексы низких и высоких террас. Они образовались в результате эрозионно-аккумулятивной деятельности рек [6]. Большинство из них ориентированы на север и имеют меридиональное и субмеридиональное простирание, и только на юге Алтая многие долины обретают широтную ориентацию.

В холодный период года, совпадая по направлению с господствующим барическим градиентом, долины выполняют роль «аэродинамических» труб. Переваливая через водораздельные хребты, воздух опускается в низины и нагревается за счет псевдоадиабатического процесса. Образуются местные ветры – фёны. На местные климаты долин влияет и горно-долинная циркуляция атмосферы.

Заморозкоопасность днищ долин определяется их уклоном, открытостью для воздушных потоков, площадью воздухосбора, наличием на склонах незадернованных скальных грунтов. Есть долины тёплые и холодные, влажные и сухие. Под влиянием местных климатообразующих факторов в них формируются местные климаты [7].

Разнообразие местных климатов долин отражается в характере горно-долинных ландшафтов, которые представлены степными, лесо-лугово-степными, лесными, луговыми, болотно-луговыми и болотными ландшафтами [6]. Повсеместно *степные ландшафты* приурочены к долинам с высокой повторяемостью фенов, которая обычно превышает 100 дней в течение года. Фены сопровождаются размыванием облачности, испарением снега, поэтому в этих долинах устойчивый снежный покров незначительный или отсутствует. Весной запасы продуктивной влаги в почве бывают небольшими. Все это сопровождается развитием ландшафтов с ксерофитными видами растений.

Степные ландшафты представлены на меридиональных и субмеридиональных участках долин Катуни, Чуи, Чулышмана, Башкауса, т.е. в наиболее глубоко врезанных террасированных долинах с комплексами высоких песчано-валунно-галечниковых террас. Ксерофитно-разнотравно-типчаково-ковыльные степи развиваются на южных черноземах или на каштановых почвах.

Долинные степные ландшафты характеризуются наиболее теплым климатом. Зимы умеренно-морозные, продолжительность периода с температурой ниже –10°С от 50 до 80 дней, суммы температур за этот период составляют менее 1000°С, в отдельных участках долин отсутствует период с температурой ниже –10°С. Средняя температура января от –10 до –12°С, средний минимум –15-18°С, средний максимум –6-8°С. С оттепелями бывает от 40 до 50 дней.

Весенние процессы начинаются рано. Переход средней суточной температуры через 0°С происходит уже в конце марта. Период с положительной температурой продолжается до конца октября, с активной температурой выше 10°С обычно бывает с 8-15 мая по 15-20 сентября (125-135 дней). Сумма температур за этот период – 1800-2000°С. Продолжительность безморозного периода 115-125 дней. Средняя температура июля – 18-20°С, средний минимум – 11-13°С, средний максимум – 23-25°С. Годовая сумма осадков – 350-550 мм, за холодный период (с ноября по март) выпадает от 60 до 100 мм, за теплый период (с апреля по октябрь) – от 250 до 450 мм, коэффициент увлажнения за вегетационный период – от 0,5 до 0,7. Для долин с большой повторяемостью фенов характерны значительные скорости ветра. Средняя его скорость в январе от 3 до 5 м/сек. Повторяемость с сильным ветром, при котором скорость превышает 15 м/сек, изменяется от 15 до 30 в течение года. Таким образом, климат горно-долинных степных ландшафтов характеризуется высокой теплообеспеченностью, но недостаточным или неустойчивым увлажнением и повышенными скоростями ветра.

Лесостепные ландшафты характерны для долин с несколько меньшей повторяемостью фенов, чем в долинах со степными ландшафтами. Среднее число дней с признаками фенов в этих долинах в течение года от 30 до 80. Это долины меридиональной и субмеридиональной ориентации, но значительно слабее врезаны, чем долины Катуни и Чулышмана. Лесостепные ландшафты характерны для долин рек Песчаной, Ануя, Чарыша, Семы, Маймы и др. Это террасированные долины с комплексом низких песчано-валунно-галечниковых террас с разнотравно-злаковыми остепененными лугами в сочетании с древесно-кустарниковыми зарослями на лугово-черноземных почвах и горных черноземах выщелоченных.

Древесная растительность в основном приурочена к склонам северной ориентации и поймам рек. Днища долин в значительной мере распаханы и испытывают сильное влияние деятельности людей. Лесостепные долинные ландшафты характеризуются более холодной зимой, чем степные. Продолжительность периода с температурой ниже –10°С возрастает до 100-120 дней, около месяца продолжается период с температурой ниже –15°С. В январе средняя температура от –15 до –17°С, средний минимум – от –20 до –21°С, средний максимум –8-10°С. Средняя температура июля – 14-16°С, средний минимум – 7-9°С, средний максимум – 22-25°С. Сумма температур за период с температурой выше 10С составляет 1300-1900°С, продолжительность этого периода – 110-130 дней, продолжительность безморозного периода – 70-190 дней, годовая норма осадков – от 500 до 600 мм, коэффициент увлажнения за вегетационный период – от 0,7 до 0,9, т.е. умеренно и достаточно влажно. Таким образом, на более влажных участках долин соотношение тепла и влаги приближается к оптимальным значениям для формирования лесных ландшафтов, на менее увлажненных – распространены степные.

Горно-долинные лесные ландшафты наиболее характерны для низкогорного и среднегорного ярусов Северо-Восточного и Северо-Западного Алтая. В этих районах годовая сумма осадков изменяется от 700 до 1000 мм. Высокая увлажненность климата проявляется в большой повторяемости дней с осадками, с пасмурной холодной погодой, с туманами. Отличительной чертой рек является небольшая глубина базиса эрозии, поэтому долины извилистые пологие. Отсутствие условий для стока холодного воздуха вниз по долинам и его динамического перемешивания выражается в повсеместном застое воздуха на днищах долин. Горно-долинная циркуляция выражена очень слабо. В антициклональную погоду возникают большие вертикальные термические градиенты, днем – положительные, ночью – отрицательные. В ночные часы на днищах долин происходит сильное выхолаживание воздуха, особенно над сырыми и заболоченными участками днищ.

Если на склонах долин распространены осиново-пихтовые и кедрово-пихтово-еловые леса на горно-лесных бурых почвах, то на террасах находятся осиново-пихтово-березовые, сосновые, пихтово-елово-лиственничные леса на горно-лесных бурых и бурых оподзоленных почвах. Нередко встречаются заболоченные участки с елово-березовыми лесами на перегнойно-глеевых почвах.

В низкогорье, на террасах рек Катуни и Бии находятся ландшафты с сосновыми и сосново-березовыми лесами на дерновых, слабоподзолистых почвах. Они очень живописны, с теплым и умеренно влажным климатом. Зимой довольно редко температура бывает ниже –15°С. Сумма температур ниже –10°С составляет 1500-1800°С, средняя температура января –14-16С, средний минимум –18-20°С, средний максимум –8-9°С. Продолжительность периода с устойчивым снежным покровом 170-180 дней. Средняя высота снежного покрова на начало марта от 50 до 80 см. Период с положительной температурой продолжается около 190 дней (с середины апреля почти до конца октября). Сумма температур выше 10°С – от 1800 до 2000°С. Средняя продолжительность безморозного периода – от 110 до 120 дней. Годовая сумма осадков от 650 до 900 мм. Коэффициент увлажнения в вегетационный период от 0,9 до 1,1, т.е. достаточно влажно, что свидетельствует об оптимальном соотношении тепло- и влагообеспеченности растений.

В высокогорных троговых и пойменных долинах луговые и лугово-болотные ландшафты сочетаются с редколесьем. В троговых долинах кедрово-лиственничные и кедровые редколесья на горно-лесных бурых почвах чередуются с альпийскими и субальпийскими лугами на горно-луговых почвах. Пониженные участки троговых долин заболочены, встречаются травянистые и моховые болота.

Большинство высокогорных долин имеют небольшую протяженность – 20-50 км, уклон днищ – 2-3° и более. Значительная крутизна долин обуславливает довольно интенсивный сток холодного воздуха вниз по долинам, поэтому температурные условия в холодный период года в них мягче, чем в котловинах. Климат высокогорных коротких и крутых долин по особенностям термического режима занимает промежуточное положение между климатом склонов, вершин и климатом котловин.

В.В. Севастьянов [9] рассчитал разности средних месячных температур на высокогорных станциях и в свободной атмосфере и пришел к выводу о том, что влияние орографии в долинах проявляется по-разному в течение года. В теплый период разности между средними температурами на станции и в свободной атмосфере невелики, они составляют от 1 до 2°С. Наибольшие разности температур характерны для холодного периода, тогда верховья долин часто оказываются подвержены антициклональной инверсии сжатия. Повторяемость фенов здесь более 70 случаев в год и более половины составляют фены свободной атмосферы. Показателем наличия фенов является низкая относительная влажность воздуха в зимние месяцы. Средняя влажность января 60-65 %, средняя скорость ветра 2,0-3,0 м/сек. Под влиянием фенов повышение температуры составляет 4-6°С. Средняя температура января –18-22°С. Сумма температур с температурой ниже –20°С составляет 500-800°С, а продолжительность периода около 30 дней. Средняя температура летних месяцев – от 10 до 12 °С. Сумма температур за период с температурой выше 10°С составляет от 500 до 800°С. В летние месяцы днем температура может подниматься до 20°С, ночью опускаться до 3-4°С.

Широкое распространение лугово-болотных ландшафтов свидетельствует о значительном атмосферном увлажнении. Таким образом, горно-долинные ландшафты являются весьма чутким климатическим индикатором и отражают все разнообразие местных климатов долин.

Выводы. Для склонов гор наиболее характерными являются лесные ландшафты, которые в зависимости от количества тепла и влаги и их соотношения изменяются от черневой тайги до лиственничных лесов. В условиях сурового климата на верхних частях склонов и водоразделах господствуют альпийские и субальпийские луга и тундры, выше снеговой линии – нивальные ландшафты. В межгорных котловинах сформированы различные виды степных ландшафтов. В зависимости от степени аридности они различаются от лугово-степных до сухостепных и полупустынных.

В долинах рек представлены степные, лесостепные, лесные, луговые, лугово-болотные и болотные ландшафты. Их разнообразие определяется не только абсолютной высотой днищ, но и в значительной мере местными климатическими особенностями, в основе которых повторяемость фенов, интенсивность горно-долинной и горно-склоновой циркуляции и другие местные факторы.

Библиографический список

1. Обручев, В.А. Мои путешествия по Сибири. – М., 1954.
2. Берг, Л.С. Основы климатологии.– Л., 1938.
3. Михайлов, Н.И. Горы Южной Сибири. Очерк природы. – М., 1961.
4. Воейков А.И. Климаты земного шара / А.И. Воейков. – Спб., 1884. – 528 с.
5. Сухова, М.Г. Климаты ландшафтов Горного Алтая и их оценка для жизнедеятельности человека / М.Г. Сухова, В.И. Русанов. – Новосибирск, 2004.
6. Сухова, М.Г. Геокомплексы долин Алтая // Международный сб. статей. – Ховд, 2000. – Вып. 9.
7. Модина, Т.Д. Климаты Республики Алтай. – Новосибирск, 1997.
8. Алтайский край. Атлас. – М.-Барнаул, 1978. – Т. 1.
9. Севастьянов, В.В. Климат высокогорных районов Алтая и Саян. – Томск, 1998.

Bibliography

1. Obruchev, V.A. Moi puteshestviya po Sibiri. – M., 1954.
2. Berg, L.S. Osnovih klimatologii.– L., 1938.
3. Mikhayjlov, N.I. Gorih Yuzhnoyj Sibiri. Ocherk prirodih. – M., 1961.
4. Voeyjkov A.I. Klimatih zemnogo shara / A.I. Voeyjkov. – Spb., 1884. – 528 s.
5. Sukhova, M.G. Klimatih landshaftov Gornogo Altaya i ikh ocenka dlya zhiznedeyateljnosti cheloveka / M.G. Sukhova, V.I. Rusanov. – Novosibirsk, 2004.
6. Sukhova, M.G. Geokompleksih dolin Altaya // Mezhdunarodnihyj sb. stateyj. – Khovd, 2000. – Vihp. 9.
7. Modina, T.D. Klimatih Respubliki Altayj. – Novosibirsk, 1997.
8. Altayjskiyj krayj. Atlas. – M.-Barnaul, 1978. – T. 1.
9. Sevastjyanov, V.V. Klimat vihsokogornihkh rayjonov Altaya i Sayan. – Tomsk, 1998.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 51-74

Batin M.O., Pichugin A.P. **BIOSTABILITY WOOD IN FLOORS OF LATTICE ANIMAL BUILDINGS.** The paper analyzes the options for the device from a modified lattice floors of reinforced timber, thus ensuring long life of not only gender, but also significantly improve the indoor climate by reducing the products of decay, in improvement of microbial and bacterial contamination at the seat of the animals.

Key words: **wooden elements of farm life, the modified wood, biostability**.

***М.О. Батин**, аспирант Новосибирского государственного аграрного университета, г. Новосибирск, E-Mail: Batin88@yandex.ru; **А. П. Пичугин,** д-р техн. наук, проф. Новосибирского государственного аграрного университета*

БИОСТОЙКОСТЬ ДРЕВЕСИНЫ В РЕШЕТЧАТЫХ ПОЛАХ ЖИВОТНОВОДЧЕСКИХ ПОМЕЩЕНИЙ

В статье анализируются варианты устройства решетчатых полов из модифицированной армированной древесины, что позволило обеспечить не только длительную эксплуатацию полов, но и существенно улучшить микроклимат помещений вследствие снижения продуктов гниения, т.е. уменьшения микробной и бактериальной загрязненности в местах пребывания животных.

Ключевые слова: **деревянные элементы с/х зданий, срок службы модифицированной древесины, биостойкость**.

Проблемы повышения долговечности деревянных элементов и частей зданий общеизвестны [1;2]. В последние годы разработаны десятки составов и композиций по защите древесины от сгорания и загнивания, однако в некоторых случаях эти методы и составы не дают желаемого эффекта. К таким интенсивно разлагающимся конструкциям относятся полы животноводческих помещений, которые в результате биологической деструкции органических веществ приходят в негодность уже через полтора-два года эксплуатации [3]. В этом случае разработка технологических и конструктивных приемов оказывается весьма актуальной, а методы борьбы с интенсивным разрушением приобретают большое значение в сельскохозяйственном производстве. Несмотря на преимущественное применение для полов животноводческих помещений древесины хвойных пород она значительно разрушается под воздействием эксплуатационных факторов и полы интенсивно загнивают, истираются и выходят из строя.

Продление сроков службы деревянных **полов животноводческих помещений с замены ценных** пород хвойной древесины на древесину лиственных пород может быть осуществлено за счет **модифицирования древесного** массива полимерными композициями. Путем сквозной пропитки древесины березы малотоксичными фенол **формальдегидными смолами получается новый композиционный** материал со свойствами, превышающими свойства исходных материалов. Ранее **проводились такие работы** по модифицированию древесины, и устроенные дощатые полы показали положительные качества **при эксплуатации.**

Другим направлением совершенствования полов являются конструктивные мероприятия, позволяющие улучшить параметры **микроклимата и снизить влажность помещений,** особо влияющую на долговечность частей животноводческих помещений. К таким **мероприятиям относится внедрение в** животноводческих помещениях системы содержания животных на решетчатых полах-платформах, **позволяющих не только снизить** отрицательные факторы внутренней среды, но и обеспечить лучшие **параметры** содержания сельскохозяйственных **животных, и, следовательно, повысить** продуктивность и снизить выбраковку.

Используемые в этой технологии пластмассовые **решетки заводского изготовления** являются ненадежными и травмоопасными [4]. Применение чугунных и железобетонных решеток для крупного **рогатого скота недо**пустимо, **т.к. приводит** к интенсивной деформации ног, заболеванию и массовой выбраковке животных. Применение для **этих целей обычной древесины ввиду** ее **низкой стойкости** неэффективно. **Нами предлагаются** варианты устройства решетчатых полов из модифицированной армированной древесины, что позволило обеспечить не только длительную эксплуатацию полов, но и существенно улучшить микроклимат помещений вследствие снижения продуктов гниения, т.е. улучшения микробной и бактериальной загрязненности в местах пребывания животных. Такое комплексное техническое решение дает надежные гарантии к эксплуатации модифицированной древесины в условиях микробиологического поражения, химического загрязнения и механических нагрузок. Такие полы становятся биостойкими.

В понятие биоповреждения включают обрастание поверхности материалов организмами, биогенную коррозию и разрушение материалов, изменение их внешнего вида и эксплуатационных свойств, воздействие на условия внешней среды, оказывающих влияние на продуктивность животных [5]. Но все эти вопросы практически мало изучены. Известно, что целлюлоза разрушается не только прямым воздействием бактерий, грибов и актиномицетов, но и их метаболитов, действия которых зачастую усиливает эффект прямого влияния, т.е. обрастания микроорганизмами и, в частности, грибами. Наиболее часто для определения повреждающего действия древесины используется плёнчатый дереворазрушающий гриб Coniophoracerebella, но в условиях животноводческих ферм агрессивное воздействие на полы из древесины оказывают и обычные сапрофитные грибы, наиболее часто попадающие сюда с кормами. Среди них доминируют грибы из родов аспергилл, стахиботрис, альтернария, пенициллиум, триходерма, обладающие способностью разрушать целлюлозу, указанные грибы своей деятельностью подготавливают почву для усиленного развития дереворазрушающих грибов.

Учитывая это, были проведены определения биокоррозии модифицированной и обычной древесины не только плёнчатым дереворазрушающим грибом, но и рядом обычных сапрофитных грибов. Одновременно определялось влияние модифицированных полов в животноводческих помещениях на условия

окружающей среды, микроклимат и непосредственно на организм животных.

В наших исследованиях изучались образцы из древесины мягких наиболее распространенных лиственных пород – березы и осины, для которых осуществлялся полный комплекс испытаний на биологическую стойкость натуральной и модифицированной древесины. Для этого изготавливались образцы размером 10х10х20 мм, из которых часть пропитывалась малотоксичными фенолоспиртами и наноразмерными добавками. Содержание полимера в древесине регулировалось от 3-5% до 20-25%. Биологическая стойкость древесины оценивалась по потере массы образцов и обрастанию их грибами. В работе использовались штаммы чистой культуры дереворазрушающего пленчатого гриба Coniophoracerebella и сапрофитных целлюлозо-разрушающих грибов Stemphilium.

Кроме лабораторных опытов производились сравнительные исследования по состоянию обычной и модифицированной древесины березы и осины в эксплуатируемых полах животноводческих помещений в течение заданного срока функционирования: три, шесть, двенадцать и двадцать четыре месяца. Полученные производственные данные сравнивались с результатами лабораторных исследований, что позволило более четко установить тенденцию разрушения обычной и высокую стойкость модифицированной древесины.

В лаборатории культуру гриба Coniophoracerebella сапрофитные микроскопические грибы прививали в пробирках на сусло-агаровую среду со скошенной поверхностью в стерильных условиях. Культуры грибов выращивали при температуре 23±2°С в течение пятнадцати дней, до сильного разрастания мицелия по поверхности питательной среды. Пробирки с хорошо развитым мицелием в виде пышного ватообразного налета желтоватого цвета использовали в последующем для выращивания культуры гриба в колбах с опилками от свежего распила древесины с добавкой к ним 5% овсяной крупы и 1/2 пробирки грибов на колбу. Опилки просеивали через решето для отделения мелких частиц и древесной пыли. Кроме того, удаляли частицы коры. Опилки высушивались до воздушно-сухого состояния в комнатных условиях. В колбы ёмкостью 300 мл засыпали по 30 г опилок и 1,5 г растертой в ступке овсяной крупы и увлажняли смесь 90 мл воды. Колбы закрывались ватными пробками, которые сверху накрывались восковой калькой и завязывались. Подготовленные таким образом колбы с испытуемой средой стерилизовались в автоклаве при избыточном давлении в течение двух часов.

Остывшие после стерилизации среды заражали в стерильных условиях путем помещения в колбы с питательной средой культуры одного какого-либо гриба, выращенного в пробирках. Колбы с зараженным грибом питательной средой выдерживали при температуре 23±2°С в течение двадцати дней.

Когда культура гриба хорошо разрасталась на поверхности и в массе питательной среды в колбы на разросшуюся поверхность культуры ставили образцы. Закрытые пробками с бумажными колпачками и обвязанные резинкой колбы с образцами помещались в специальный стеклянный термостатированный шкаф, где выдерживались в течение 45суток при температуре 23±2°С.

Через 5, 15, 25 и 45 дней после закладки опытов развитие гриба в колбах и на образцах отмечали субъективно условными обозначениями:

– отсутствие роста;
– слабый рост;
– средний рост;
– пышный рост.

Опыт ставился в двадцати восьми параллелях. Определялась биостойкость натуральных и модифицированных образцов сосны, берёзы и осины. В качестве разрушающих препаратов использованы шесть видов грибов. Было испытано 408 образцов, размеры которых в опытах варьировали в пределах от 5х5х20 мм до 10х10х40 мм, на основании испытания которых определялась биостойкость к каждому из шести видов грибов.

Таблица 1

Глубина проникновения гифов грибов в древесину

Порода древесины	Модификатор	Содержание полимера в древесине, %	Метод определения	Максимальное проникновение, мм
Берёза	Без модификатора	0	По аминокислоте	6,5
	Фенолоспирт	15		3,5
	Фенолоспирт	25		0,5
	Фенолоспирт +нанодобавка	25+2		0,0
	Фенолоспирт +нанодобавка	20+3		0,0
	Фенолоспирт +нанодобавка	15+3		
Осина	Без модификатора	0	По белкам	6,5
	Фенолоспирт	15		4,0
	Фенолоспирт	25		0,0
	Фенолоспирт + нанодобавка	25+2		0,0
	Фенолоспирт + нанодобавка	20+3		0,0
	Фенолоспирт + нанодобавка	15+3		1,5

Таблица 2

Микробная обсемененность

Вид полов	Общее число микроорганизмов	Кишечная палочка	В т.ч. условно патогенные	грибы
Воздух помещений				
Обычный	69800	650	Следы	4700
Модифицированный	12700	нет	нет	2900
Пол				
Обычный	92000	60000	Следы	8800
Модифицированный	17000	нет	нет	1300
Тело животных				
Обычный	260000	150000	Следы	Нет
Модифицированный	50000	12000	нет	нет

Определение микробной обсемённости пола помещений и кожи животных показали снижение общей численности микроорганизмов и кишечной палочки в помещении с полами из модифицированной древесины (таблица 1). В кожных соскобах животных с обычных полов преобладали кокковые форы – жёлтой и белой стрептококки, диплококки, сарцины, в том числе и способные вызвать заболевания. В кожных соскобах животных с модифицированных полов преобладали сапрофитные бактерии: сенная палочка, кишечная палочки, но последней

было значительно меньше, чем на обычных полах, а разнообразие видов микроорганизмов, встречающихся на поверхности тела животных, на модифицированных полах снижается с 16 до 7 видов. Определение микробной обсеменённости пола помещений и кожи животных позволяет также отметить снижение общей численности микроорганизмов и кишечной палочки в помещении с модифицированными полами (таблица 2).

Использование параллельно с модификатором наноразмерных добавок положительно влияет на расход пропитывающей композиции при обеспечении заданной биостойкости. Таким образом, модифицирование древесины позволяет существенно снизить микробную и бактериальную загрязненность, что способствует повышению продуктивности и существенно увеличивает сроки эксплуатации полов животноводческих помещений.

Библиографический список

1. Булашов, Е.А. Зоогигиенические принципы выбора оптимальной конструкции пола для животноводческих помещений // Вопросы зоогигиены и ветеринарной санитарии при различных технологиях содержания животных. – М., 1987.
2. Карелин, А.И. Зоогигиенические основы проектирования, строительства и эксплуатации животноводческих объектов / А.И. Карелин, Б.Л. Маравин. – М., 1987.
3. Lowe, D.E. Preferences of housed finishing beef cattle for different floor types / D.E. Lowe, R.W.J. Steen, V.E. Beattie // Proc. of the Brit. soc. of animal science. Penicuik (Midlothian), 2000.
4. Садигов, И.Ф. Ветеринарно-санитарное обоснование применения резиновых покрытий в конструкциях полов животноводческих зданий: автореф. дис. …канд. вет. наук. – М., 1988.
5. Seedorf, J. Staube und Mikroorganismen in der Tiierhaltung / J. Seedorf, J. Hдrtung // Munster: Landwirtschaftsverlag, 2002.

Bibliography

1. Bulashov, E.A. Zoogigienicheskie principih vihbora optimaljnoyj konstrukcii pola dlya zhivotnovodcheskikh pometheniyj // Voprosih zoogigienih i veterinarnoyj sanitarii pri razlichnihkh tekhnologiyakh soderzhaniya zhivotnihkh. – M., 1987.
2. Karelin, A.I. Zoogigienicheskie osnovih proektirovaniya, stroiteljstva i ehkspluatacii zhivotnovodcheskikh objhektov / A.I. Karelin, B.L. Maravin. – M., 1987.
3. Lowe, D.E. Preferences of housed finishing beef cattle for different floor types / D.E. Lowe, R.W.J. Steen, V.E. Beattie // Proc. of the Brit. soc. of animal science. Penicuik (Midlothian), 2000.
4. Sadigov, I.F. Veterinarno-sanitarnoe obosnovanie primeneniya rezinovihkh pokrihtiyj v konstrukciyakh polov zhivotnovodcheskikh zdaniyj: avtoref. dis. …kand. vet. nauk. – M., 1988.
5. Seedorf, J. Staube und Mikroorganismen in der Tiierhaltung / J. Seedorf, J. Hartung // Munster: Landwirtschaftsverlag, 2002.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 574.64

Gorgulenko V.V. **THE EFFECT OF SEDIMENT EXTRACTS OF OB RIVER NEAR BARNAIL CITY ON GENERATIONS OF ANIMALCULINE, ALGAE AND THE LOWER CRUSTACEANS.** Biotesting of sediment extracts from Ob River near Barnaul city, sampled in October 2007, was carried out using the generations of animalculine (*Paramecium caudatum*), green algae (*Scenedesmus quadricauda*) and crustaceans (*Ceriodaphnia affinis*). It was shown that the least negative influence on generations of lest objects used was exerted by sediment extracts of the Ob sampled upstream Barnaul city, less negative impact – by the ones downstream Barnaul city and the greatest one – by sediment extracts from the mouth of Kovch backwater.

Key words: **biotesting, long term effect, bottom sediments.**

***В.В. Горгуленко**, инженер ИВЭП СО РАН, Барнаул, E-mail: lada@iwep.asu.ru*

ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВИЯ ВОДНЫХ ВЫТЯЖЕК ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБЬ В ОКРЕСТНОСТЯХ ГОРОДА БАРНАУЛА НА ПОКОЛЕНИЯ ПРОСТЕЙШИХ, ВОДОРОСЛЕЙ И НИЗШИХ РАКООБРАЗНЫХ

Проведена оценка воздействия водных вытяжек донных отложений реки Обь, отобранных в окрестностях г. Барнаула, на поколения простейших (Paramecium caudatum), протококковых водорослей (Scenedesmus quadricauda) и низших ракообразных (Ceriodaphnia affinis). Показано, что наименее негативное воздействие на тест-объекты оказывали водные вытяжки донных отложений реки Обь выше г. Барнаула, менее негативное – ниже города, наибольшее – устья затона Ковш.

Ключевые слова: **биотестирование, отдаленные эффекты действия, донные отложения.**

При загрязнении водоемов и водотоков происходит прямое или косвенное поступление в них токсичных соединений. Независимо от происхождения и первичной среды загрязнения они попадают в водные объекты, аккумулируются в донных отложениях и при определенных условиях могут быть вторичными источниками загрязнения. Оказывая влияние на биохимические процессы живых организмов, воздействие токсичных соединений может проявиться как на жизнеспособности гидробионтов, так и влиять на их последующие поколения. Целью работы была оценка воздействия водных вытяжек донных отложений реки Обь, отобранных в окрестностях г. Барнаула, на поколения простейших, протококковых водорослей и низших ракообразных методами биотестирования.

Материалы и методы исследования

Исследуемый участок реки Обь, длина которого по судовому ходу составляет около 64 км, находится в 224 км ниже места слияния рек Бия и Катунь [1] при общей длине реки Обь 3650 км. Пробы донных отложений реки Обь отбирали в октябре 2009 г. на участках расположенных выше г. Барнаула (водозабор № 2), в районе грузового порта (устье затона Ковш) и ниже города (Научный городок) (рис.).

Водные вытяжки донных отложений (ВВДО) готовили путем экстракции проб дистиллированной водой в соотношении 1:4 в течение четырех часов на встряхивателе «Elpan 357» со скоростью перемешивания 80 об/мин. с последующим декантированием и фильтрацией через фильтр «белая лента» [2-3].

Биотестирование ВВДО проводили в соответствии с методиками РД 52.24.566-94, ФР.1.39.2001.00282. В качестве тест-объектов использовали тест-культуры парамеций *Paramecium caudatum*, протококковых водорослей *Scenedesmus quadricauda*, (Turp.) Breb. и низших ракообразных *Ceriodaphnia affinis* Lillijeborg. Оценка приемлемости результатов полученных в условиях повторяемости и воспроизводимости проведена согласно ГОСТ Р ИСО 5725-6 [4].

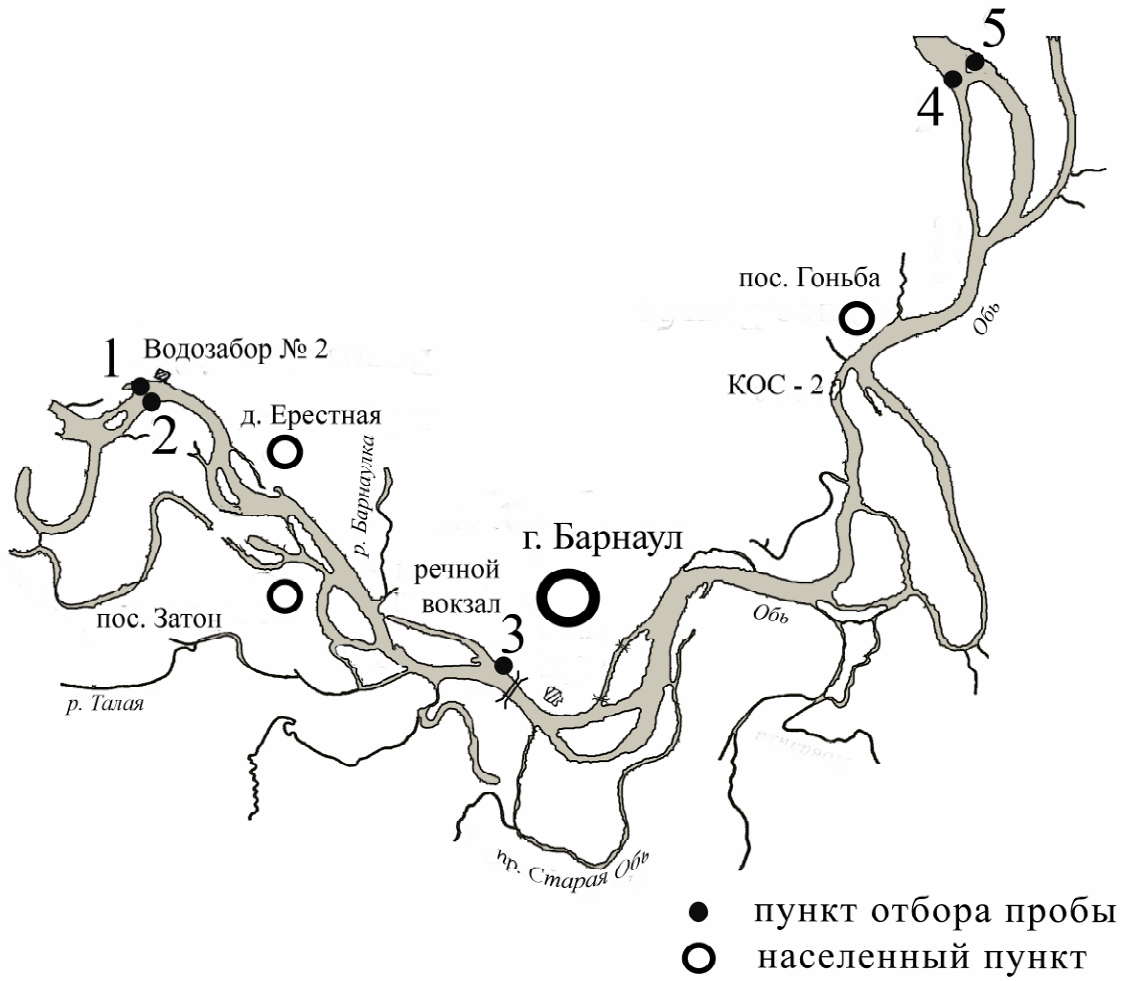


Рис. Схема расположения пунктов отбора проб донных отложений реки Обь в октябре, 2009 г.: 1 – водозабор № 2, левый берег; 2 – водозабор № 2, правый берег; 3 – устье затона Ковш, левый берег; 4 – Научный городок, левый берег; 5 – Научный городок, правый берег.

Критерием токсичности для парамеций была гибель (е" 20 %) и (или) изменение плодовитости (е" 30 %) в опыте по сравнению с контролем за сутки экспозиции. Для сценедесмуса – достоверное снижение коэффициента прироста численности клеток в опыте по сравнению с контролем через 3-4 суток экспозиции [5]. Для цериодафний – гибель (е" 20 %) тест-организмов через 7 суток экспозиции и (или) достоверное отклонение в плодовитости из числа выживших особей по сравнению с контролем [6]. Длительность экспозиции с парамециями составила девять суток, что соответствовало воздействию ВВДО на девять поколений парамеций. Для сценедесмуса – 28 суток. Для цериодафний – 20 суток, что позволило оценить влияние ВВДО на три поколения рачков.

Для приведения к единой величине разнотипных показателей токсичности, полученных по реакции простейших, протококковых водорослей и низших ракообразных, рассчитывали интегральный показатель – индекс токсичности оцениваемого фактора (ИТФ) согласно формуле, предложенной Р.Р. Кабировым и др. [7]:

$$ИТФ = ТФ_0/ТФ_к,$$

где $ТФ_0$ – значение регистрируемой тест-функции в опыте, $ТФ_к$ – в контроле. Если показатели ИТФ находились в интервале от 0,9 до 1,1, то ВВДО не оказывали токсического действия на функции тест-объектов. Если ИТФ < 0,9 или > 1,1, то токсическое действие на тест-объект было установлено, при этом наблюдался, соотвественно, эффект ингибирования функций либо их стимулирования.

Результаты и обсуждение

ВВДО реки Обь, отобранные в окрестностях г. Барнаула, не оказывали хронического токсического действия на выживаемость парамеций (смертность d" 10 %). По показателям их размножения отсутствие хронического токсического действия определено в ВВДО выше г. Барнаула и его наличие – устья затона Ковш и ниже города (табл. 1). При этом в ВВДО устья затона Ковш наблюдали уменьшение размножения парамеций от исходного к восьмому поколению, ниже г. Барнаула – фазность токсического эффекта, то есть процессы стимуляции и угнетения размножения парамеций.

В экспериментах на сценедесмусе ВВДО выше г. Барнаула не оказывали хроническое токсическое действие на рост клеток водорослей (табл. 2) и оказывали таковое при их разбавлении в три раза. При этом отсутствие токсического эффекта установлено при разбавлении ВВДО, отобранных у левого и правого берегов водозабора № 2, в 27 и 81 раз, соответственно. Аналогичное явление наблюдали в экспериментах на сценедесмусе с ВВДО, отобранных у левого берега водозабора № 2 в мае и июне 2007 г., и его отсутствие – при их разбавлении в 1000 и 81 раз, соответственно. Подобный эффект, когда большие разведения исследуемой среды оказывают большее воздействие на организм, по сравнению со средой без разбавления, известно в токсикологии как «инверсия токсичности» [8]. Объясняют его распадом биологически недоступных химических соединений для организмов при их разбавлении и образованием новых биологически доступных токсичных соединений. Можно предположить, что это явление стало причиной «инверсии токсичности» в экспериментах на сценедесмусе с ВВДО, отобранных выше г. Барнаула в мае, июне 2007 г. и октябре 2009 г.

В остальных случаях ВВДО реки Обь оказывали хроническое токсическое действие на рост клеток сценедесмуса в нативном состоянии (табл. 2). При этом в ВВДО устья затона Ковш в течение двадцати восьми суток экспозиции наблюдали увеличение ингибирования роста клеток сценедесмуса, ниже г. Барнаула – фазность токсического эффекта.

Таблица 1

Показатели индекса токсичности оцениваемого фактора для водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула по размножению девяти поколений парамеций (F_0-F_8), октябрь 2009 г.

Пункт	F_0	F_1	F_2	F_3	F_4	F_5	F_6	F_7	F_8
Выше г. Барнаула, водозабор № 2:									
– левый берег	1,1	1,1	1,1	0,9	0,9	1,1	0,9	1,1	0,9
– правый берег	0,9	0,9	1,2	1,1	1,1	0,9	0,9	0,9	0,9
Устье затона Ковш, левый берег	0,7	0,8	0,7	0,6	0,5	0,4	0,3	0,3	0,4
Ниже г. Барнаула, Научный городок:									
– левый берег	1,2	1,4	1,5	0,6	0,6	0,5	0,3	0,5	0,4
– правый берег	1,2	1,5	1,3	1,5	1,7	0,6	0,5	0,5	0,5

Таблица 2

Показатели индекса токсичности оцениваемого фактора для водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула по коэффициенту роста клеток сценедесмуса, октябрь 2009 г.

Пункт	Экспозиция, сут.							
	3	7	10	14	17	21	24	28
Выше г. Барнаула, водозабор № 2:								
– левый берег	1,0	1,0	1,1	1,0	1,1	1,1	1,1	1,1
– правый берег	1,1	1,1	1,1	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1
Устье затона Ковш, левый берег	1,1	0,8	0,8	0,7	0,6	0,4	0,3	0,1
Ниже г. Барнаула, Научный городок:								
– левый берег	1,1	1,3	2,0	2,5	0,4	0,3	2,7	2,8
– правый берег	1,1	1,4	1,5	1,5	0,6	0,5	0,4	2,7

Таблица 3

Показатели индекса токсичности оцениваемого фактора для водных вытяжек донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула по размерам клеток водорослей сценедесмуса, октябрь 2009 г.

Пункт	Экспозиция, сут.							
	3	7	10	14	17	21	24	28
Выше г. Барнаула, водозабор № 2:								
– левый берег	1,0 1,0	1,1 0,9	0,9 1,0	1,0 1,2	1,1 0,9	1,0 1,0	1,0 1,0	1,1 1,0
– правый берег	1,1 1,1	1,1 1,1	1,0 1,0	1,0 1,2	1,0 0,9	1,0 0,8	0,9 1,0	1,0 1,1
Устье затона Ковш, левы берег	1,0 1,0	1,1 0,9	1,0 0,9	0,9 0,8	0,7 0,5	0,6 0,5	0,6 0,4	0,5 0,3
Ниже г. Барнаула, Научный городок:								
– левый берег	1,0 0,9	1,1 0,9	0,9 0,8	0,9 0,7	0,9 0,6	0,8 0,5	0,7 0,4	0,7 0,4
– правый берег	1,1 1,0	1,0 0,9	1,0 0,8	1,0 0,7	0,9 0,6	0,8 0,5	0,7 0,5	0,7 0,5

Примечание: числитель – ИТФ по длине клеток, знаменатель – ИТФ по ширине клеток.

Таблица 4

Показатели индекса токсичности оцениваемого фактора для водных вытяжках донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула по выживаемости и плодовитости исходного (F_0), первого (F_1) и второго (F_2) поколений *Ceriodaphnia affinis*, октябрь 2009 г.

Пункт	Выживаемость			Количество молоди на одну самку		
	F_0	F_1	F_2	F_0	F_1	F_2
Выше г. Барнаула, водозабор № 2:						
левый берег	1,0	0,9	0,9	0,8	0,8	0,7
правый берег	0,9	0,9	1,0	0,8	0,8	0,8
Устье затона Ковш, левый берег	0,7	0,6	0,4	0,6	0,4	0,3
Ниже г. Барнаула, Научный городок:						
левый берег	1,0	1,0	0,8	1,7	1,8	0,7
правый берег	0,8	0,8	0,8	1,3	0,8	1,7

Анализ размеров клеток сценедесмуса показал (табл. 3), что в течение всего периода экспозиции в ВВДО устья затона Ковш и ниже г. Барнаула их размеры уменьшались. Подобное явление, когда клетки сценедесмуса не достигшие «нормальных» размеров (4,5 мкм) делились при меньших (3,5 мкм) наблюдали при воздействии на них сульфата имазалила (5,0 и 20 мг/дм^3) и бихромата калия (3,5 мг/дм^3). Объясняют этот процесс активацией клеточного деления водорослей вследствие воздействия токсичных соединений [9], что и могло быть причиной уменьшения размеров клеток сценедесмуса в экспериментах с ВВДО устья затона Ковш и ниже г. Барнаула.

В экспериментах с тремя поколениями цериодафний отсутствие хронического токсического действия на их выживаемость выявлено в ВВДО, отобранных выше г. Барнаула, и наличие такового – в устье затона Ковш и ниже г. Барнаула (табл. 4). В ВВДО устья затона Ковш наблюдали увеличение токсического действия на выживаемость рачков от исходного ко второму поколению. В них же определена наибольшая гибель цериодафний, по сравнению с ВВДО ниже г. Барнаула.

На плодовитость трех поколений цериодафний ВВДО исследуемых участков реки Обь оказывали токсическое действие. При этом в ВВДО выше г. Барнаула и устья затона Ковш выявлено угнетение плодовитости рачков, ниже г. Барнаула – фазность токсического эффекта. Наибольшее угнетение плодовитости цериодафний и увеличение токсического воздействия от исходного ко второму поколению установлено для ВВДО устья затона Ковш (табл. 4).

Сравнение ИТФ (табл. 1-4) показало, что наименьшее воздействие на функции используемых в экспериментах тест-объектов (парамеции, сценедесмус и цериодафнии) оказывали ВВДО выше г. Барнаула, меньшее – ниже города, наибольшее – устья затона Ковш. Сопоставив эти результаты с данными, полученными в мае и июне 2007 г. [10], было отмечено, что район у левого берега устья затона Ковш выделяется более высоким уровнем токсичности для донных отложений по сравнению с донными отложениями выше и ниже города.

Выявленная фазность токсических эффектов в экспериментах с ВВДО ниже г. Барнаула может быть связана с периодами преобладания деструктивных процессов над компенсаторными (угнетение) и переходами функции организма в состояние повы-

шенной активности (стимуляция). Это явление, как правило, отмечают в средах с малоэффективными концентрациями токсичных соединений для используемых в экспериментах тест-объектов [11]. Поэтому можно предположить, что в донных отложениях реки Обь ниже г. Барнаула токсичные соединения находились в октябре 2009 г. в меньших концентрациях по сравнению с донными отложениями устья затона Ковш.

Выводы

1. Водные вытяжки донных отложений реки Обь выше г. - Барнаула (водозабор № 2) оказывали менее негативное воздействие на тест-функции парамеций, сценедесмуса и цериодафний по сравнению с водными вытяжками донных отложений устья затона Ковш и ниже г. Барнаула. При разбавлении в три раза нативной водной вытяжки донных отложений выше г. Барнаула была выявлена «инверсия токсичности», по отношению к росту клеток водорослей сценедесмуса.

2. Для водных вытяжек донных отложений реки Обь, отобранных у левого берега устья затона Ковш, установлен наибольший уровень токсичности по сравнению с водными вытяжками донных отложений выше и ниже г. Барнаула.

3. Для водных вытяжек донных отложений реки Обь ниже г. Барнаула (Научный городок) установлена фазность их токсического воздействия на размножение парамеций и цериодафний, рост клеток водорослей сценедесмуса.

4. При проведении экологического мониторинга реки Обь в окрестностях г. Барнаула целесообразно дополнить его методами биотестирования и проводить оценку токсичности донных отложений с учетом их воздействия на поколения парамеций, водорослей сценедесмуса и цериодафний.

Автор выражает благодарность сотрудникам Лаборатории водной экологии ИВЭП СО РАН к.б.н. В.В. Кириллову за консультацию и ценные замечания, к.б.н. М.И. Ковешникову, А.В. Дьяченко и О.Н. Жуковой за отбор проб донных отложений.

Библиографический список

1. Котовщиков, А.В. Оценка экологического состояния реки Оби в районе г. Барнаула на основе пигментных характеристик фитопланктона / А.В. Котовщиков, Т.В. Кириллова, Е.И. Третьякова // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20).
2. РД 52.24.635-2002. Методические указания. Проведение наблюдений за токсикологическим загрязнением донных отложений в пресноводных экосистемах на основе биотестирования. – Спб.: Гидрометеоиздат, 2003.
3. Щербань, Э.П. Методика получения водных вытяжек из донных отложений для их биотестирования / Э.П. Щербань, О.М. Арсан, Т.Н. Шаповая [и др.] // Гидробиол. журн. – 1994. – № 4 (30).
4. ГОСТ Р ИСО 5725-6. Точность (правильность и прецизионность) методов и результатов измерений. Часть 6. Использование значений точности на практике. – М., 2002.
5. РД 52.24.566-94. Методы токсикологической оценки загрязнения пресноводных экосистем. – М., 1994.
6. ФР.1.39.2001.00282. Методика определения токсичности вод, водных вытяжек из почв, осадков сточных вод и отходов по смертности и изменению плодовитости цериодафний. – М., 2001.
7. Кабиров, Р.Р. Разработка и использование многокомпонентной тест-системы для оценки токсичности почвенного покрова городской территории / Р.Р. Кабиров, А.Р. Сагитова, Н.В. Суханова // Экология. – 1997. – № 6.
8. Голубев, А.А. Количественная токсикология: избранные главы / А.А. Голубев, Е.И. Люблина, Н.А. Толоконцев [и др.]. – Л., 1973.
9. Филенко, О.Ф. Механизмы реагирования водных организмов на воздействие токсических веществ / О.Ф. Филенко, А.Г. Дмитриева, Е.Ф. Исакова [и др.] // Антропогенное влияние на водные экосистемы. – М., 2005.
10. Горгуленко, В.В. Токсикологическая оценка воды и донных отложений реки Обь в районе г. Барнаула методами биотестирования (2007 г.) // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25).
11. Филенко, О.Ф. Компенсаторные изменения в ответе дафний на летальные воздействия / О.Ф. Филенко, Е.Ф. Исакова // Реакции гидробионтов на загрязнения. – М., 1983.

Bibliography

1. Kotovthikov, A.V. Ocenka ehkologicheskogo sostoyaniya reki Obi v rayjone g. Barnaula na osnove pig-mentnihkh kharakteristik fitoplanktona / A.V. Kotovthikov, T.V. Kirillova, E.I. Tretjyakova // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2010. – № 1 (20).
2. RD 52.24.635-2002. Metodicheskie ukazaniya. Provedenie nablyudeniyj za toksikologicheskim zagryazneniem donnihkh otlozheniyj v presnovodnihkh ehkosistemakh na osnove biotestirovaniya. – Spb.: Gidrometeoizdat, 2003.
3. Therbanj, Eh.P. Metodika polucheniya vodnihkh vihtyazhek iz donnihkh otlozheniyj dlya ikh biotestirovaniya / Eh.P. Therbanj, O.M. Arsan, T.N. Shapovaya [i dr.] // Gidrobiol. zhurn. – 1994. – № 4 (30).
4. GOST R ISO 5725-6. Tochnostj (praviljnostj i precizionnostj) metodov i rezuljtatov izmereniyj. Chastj 6. Ispoljzovanie znacheniyj tochnosti na praktike. – M., 2002.
5. RD 52.24.566-94. Metodih toksikologicheskoyj ocenki zagryazneniya presnovodnihkh ehkosistem. – M., 1994.
6. FR.1.39.2001.00282. Metodika opredeleniya toksichnosti vod, vodnihkh vihtyazhek iz pochv, osadkov stochnihkh vod i otkhodov po smertnosti i izmeneniyu plodovitosti ceriodafniyj. – M., 2001.
7. Kabirov, R.R. Razrabotka i ispoljzovanie mnogokomponentnoyj test-sistemih dlya ocenki toksichnosti pochvennogo pokrova gorodskoyj territorii / R.R. Kabirov, A.R. Sagitova, N.V. Sukhanova // Ehkologiya. – 1997. – № 6.
8. Golubev, A.A. Kolichestvennaya toksikologiya: izbrannihe glavih / A.A. Golubev, E.I. Lyublina, N.A. Tolokoncev [i dr.]. – L., 1973.
9. Filenko, O.F. Mekhanizmih reagirovaniya vodnihkh organizmov na vozdeyjstvie toksicheskikh vethestv / O.F. Filenko, A.G. Dmitrieva, E.F. Isakova [i dr.] // Antropogennoe vliyanie na vodnihe ehkosistemih. – M., 2005.
10. Gorgulenko, V.V. Toksikologicheskaya ocenka vodih i donnihkh otlozheniyj reki Obj v rayjone g. Barnaula metodami biotestirovaniya (2007 g.) // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2010. – № 6 (25).
11. Filenko, O.F. Kompensatornihe izmeneniya v otvete dafniyj na letaljnihe vozdeyjstviya / O.F. Filenko, E.F. Isakova // Reakcii gidrobiontov na zagryazneniya. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 550.4

Puzanov A.V., Balykin S.N., Gorbachev I.V., Tarabara A.V., Zagarskih V.I. **ECOLOGICAL AND BIOGEOCHEMICAL ASSESSMENT OF SOLID-PROPELLANT ROCKET ENGINE DESTRUCTION ON ADJACENT LANDSCAPES.** The soils, plants and natural waters in the zone of hypothetical influence of solid-propellant rocket engines destruction are investigated. This influence is local, just within two hundred meters. Infringement of landscape integrity and powerful acoustic effect occur mainly in the epicentre of explosion. Chemical contamination of the components of adjacent ecosystems is not revealed.

Key words: **microelements, radionuclides, soils, solid-propellant rocket engine, ecological valuation.**

***А.В. Пузанов**, д-р. биол. наук., проф., зам. дир. по научной работе ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, puzanov@iwep.ru; **С.Н. Балыкин**, канд. биол. наук., с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, balykins@rambler.ru; **И.В. Горбачев**, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, gorbachev@iwep.ru; **А.В. Тарабара**, канд. тех. наук., доц., ООО «ЭкоРК», г. Москва, avtrbr@mail.ru; **В.И. Загарских**, канд. тех. наук, доц., ООО «ЭкоРК», г. Москва*

ЭКОЛОГО-БИОГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ ПОДРЫВА ДЕФЕКТНЫХ РАКЕТНЫХ ТВЕРДОТОПЛИВНЫХ ДВИГАТЕЛЕЙ НА КОМПОНЕНТЫ ПРИЛЕГАЮЩИХ ЛАНДШАФТОВ

Исследованы почвы, растения и природные воды в зоне гипотетического воздействия уничтожения РДТТ методом подрыва. Это влияние носит локальный характер, ограниченный радиусом около двухсот метров и заключается главным образом в нарушении целостности ландшафта в эпицентре взрыва, мощном акустическом эффекте. Следов химического загрязнения компонентов прилегающих экосистем не обнаружено.

Ключевые слова: **микроэлементы, радионуклиды, почвы, твердотопливный ракетный двигатель, экологическая оценка.**

Район исследований находятся на юго-западе Витимского плоскогорья, в северной части Забайкальской горной страны. Почвенный покров на территории неоднороден и представлен главным образом горными мерзлотно-таёжными типичными почвами, формирующимися под покровом лиственничной тайги с примесью берёзы, осины. Мерзлотно-таежные типичные почвы характеризуются слабым расчленением на генетические горизонты и представляют собой довольно однородную бурую или палево-бурую толщу. Оподзоленные подтипы приуроченны к относительно тёплым позициям, а также к породам лёгкого гранулометрического состава. Горные мерзлотно-таёжные глеевые почвы встречаются реже, они распространены на склонах северных экспозиций, обращённых к узким, холодным долинам рек.

Цель исследований заключалась в оценке уровня воздействия опытной ликвидации методом подрыва дефектных ракетных двигателей на твердом топливе (РДТТ) на компоненты природной среды в соответствии с действующими экологическими требованиями. В основу методики полевых исследований положен сравнительно-географический подход, позволяющий комплексно оценить воздействие подрыва РДТТ на компоненты биогеоценозов, осуществить выбор репрезентативных площадок мониторинга, выявить изменение экосистем в рамках ландшафтно-геохимических профилей по мере удаления от места подрыва (рис.). Химические элементы в почвах, растениях и природных водах определяли методом атомной абсорбции на спектрофотометре фирмы Perkin-Elmer, радионуклиды в почвах и грунтах – гамма-спектрометрическим методом.

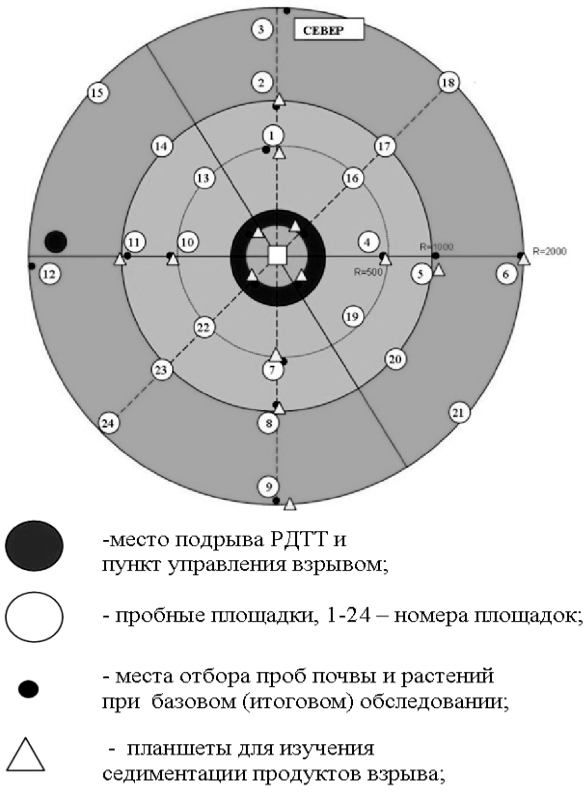


Рис. Схема размещения точек опробования

Неоднородность почвенного покрова полигона по гранулометрическому составу, содержанию органических веществ обусловливает значительную вариабельность уровней содержания химических элементов в поверхностных горизонтах исследуемых почв. Содержание ртути варьирует от 0,03 до 0,2 мг/кг, кадмия – от 0,06 до 0,67, свинца – от 11,0 до 28,0, цинка – от 28,0 до 124,0, хрома “ от 19,0 до 75,0, молибдена “ от 1,1 до 8,1, ванадия – от 22,0 до 86,0 мг/кг, железа – от 0,86 до 3,97 %. Концентрации кобальта в почвах мониторинговых площадок выше российских санитарно-гигиенических нормативов, но не превышают норм принятых в Нидерландах и Германии (табл. 1). К тому же, содержание Со в исследуемых почвах соответствует его кларку в почвах мира и Западной Сибири. Следовательно, его уровень можно считать фоновым и безопасным для живых организмов. Концентрация меди в почвах мониторинговых площадок в среднем значительно ниже кларка для почв Западной Сибири. Варьирование Al в исследуемых почвах составляет 2,4-8,3 %.

В некоторых точках как до, так и после подрыва были обнаружены относительно высокие концентрации марганца в почвенном покрове (до 1,68 %). Такие значения содержания элемента в верхних горизонтах могут быть связаны с его биогенным накоплением. Колебания концентраций марганца в почвах составляют 0,04-1,68 %. В почвах мониторинговых площадок содержание железа находится в пределах от 0,86 до 3,97 % и является фоновым (табл. 1).

Содержание урана-238 в верхних горизонтах почв мониторинговых площадок находится на уровне среднемировых значений и колеблется в пределах от 7,2 до 47,3 Бк/кг (табл. 2). Удельная активность тория-232 в исследуемых почвах варьирует от 5,8 до 30,3 Бк/кг. При этом максимальное значение характерно для грунта около воронки, что вполне естественно и не связано с проведением взрывных работ. Концентрация калия-40 в почвах и грунтах обследуемой территории соответствует 28,0-739,0 Бк/кг. Такое варьирование связано с различиями почв по гранулометрическому составу, количеству и характеру органического вещества. Содержание является фоновым и не представляет опасности. Для почв мониторинговых площадок характерны следующие значения удельной активности ^{137}Cs: < 1,0-146,0 Бк/кг.

Повышенное содержание исследуемых элементов отмечено в растительном опаде, особенно в 100 м от места уничтожения РДТТ, что может быть связано с возможным привнесением минеральной составляющей во время проведения взрывных работ. В растениях мониторинговых площадок содержание ртути варьирует от 0,006 до 0,043 мг/кг сухого вещества, кадмия – от 0,01 до 0,56, свинца – 0,03-3,70, кобальта – 0,02-1,00, меди и никеля – 1,7-9,0, алюминия – от 99,0 до 255,0 мг/кг сухой массы. Такой разброс концентраций связан, прежде всего, с видовыми особенностями растений. В среднем минимальные концентрации кадмия отмечены в багульнике, бруснике, вейнике, горечнике. Цинком обогащены побеги и листья ерника (до 221 мг/кг сухой массы), марганцем – побеги, листья голубики и брусники (1258,4 и 1330,0 мг/кг, соответственно). Исследуемые растения отличаются довольно низким содержанием меди и ванадия.

Природные воды территории прилегающей к месту подрыва РДТТ характеризуются гидрокарбонатно-хлоридно-сульфатно-магниево-кальциевым ионным составом, кислой реакцией среды, низким содержанием азотистых соединений. Содержание ртути, кадмия, меди, никеля, хрома находится ниже пределов обнаружения. Концентрация цинка не превышает 11,0 мкг/л, железа – 81,0-169,0, алюминия “ от 16,0 мкг/л (в реке Конде) – до 200,0 мкг/л (в стоячих водах микропонижений). Увеличения уровня содержания элементов в природных водах после уничтожения РДТТ не обнаружено.

Таблица 1

Элементный химический состав поверхностных горизонтов почв и грунтов мониторинговых площадок

№ точки	Место отбора	Hg	Cd	Pb	Co	Cu	Ni	Zn	Cr	Mo	V	Al	Mn	Fe
		мг/кг										%		
До подрыва														
Северо-западный ландшафтно-геохимический профиль														
13	500 м от эпицентра	0,20	0,11	28	12	22	15	76	50	5,5	68	6,54	0,84	3,29
14	1000 м от эпицентра	0,20	0,29	17	15	13	12	69	19	6,2	22	2,39	1,68	0,86
15	2000 м от эпицентра	0,10	0,06	12	5,8	13	11	28	30	3,1	37	5,59	0,037	1,47
Северо-восточный ландшафтно-геохимический профиль														
16	500 м от эпицентра	0,034	0,10	12	5,8	13	9,0	49	29	3,5	53	5,98	0,055	1,76
17	1000 м от эпицентра	0,078	0,074	17	8,3	21	17	83	59	3,3	78	7,10	0,091	3,38
18	2000 м от эпицентра	0,040	0,15	9,8	3,7	5,3	3,4	104	28	2,8	49	5,99	0,091	1,37
Юго-восточный ландшафтно-геохимический профиль														
19	500 м от эпицентра	0,093	0,091	15	12	13	15	46	44	4,2	56	5,81	0,55	2,35
20	1000 м от эпицентра	0,093	0,13	16	9,1	16	19	72	50	3,5	60	6,29	0,12	2,47
21	2000 м от эпицентра	0,066	0,10	16	4,5	7,3	5,6	45	38	2,3	57	6,65	0,051	2,10
Юго-западный ландшафтно-геохимический профиль														
22	500 м от эпицентра	0,059	0,086	16	7,0	12	16	54	40	3,5	60	6,74	0,28	2,32
23	1000 м от эпицентра	0,095	0,19	23	9,5	25	26	124	75	3,4	86	8,18	0,11	3,97
24	2000 м от эпицентра	0,094	0,43	17	7,9	16	14	85	41	3,1	59	6,93	0,097	2,38
После подрыва														
Северный ландшафтно-геохимический профиль														
1	500 м от эпицентра	0,049	0,67	18	5,8	7,9	6,9	58	30	1,4	45	8,32	0,22	1,37
2	1000 м от эпицентра	0,15	0,18	15	8,3	21	15	64	44	4,8	53	7,52	0,16	2,29
3	2000 м от эпицентра	0,13	0,52	20	16	30	22	77	35	7,3	56	6,66	0,29	2,76
Восточный ландшафтно-геохимический профиль														
4	500 м от эпицентра	0,039	0,061	12	5,8	10	9,8	41	34	2,4	51	6,67	0,077	1,80
5	1000 м от эпицентра	0,066	0,17	11	9,1	23	24	89	60	3,7	66	7,29	0,10	3,36
6	2000 м от эпицентра	0,095	0,16	15	26	18	29	58	44	8,1	47	5,74	0,80	2,38
Южный ландшафтно-геохимический профиль														
7	500 м от эпицентра	0,044	0,080	22	9,1	15	13	70	55	4,3	74	8,10	0,066	2,61
8	1000 м от эпицентра	0,062	0,15	21	7,0	12	12	60	43	4,9	61	7,09	0,12	2,29
Западный ландшафтно-геохимический профиль														
10	500 м от эпицентра	0,085	0,12	18	9,5	22	12	81	48	5,1	71	7,56	0,33	3,32
11	1000 м от эпицентра	0,083	0,12	16	9,5	13	12	57	30	2,2	42	5,67	0,86	1,42
12	2000 м от эпицентра	0,029	0,19	13	7,9	13	11	36	38	3,8	59	5,94	0,10	1,86
Северо-восточный ландшафтно-геохимический профиль														
16	500 м от эпицентра	0,041	0,079	14	5,0	11	8,7	40	40	1,1	56	6,88	0,056	1,94
17	1000 м от эпицентра	0,076	0,082	16	5,8	19	16	70	41	3,3	59	7,15	0,13	2,73
18	2000 м от эпицентра	0,032	0,072	14	4,5	3,4	7,2	40	29	3,1	49	6,21	0,082	1,63
Юго-восточный ландшафтно-геохимический профиль														
19	500 м от эпицентра	0,13	0,11	14	23	18	14	62	46	4,9	58	6,28	0,63	2,59
20	1000 м от эпицентра	0,070	0,087	23	15	17	18	85	50	4,9	67	7,09	0,28	3,16
Площадка подрыва														
X	В 1 м от воронки	0,036	0,21	25	6,9	32	6,4	86	26	4,3	74	7,83	0,11	3,32
Кларк в Земной коре (А.П. Виноградов [1])		0,083	0,013	16,0	18,0	47,0	58,0	83,0	83	1,0	90	8,05	0,10	4,65
В почвах: мира (А. Кабата-Пендиас [2])		0,005-1,50	0,07-1,1	10,0	8,0	20,0	40,0	50,0	65	2,0	90	н.д.	0,001-0,90	н.д.
мира (А.П. Виноградов [1])		0,1	0,5	25,0	8,5	23,0	20,0	61,5	н.д.	2,0	100	7,13	0,085	3,80
Зап. Сибири (А.И. Сысо [3])		н.д.	н.д.	18,0	13,0	31,0	42,0	73,0	84	4,3	87	н.д.	0,079	2,51
ПДК: Россия (В.В. Иванов [4])		2,1	0,5-2,0	130,0	5,0	132,0	80,0	220,0	н.д.	н.д.	150	н.д.	0,15	н.д.
Нидерланды [5]		2,0	5	150,0	50,0	100,0	100,0	500,0	250	40,0	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.
Германия [6]		н.д.	н.д.	100,0	50,0	100,0	100,0	300,0	н.д.	5,0	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.

Примечание: н.д. – нет данных.

Таблица 2

Удельная активность радионуклидов в почвах и грунтах мониторинговых площадок, Бк/кг

№ точки	Место отбора	^{238}U	^{232}Th	^{40}K	^{137}Cs
До подрыва					
Северо-западный ландшафтно-геохимический профиль					
13	500 м от эпицентра	22,7	20,4	238,0	79,0
14	1000 м от эпицентра	40,3	8,1	28,0	146,0
15	2000 м от эпицентра	7,2	11,7	287,0	41,0
Северо-восточный ландшафтно-геохимический профиль					
16	500 м от эпицентра	23,3	24,1	717,0	44,0
17	1000 м от эпицентра	37,4	15,4	228,0	62,0
18	2000 м от эпицентра	16,9	19,1	713,0	37,0
Юго-восточный ландшафтно-геохимический профиль					
19	500 м от эпицентра	35,4	25,8	237,0	36,0
20	1000 м от эпицентра	13,1	20,1	335,0	69,0
21	2000 м от эпицентра	17,0	22,0	793,0	4,0
Юго-западный ландшафтно-геохимический профиль					
22	500 м от эпицентра	16,7	26,8	574,0	34,0
23	1000 м от эпицентра	11,8	17,4	245,0	65,0
24	2000 м от эпицентра	21,6	18,6	343,0	41,0
После подрыва					
Северный ландшафтно-геохимический профиль					
1	500 м от эпицентра	20,8	24,5	739,0	45,0
2	1000 м от эпицентра	13,0	13,9	237,0	36,0
3	2000 м от эпицентра	17,9	20,9	152,0	38,0
Восточный ландшафтно-геохимический профиль					
4	500 м от эпицентра	47,3	14,8	503,0	37,0
5	1000 м от эпицентра	17,7	17,7	282,0	52,0
6	2000 м от эпицентра	7,9	5,8	101,0	55,0
Южный ландшафтно-геохимический профиль					
7	500 м от эпицентра	15,6	25,4	569,0	2,0
8	1000 м от эпицентра	22,9	24,5	582,0	11,0
Западный ландшафтно-геохимический профиль					
10	500 м от эпицентра	18,2	20,4	39,0	40,0
11	1000 м от эпицентра	14,2	14,8	535,0	34,0
12	2000 м от эпицентра	14,2	18,1	638,0	н.о.
Северо-восточный ландшафтно-геохимический профиль					
16	500 м от эпицентра	12,4	18,7	626,0	8,0
17	1000 м от эпицентра	15,8	25,2	334,0	24,0
18	2000 м от эпицентра	14,1	14,6	614,0	39,0
Юго-восточный ландшафтно-геохимический профиль					
19	500 м от эпицентра	22,2	22,5	318,0	20,0
20	1000 м от эпицентра	16,2	19,9	286,0	29,0
Площадка подрыва					
X	В 1 м от воронки	15,1	30,3	723,0	н.о.

Примечания: н.о. – не определяли.

Выводы

1. Уровни концентраций микроэлементов и радионуклидов в почвах, растениях и природных водах зоны гипотетического воздействия подрыва РДТТ аналогичны с незагрязненными для горно-таёжных ландшафтов и являются фоновыми.

2. Повышенным содержанием тяжелых металлов (особенно Al, Mn и Fe) отличался опад в радиусе 100 м от эпицентра, что связано с привнесением минерального материала в результате взрыва на прилегающую к площадке территорию.

3. Влияние уничтожения РДТТ методом подрыва на окружающую среду носит локальный характер (зона в радиусе 200 м). Акустический эффект – главный фактор воздействия на экосистемы, который необходимо обязательно учитывать. В целом, степень экологического риска можно квалифицировать как низкую.

Библиографический список

1. Виноградов, А.П. Среднее содержание химических элементов в главных типах изверженных горных пород земной коры // Геохимия. – 1962. – № 7.
2. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
3. Сысо, А.И. Закономерности распределения химических элементов в почвообразующих породах и почвах Западной Сибири. – Новосибирск, 2007.
4. Иванов, В.В. Экологическая геохимия элементов. “ М., 1996.
5. Фомин, Г.С. Почва. Контроль качества и экологической безопасности по международным стандартам / Г.С. Фомин, А.Г. Фомин. – М., 2001.
6. Kloke, A. Richtwerte. Orientirungsdaten fur tolerierbare einiger Elemente in Kulturboden / Mittailungen des VDLUFA, 1980. “ H. 1-3.

Bibliography

1. Vinogradov, A.P. Srednee soderzhanie khimicheskikh ehlementov v glavnihkh tipakh izverzhennihkh gornihkh porod zemnoyj korih // Geokhimiya. – 1962. – № 7.

2. Kabata-Pendias, A. Mikroehlementih v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
3. Sihso, A.I. Zakonomernosti raspredeleniya khimicheskikh ehlementov v pochvoobrazuyuthikh porodakh i pochvakh Zapadnoyj Sibiri. – Novosibirsk, 2007.
4. Ivanov, V.V. Ehkologicheskaya geokhimiya ehlementov. ? M., 1996.
5. Fomin, G.S. Pochva. Kontrolj kachestva i ehkologicheskoyj bezopasnosti po mezhdunarodnihm standartam / G.S. Fomin, A.G. Fomin. – M., 2001.
6. Kloke, A. Richtwerte. Orientirungsdaten fur tolerierbare einiger Elemente in Kulturboden / Mittailungen des VDLUFA, 1980. ? H. 1-3.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 330.15:911.3

Rybkina I.D. **ASSESSMENT OF WATER AVAILABILITY AND CURRENT DEMANDS OF POPULATION AND ECONOMY IN SIBERIAN REGIONS.** The problems of water availability of population and economy are considered in the view of water resource procurement of territories. The comparative analysis of current water supply with available resources of surface and ground water was made. For the Siberian regions, the index of water resources efficiency was calculated, and the subjects with high and low water supply were specified.

Key words: **water resource, water supply, population, economy, Siberian regions.**

***И.Д. Рыбкина**, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, irina@iwep.ru*

ОЦЕНКА ВОДОРЕСУРСНОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ НАСЕЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ РЕГИОНОВ СИБИРИ

Рассматриваются вопросы водообеспеченности населения и экономики с позиций водоресурсной оценки территорий. Проводится сравнительный анализ современного уровня водопотребления в регионах и имеющихся ресурсов поверхностных и подземных вод. Рассчитан показатель степени использования водных ресурсов регионов Сибири, выделены субъекты высокой и низкой водообеспеченности.

Ключевые слова: **водные ресурсы, водоообеспеченность, население, экономика, регионы Сибири.**

На регионы Сибири приходится значительная доля водоресурсного потенциала России. По оценкам ГГИ только в пределах субъектов Сибирского федерального округа (СФО) ежегодно образуется 1564,0 км^3 ресурсов поверхностных вод и 91,6 км^3 прогнозных запасов подземных вод (в т.ч. 5,6 км^3 разведанные эксплуатационные). Однако если рассматривать Сибирь в географическом понимании и подходить к выбору регионов на основе бассейнового подхода, то в границах Обь-Иртышского речного бассейна (Западная Сибирь) и бассейна р. Енисей (Восточная Сибирь) располагаются 16 субъектов, входящих не только в Сибирский ФО, но и частично в Уральский ФО (табл. 1). С этих позиций годовые характеристики водных ресурсов Сибири возрастают еще на 617,0 км^3 поверхностного стока и 52,0 км^3 подземного стока (в т.ч. 2,2 км^3 разведанные эксплуатационные запасы). Соответственно, и доля рассматриваемых регионов в общероссийском потенциале достигает 46,3 % ресурсов поверхностных вод и 45,3 % ресурсов подземных вод.

Распределение водных ресурсов. Среди регионов большими запасами выделяются Красноярский край, Тюменская (включая ХМАО и ЯНАО), Иркутская и Томская области, на долю которых приходится почти 80 % общего водоресурсного потенциала Сибири. Вместе с тем, доля проживающего здесь населения не превышает 30 %, а изъятие водных ресурсов составляет менее 1% их общего объёма. Очевидно географическое несоответствие ресурса и потребителя.

Неравномерность распределения водных ресурсов проявляется и в их структуре (рис. 1). Во-первых, во всех регионах большую долю имеет поверхностный сток, максимальных значений достигающий в Красноярском крае и в пределах Тюменской области – в Ямало-Ненецком и Ханты-Мансийском АО, территории которых приурочены к среднему и нижнему течению рек Оби и Енисея. Значительный объём общего поверхностного стока (более 100 км^3/год) также имеют Иркутская и Томская области, Республика Бурятия. Суммарной долей ресурсов местного и транзитного стока более 95 % в структуре водоресурсного потенциала характеризуются регионы, приуроченные к верховьям речных бассейнов (Забайкальский край, Республики Хакасия и Тыва). Наименьшие значения ресурсов поверхностных вод отмечаются в Курганской и Челябинской областях (2,8 и 6,1 км^3/год, соответственно), территории которых приурочены к верховьям рек или бесприточным участкам речных бассейнов.

Практически равен нулю местный сток в Новосибирской и Курганской областях, чуть более 4 км^3/год – в Омской, 5,5 км^3/год – в Челябинской области. Почти полностью (более 50 %) за счёт транзитного стока формируется водоресурсный потенциал таких субъектов, как Новосибирская, Омская, Томская, Курганская области, Алтайский край, Республика Хакасия, ХМАО и ЯНАО.

Наибольшие значения (свыше 10 км^3/год) и долю (более 20 %) в водоресурсном потенциале регионов имеют подземные воды на территории Алтайского края, расположенный в пределах Западно-Сибирского артезианского бассейна (при расчётах было учтено питьевое качество вод). Значительными прогнозными запасами также характеризуются Тюменская (включая ХМАО и ЯНАО), Томская и Иркутская области, Красноярский край. Более 20 % общих водных ресурсов региона приходится на подземные воды в Республике Алтай и Челябинской области. Отличительной особенностью последней является то, что доля разведанных эксплуатационных ресурсов здесь максимальная для изучаемых территорий и составляет 5,7 % общего водоресурсного потенциала региона. Наименьшие величины как прогнозных, так и разведанных запасов подземных вод имеет Курганская область (менее 0,5 км^3/год).

Водообеспеченность. Суммарно водоресурсный потенциал (местный и транзитный поверхностный сток, прогнозные и разведанные запасы подземных вод) исследуемых территорий составляет свыше 2300 км^3/год. Удельная водообеспеченность на одного жителя в среднем достигает почти 73000 м^3/год (критическим является значение 1700 м^3/чел. в год).

Среди регионов наибольшими значениями удельной водообеспеченности характеризуются те субъекты, которые отличаются высоким суммарным водоресурсным потенциалом: Красноярский край, Тюменская область (включая ЯНАО, ХМАО), Иркутская и Томская области. В этих регионах Сибири удельная водообеспеченность превышает 100000 м^3/чел. в год (рис. 2). Из-за слабой освоенности и заселенности территорий высокую удельную водообеспеченность в расчёте на одного жителя имеют также Республики Алтай, Тыва, Хакасия, Бурятия.

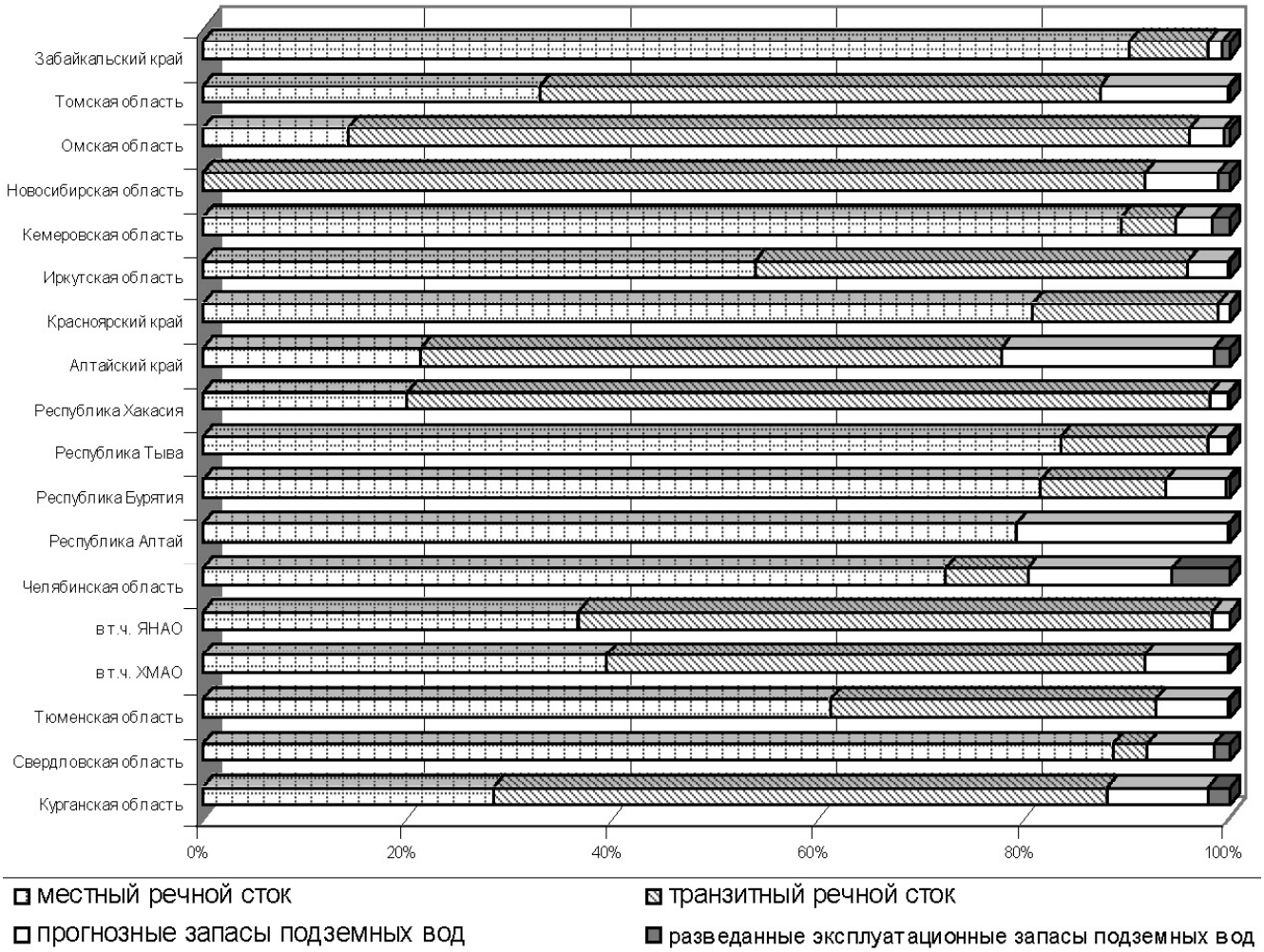
Несмотря на незначительные величины водоресурсного потенциала в Челябинской, Курганской и Свердловской областях, удельная водообеспеченность населения в расчёте на одного жителя превышает порог 1700 м^3/год, соответствующий по оценкам специалистов ситуации водного кризиса [2-3]. Удельная водоообеспеченность в зависимости от площади территории регионов представлена на рисунке 3 (карта-схема составлена в соавторстве с М.С. Губаревым).

Существующий водозабор. В пределах рассматриваемых территорий самыми большими потребителями воды являются

Таблица 1

Ресурсы поверхностных и подземных вод регионов Сибири и Урала, расположенных в границах Обь-Иртышского речного бассейна и бассейна р. Енисей [1]

Регион	Поверхностные ресурсы, куб. км/год		Среднемноголетняя характеристика общих водных ресурсов рек, куб. км/год	Подземные ресурсы, куб. км / год	
	местный сток	общий сток		прогнозные	разведанные эксплуатацио-нные
Уральский ФО	*436,1*	*617,0*	*597,3*	*52,04*	*2,18*
Курганская область	0,9	2,8	3,5	0,38	0,07
Свердловская область	31,5	32,7	30,2	2,84	0,56
Тюменская область	398,2	604,8	583,7	47,32	1,12
в т.ч. ХМАО	162,6	379,4	380,8	34,55	0,56
в т.ч. ЯНАО	224,4	603,8	581,3	10,88	0,28
Челябинская область	5,5	6,1	7,4	1,50	0,43
Сибирский ФО	*1519,2*	*1564,0*	*1321,1*	*91,58*	*5,61*
Республика Алтай	29,7	29,7	34,0	7,80	0,08
Республика Бурятия	105,5	121,4	97,1	8,03	0,49
Республика Тыва	40,2	47,1	45,5	1,00	0,06
Республика Хакасия	18,8	93,0	97,7	1,83	0,16
Алтайский край	11,5	42,3	55,1	12,13	0,86
Красноярский край	930,5	1137,5	930,2	14,11	0,81
Иркутская область	205,7	367,0	309,4	15,85	0,77
Кемеровская область	34,3	36,3	43,2	2,05	0,65
Новосибирская область	0,0	42,7	64,3	3,87	0,57
Омская область	4,3	29,3	41,3	1,17	0,16
Томская область	56,4	150,3	182,3	21,80	0,35
Забайкальский край	81,7	88,7	75,6	1,94	0,65



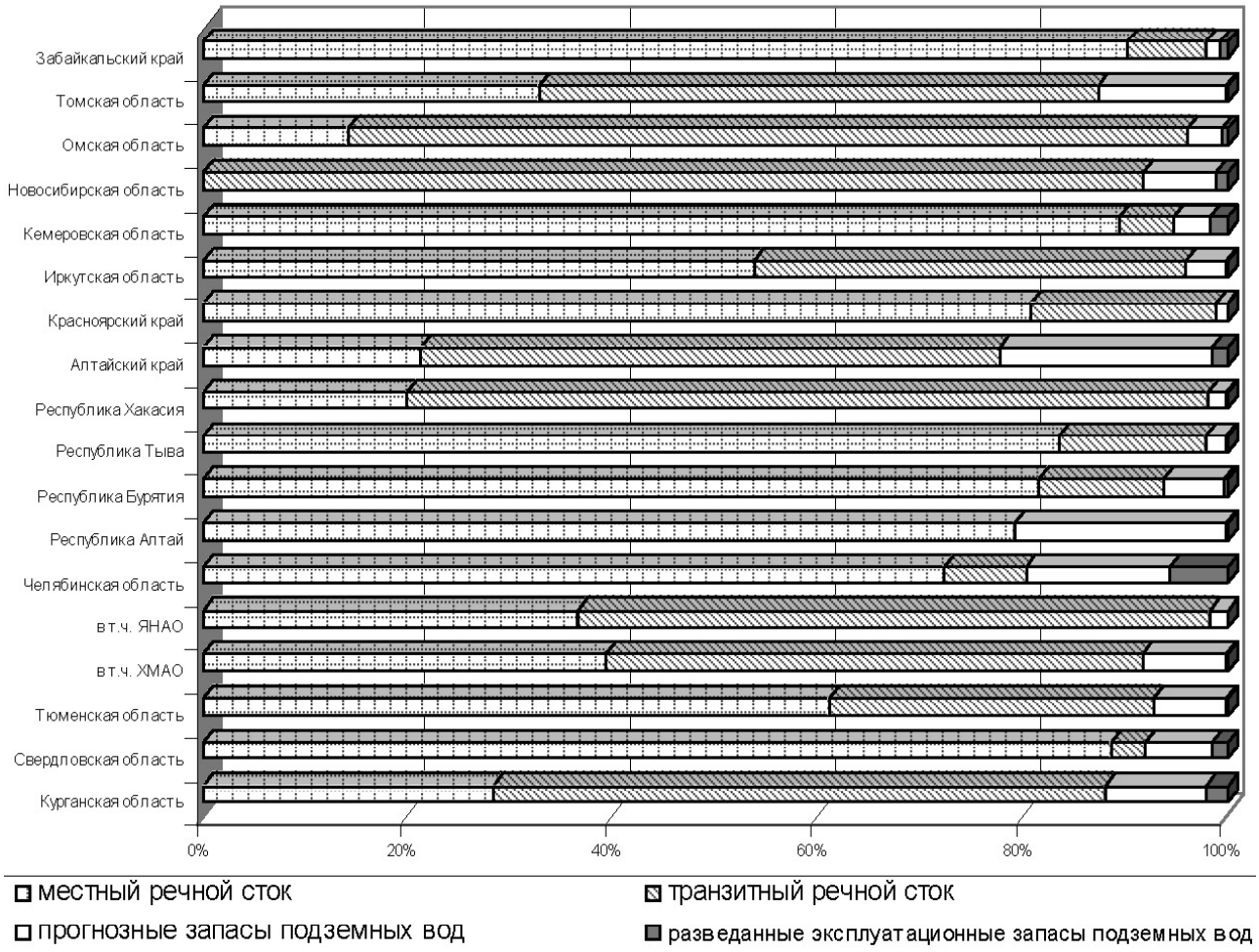


Рис. 1. Структура водоресурсного потенциала рассматриваемых регионов

Таблица 2

Уровень водопотребления в регионах Сибири и Урала [1]

Регион	Объём забранной воды из природных источников, куб. км/год		
	Всего	в том числе из	
		поверхностных	подземных
Уральский ФО	*5,02*	*3,80*	*1,22*
Курганская область	0,09	0,07	0,02
Свердловская область	1,75	1,31	0,44
Тюменская область	2,15	1,63	0,52
в т.ч. ХМАО	1,57	1,22	0,35
в т.ч. ЯНАО	0,13	0,03	0,10
Челябинская область	1,03	0,79	0,24
Сибирский ФО	*10,68*	*8,71*	*1,97*
Республика Алтай	0,01	0,00	0,01
Республика Бурятия	0,70	0,50	0,20
Республика Тыва	0,06	0,04	0,02
Республика Хакасия	0,15	0,07	0,08
Алтайский край	0,58	0,39	0,19
Красноярский край	3,29	2,91	0,38
Иркутская область	1,32	1,13	0,19
Кемеровская область	2,48	1,99	0,49
Новосибирская область	0,84	0,74	0,10
Омская область	0,31	0,29	0,02
Томская область	0,61	0,48	0,13
Забайкальский край	0,33	0,17	0,16

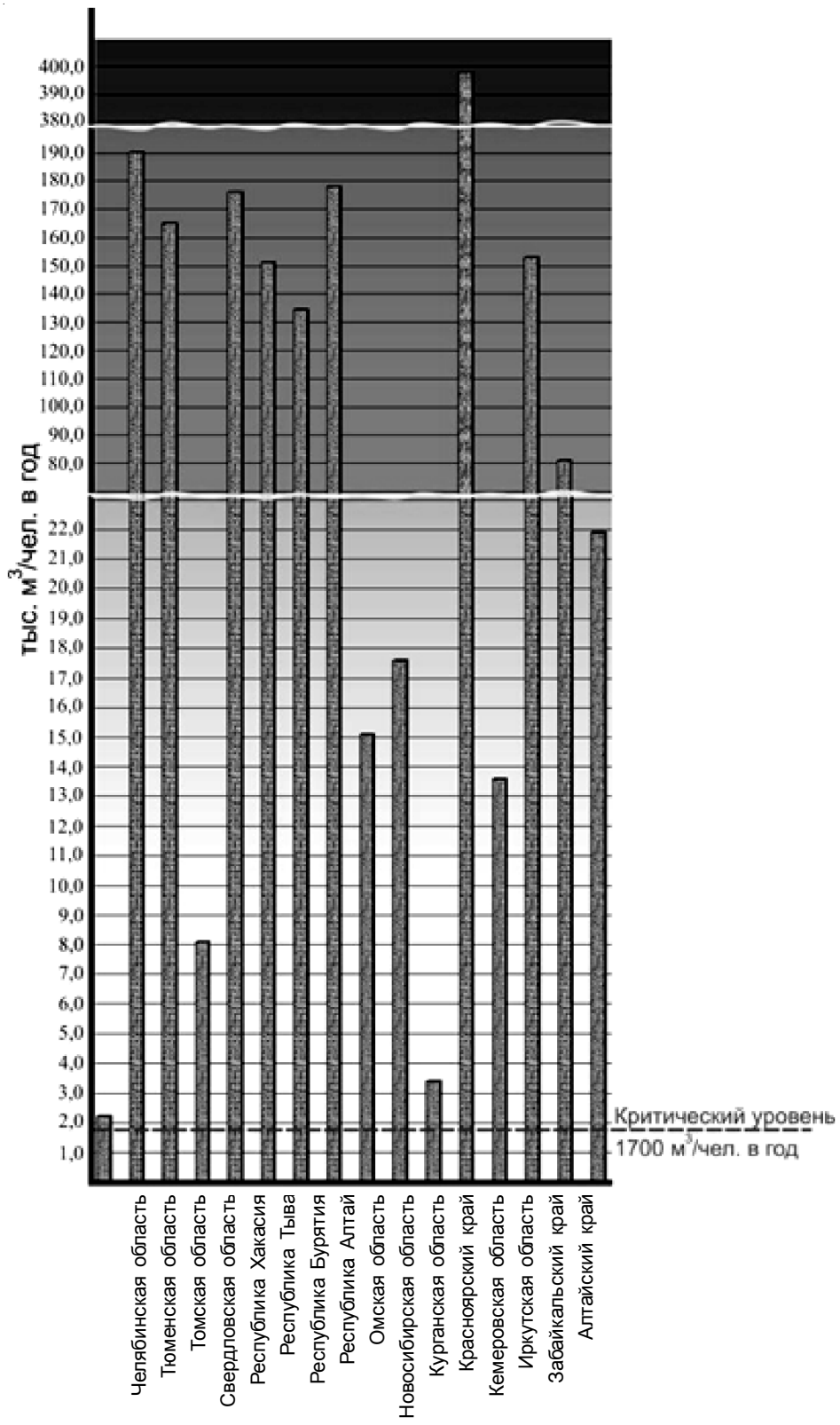


Рис. 2. Удельная водообеспеченность населения регионов, тыс. м^3/чел. в год

регионы, ведущие добычу металлических руд и углеводородного сырья, – Красноярский край, Кемеровская и Тюменская (в т.ч. ХМАО) области, на долю которых суммарно приходится более 50 % объёмов забранной воды. Значительное водопотребление имеют также Свердловская, Иркутская и Челябинская области (табл. 2), экономика которых характеризуется выраженной сырьевой направленностью и отличается развитием водоёмких отраслей тяжелой промышленности (например, металлургическое производство).

Наименьшие объёмы водопотребления отмечаются в слабо освоенных горных регионах Сибири: Республики Алтай, Тыва, Хакасия; в труднодоступных и мало заселённых северных территориях (например, ЯНАО) и территориях с низким водоресурсным потенциалом (Курганская область).

В структуре источников водопотребления преобладают поверхностные водные объекты, на их долю приходится 79,7 % объемов забранной воды (по данным 2008 года). Однако выделяются ряд субъектов с явным преимуществом в структуре водозабора подземных источников водоснабжения. Это Республики Хакасия и Алтай, ЯНАО. Значительную долю – свыше 50 % – в структуре источников водопотребления имеют подземные воды на территории Забайкальского края, 20-40 % – Томской, Тюменской (в т.ч. ХМАО), Курганской и Челябинской областей, Алтайского края, Республик Тыва и Бурятия.

Современное водопотребление в исследуемых регионах соответствует уровню менее 1 % объёма общих поверхностных водных ресурсов Сибири. Однако в отдельных субъектах Уральского и Сибирского ФО (например, Челябинская область) степень использования превышает 10 %-ный порог (табл. 3). Данная ситуация характеризуется из расчета среднемноголетних речных расходов. В маловодные годы в таких регионах отмечается состояние нехватки воды или водного кризиса, решаемое путем переброски части стока рек других бассейнов, строительством дополнительных водохранилищ хозяйственно-питьевого назначения и другими приемлемыми способами.

Потребление воды из подземных водных источников по отношению к разведанным эксплуатационным ресурсам имеет более значительную степень использования: от 10-20 % (Республика Алтай, Омская область, Алтайский край и др.) до 70-80 % (Кемеровская и Свердловская области). Данная ситуация свидетельствует о необходимости работ по разведке и оценке месторождений подземных вод питьевого качества.

Выводы. В целом по регионам Обь-Иртышского и Енисейского бассейнов удельная водообеспеченность превышает среднероссийский показатель (30,2 тыс. м^3 в год на человека) в 2 раза и составляет 73,0 тыс. м^3 в год на человека. Высокий суммарный водоресурсный потенциал имеют Красноярский край, Тюменская область (включая ХМАО и ЯНАО), Иркутская и Томская области – более 100,0 тыс. м^3 в год на человека. Низкой водообеспеченностью характеризуются Челябинская, Курганская и Свердловская области, для которых величина водоресурсного потенциала в расчете на одного жителя меньше в 15, 10 и 4 раза среднероссийского показателя, соответственно, и приближается к установленному ООН критическому минимуму, необходимому для удовлетворения потребностей (1,7 тыс. м^3 в год). Среди субъектов СФО высокой степенью использования ресурсов поверхностных и подземных вод выделяется Кемеровская область.

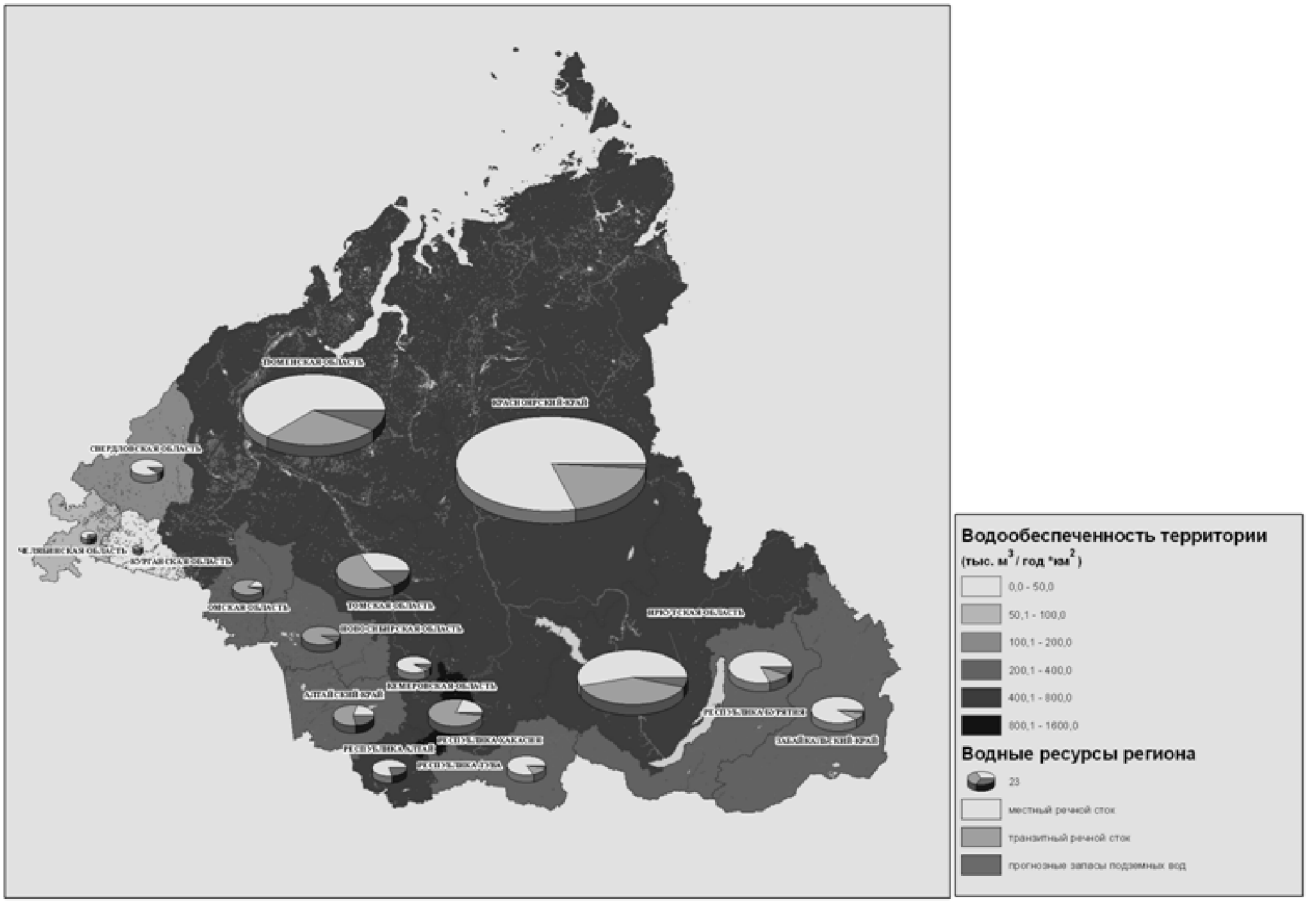


Рис. 3. Водообеспеченность территории регионов Сибири

Таблица 3

Степень использования водных ресурсов регионов, %

Регионы	По отношению забранной воды		
	из поверхностных водных источников:		из подземных водных источников к разведанным эксплуатационным ресурсам
	к ресурсам общего стока	к ресурсам местного стока	
Уральский ФО	*0,62*	*0,87*	*56,0*
Курганская область	2,50	7,78	28,6
Свердловская область	4,01	4,16	78,6
Тюменская область	0,27	0,41	46,4
в т.ч. ХМАО	0,32	0,75	62,5
в т.ч. ЯНАО	0,00	0,01	35,7
Челябинская область	12,95	14,36	55,8
Сибирский ФО	*0,56*	*0,57*	*35,1*
Республика Алтай	0,01	0,01	12,5
Республика Бурятия	0,41	0,47	40,8
Республика Тыва	0,08	0,10	33,3
Республика Хакасия	0,08	0,37	50,0
Алтайский край	0,92	3,39	22,1
Красноярский край	0,26	0,31	46,9
Иркутская область	0,31	0,55	24,7
Кемеровская область	5,48	5,80	75,4
Новосибирская область	1,73	-	17,5
Омская область	0,99	6,74	12,5
Томская область	0,32	0,85	37,1
Забайкальский край	0,19	0,21	24,6

Библиографический список

1. Ресурсы поверхностных и подземных вод, их использование и качество: Водный кадастр РФ. Справоч. издан., 2008. – СПб., 2010.
2. Данилов-Данильян, В.И. Потребление воды: экологические, экономические, социальные и политические аспекты / В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев. – М., 2006.
3. Entekhabi, D. An Agenda for land surface hydrology research and call for the second international hydrological decade / D. Entekhabi, Ch. Asrar, A.K. Betts et al. // Bull. Amer. Meteorol. Soc. – 1999. – V. 80. – № 10.

Bibliography

1. Resursih poverkhnostnihkh i podzemnihkh vod, ikh ispoljzovanie i kachestvo: Vodnihyj kadastr RF. Spravoch. izdan., 2008. – SPb., 2010.
2. Danilov-Daniljyan, V.I. Potreblenie vodih: ehkologicheskie, ehkonomicheskie, socialjnihe i politicheskie aspektih / V.I. Danilov-Daniljyan, K.S. Losev. – M., 2006.
3. Entekhabi, D. An Agenda for land surface hydrology research and call for the second international hydrological decade / D. Entekhabi, Ch. Asrar, A.K. Betts et al. // Bull. Amer. Meteorol. Soc. – 1999. – V. 80. – № 10.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

Раздел 10

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:
СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 347.7(045)

Zhilin A.A. **PROSPECTS OF TRADEMARKS PROTECTABILITY LEVEL INCREASE WITHIN THE FRAMEWORK OF DOMESTIC LEGISLATION.** In the article the author examines the features of the legal adjusting of intellectual property through the prism of trademarks. Historically folded international and domestic normative acts are reflected in area of the use and guard of trademarks. Besides the stated an author offers such variants of the increase of trademarks defense level from unconscientious encroachments as introduction of institute of the delayed penalty.

Key words: **trade marks, delayed penalty.**

***А.А. Жилин**, аспирант каф. теории и истории государства и права Юридического института ГОУ ВПО «Северный (Арктический) Федеральный Университет имени М.В. Ломоносова», ведущий юрист ООО «Юридическая фирма «ВИНДЕКС», г. Архангельск, E-mail: zhilin23@gmail.com*

ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОХРАНОСПОСОБНОСТИ ТОВАРНЫХ ЗНАКОВ В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

В статье автор рассматривает особенности правового регулирования интеллектуальной собственности через призму товарных знаков. Отражаются основные исторически сложившиеся международные и отечественные нормативные акты в области использования и охраны товарных знаков. Помимо изложенного, автор предлагает свои варианты (в виде введения института отложенного штрафа) по повышению уровня защиты товарных знаков от недобросовестных посягательств.

Ключевые слова: **товарные знаки; отложенный штраф.**

Нематериальные активы – очень емкое и не всегда четко определенное понятие. Согласно Приказу Минфина РФ от 16 октября 2000 № 91н «Об утверждении положения по бухгалтерскому учету «учет нематериальных активов» ПБУ 14/2000» [1], нематериальными активами являются активы, либо не имеющие материально-вещественной формы, либо материально-вещественная форма которых не имеет существенного значения для их использования в хозяйственной деятельности, способные приносить доход и приобретенные с намерением использовать в течение длительного периода (свыше одного года).

Возрастание роли нематериальных активов в хозяйственной деятельности предприятий свидетельствует о том, что правовому регулированию данных элементов должно быть уделено повышенное внимание. Автор полагает, что в XXI веке основу нематериальных активов для компаний должна составить интеллектуальная собственность. Стоит заметить, что масштабно институты интеллектуальной собственности на международном уровне ведут свое развитие с конца XIX века.

Интеллектуальная собственность «является обобщающей по отношению к целому ряду правовых институтов, наиболее значимыми из которых являются институт коммерческой тайны, патентное право, авторское право и товарные знаки» [2, с. 15]. В соответствии со статьей 2 Гражданского кодекса РФ [3] отношения, связанные с охраной и использованием объектов интеллектуальной собственности, входят в предмет регулирования российского гражданского права.

Разветвленность и крайняя дифференцированность системы элементов, входящих в состав интеллектуальной собственности, вызывают множество вопросов по ее регулированию, и изучение всего вместе просто невозможно. Один из элементов, как уже выше обозначил автор, это товарный знак.

Бесспорно, одно из наиболее емких определений данного термина можно представить в следующем виде: товарный знак – это «словесное, изобразительное, объемное или иное условное обозначение товара (группы товаров), используемое для его отличия от однородных товаров других изготовителей» [4, с. 121]. Товарным знаком являются не вещи, не осязаемые предметы, а результаты креативного подхода, умственные вложения лица в создание неосязаемого объекта для продвижения товаров и услуг.

Товарные знаки представляют собой достаточно сложные, как со стороны законодательной фиксации определения предмета, так и со стороны охраноспособности, элементы правого поля. Несмотря на это, как на международном, так и национальном уровне велась активная работа по правовому урегулированию данных моментов.

Примером тому может служить первый значимый акт в области индивидуализации товаров – Конвенция по охране промышленной собственности от 1883 года (далее – Парижская конвенция) [5]. Как видно, уже в XIX веке товарные знаки играли столь важную роль в сфере торговли, что государства решили урегулировать отношения по их использованию на международном уровне. К основным положениям Парижской конвенции, касающимся правовой охраны товарных знаков, можно отнести – принцип национального режима; конвенционный приоритет; правило о недопущении использования в качестве товарных знаков государственных гербов и эмблем международных организаций; правило о предоставлении правовой охраны общеизвестным товарным знакам. Парижская конвенция стала первым шагом осознанной регламентации отношений по товарным знакам на международном уровне. Но, несмотря на ряд произведенных редакций, все проблемы и вопросы устранить она не

смогла. Например, регистрацию права на товарный знак все равно надо было проводить в каждой из стран, в которых истребуется его охрана.

Очень объемна тема Соглашения по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности от 1994 года (далее – ТРИПС) [6]. Значение, которое указанное Соглашение оказывает на законодательство своих участников, велико. Особенностью ТРИПС является то, что часть основных положений дублирует нормы основных конвенций в области интеллектуальной собственности (в том числе регулирования использования товарных знаков). Но при этом, в некоторых направлениях ТРИПС в значительной степени идет дальше.

Соглашение по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности не просто декларирует, что права владельца товарного знака подлежат защите, как в административном, так и в судебном порядке, но и вменяет своим участникам поддерживать (обеспечивать) высокий стандарт указанной защиты.

Далее в качестве примера следует привести еще целый ряд международных конвенций-соглашений-договоров, среди которых можно назвать: Мадридское соглашение о международной регистрации знаков от 1891 года [7]; Ниццкое Соглашение о международной классификации товаров и услуг для регистрации знаков от 1957 года [8]; Венское соглашение об учреждении Международной классификации изобразительных элементов знаков от 1973 года [9]; Договор о законах о товарных знаках от 27 октября 1994 года [10]; Договор о регистрации товарных знаков от 12 июня 1973 года [11].

Наличие такого большого пласта международных соглашений, регулирующих различные вопросы по использованию и охране товарных знаков, безусловно является положительным моментом. Но при этом крайне важно понимать, что очень сложно в одночасье создать идеальную, слаженную систему регулирования отношений в области интеллектуальной собственности.

Автор полагает, что в Российской Федерации институт интеллектуальной собственности находится в стадии становления. О данном факте свидетельствует то, что эта область законодательства находится в постоянном движении, и относительно недавно ряд старых законов, а именно: «Патентный закон Российской Федерации» от 23 сентября 1992 № 3517- 1 [12]; Закон РФ от 9 июля 1993, № 5351-1 «Об авторском праве и смежных правах» [13]; Закон РФ от 23 сентября 1992 № 3520-1 «О товарных знаках, знаках обслуживания и наименованиях мест происхождения товаров» [14] и еще ряд нормативных правовых актов были признаны утратившими силу, что закреплено в Федеральном законе от 18 декабря 2006 № 231 – ФЗ «О введении в действие части четвертой Гражданского Кодекса Российской Федерации» [15], которым также вводится в действие часть четвертая Гражданского кодекса РФ с 1 января 2008 года. Институты, регулируемые Законами, утратившими силу, нашли свое нормативное отражение в четвертой части Кодекса.

Новая четвертая часть Гражданского кодекса РФ выражает общую тенденцию отечественного законодательства, отражая все международные соглашения, обязательные для России. Безусловно, Четвертая часть имеет множество заслуг. Система законодательства в области товарных знаков стала более слаженной, логичной. К примеру, отличным шагом вперед стало введение в правовой оборот термина «коммерческое обозначение» (ст. 1538 ГК РФ), что свидетельствует о том, что теперь должно прекратиться смешение данного понятия с понятием «товарный знак».

Исходя из пласта нормативных правовых актов регулирующих использование и охрану товарных знаков, методических рекомендаций по их регистрации видно, что в национальном законодательстве имеются рычаги, призванные обеспечивать защиту интересов собственников в данной области хозяйственных отношений. Но, если обратиться к правоприменительной практике, то можно увидеть, что существует большой объем судебных споров, в рамках которых хозяйствующие субъекты оспаривают права друг друга на товарный знак, либо уличают друг друга в недобросовестной конкуренции, либо административные органы пытаются привлечь нарушителей к ответственности за нарушение законодательства о товарных знаках. В любом случае целью законодателей должно быть недопущение вообще возможности возникновения третьей категории указанных судебных дел. Хотя нередко добросовестные предприниматели могут быть привлечены к ответственности со стороны фискальных органов, и только в суде удается восстановить справедливость (при этом субъект предпринимательской деятельности несет значительные убытки, вызванные арестом его товара, ожидая итогов рассмотрения судебного дела по существу).

Автор полагает, что необходимо развивать институт профилактики правонарушений в данной отрасли, ввиду того, что единичное нарушение прав одного из добросовестных правообладателей может в дальнейшем принести убытки не только ему. Пострадают уже как общество, так и государство, которые в данном случае будут выступать потребителями контрафактной, то есть некачественной, дефектной и, возможно, вредоносной продукции.

В качестве одной из мер, которые могут способствовать повышению уровня ответсвенности со стороны хозяйствующих субъектов, снижению уровня административных правонарушений в сфере использования товарных знаков, автор видит возможность введения института «отложенного штрафа». Согласно которому, в случае, если у компетентных органов (полиция (пп. 1 п. 2 ст. 28.3 КоАП РФ [16]), таможня (пп. 12 п. 1 ст. 28.3 КоАП РФ), роспотребнадзор (пп. 63 п. 1 ст. 28.3 КоАП РФ)) возникают сомнения в правомерности применения того или иного товарного знака, обозначенные фискальные органы (помимо обычного для них обращения в арбитражный суд для назначения санкций – п. 3 ст. 23.1 КоАП РФ)), уведомляя хозяйствующего субъекта о факте возбуждения в отношении него административного производства, дают предпринимателю право выбора: либо его продукция будет арестована до вступления в силу судебного акта по делу о привлечении к административной ответственности, либо (без ареста товара) после вступления в силу судебного акта, уличающего хозяйствующего субъекта в нарушении чужих прав на товарный знак, к правонарушителю будут применены штрафные санкции в размере 100 % от цены реализации контрафактной продукции – отложенный штраф.

Иными словами, отложенный штраф – это диспозиция, которую фискальные органы должны будут представлять предпринимателям, либо их товар будет арестован до рассмотрения дела в суде по существу, либо предприниматель предупреждается об ответственности, и, в случае привлечения к административной ответственности, штраф будет равен рыночной стоимости его контрафактной продукции.

Отложенный штраф, в принципе, не сможет свести на нет желание хозяйствующего субъекта реализовать контрафактную продукцию, ввиду исключения возможности получения прибыли. Хотя, безусловно, здесь можно говорить и о том, что недобросовестные предприниматели всегда вместо ареста контрафактной продукции будут избирать «отложенный штраф», чтобы в дальнейшем реализовать товар, обналичить полученную прибыль и «бросить» фирму, не уплатив в дальнейшем причитающийся отложенный штраф. Но автор полагает, что положительный эффект от введения в гражданский оборот института отложенного штрафа все же будет иметь место (как вариант, отложенный штраф можно заменить мерами обеспечительного характера, либо поручительством единоличного исполнительного органа хозяйствующего субъекта под гарантию выплаты юридическим лицом отложенного штрафа).

Товарные знаки представляют собой достаточно сложный и многоликий объект для правопонимания. Но, как известно, в споре рождается истина. Ввиду чего автор, помимо предложения о введении института отложенного штрафа, видит логичным проведение детального анализа сложившейся судебной практики с целью выявления обстоятельств, служащих основаниями для совершения правонарушений. Товарный знак – это результат творчества, поэтому практически каждый судебный спор может быть уникален по своей природе. Таким образом, отправной точкой для улучшения законодательства в области защиты прав собственника товарного знака должна стать детальная проработка сложившейся судебной практики и создание эффективной правоприменительной практики.

Библиографический список

1. Финансовая газета. – 2000. – № 48.
2. Сергеев, А.П. Интеллектуальная собственность / А.П. Сергеев, П.Б. Меггс. – М., 2000.
3. Собрание законодательства РФ. – 1994. – № 32.

4. Беляева, О.А. Предпринимательское право России. – М., 2009.
5. Публикация ВОИС. – № 201 (R).
6. International Investment Instruments: A Compendium. – NY., 1996. – Volume 1.
7. Публикация ВОИС. – № 292 (R).
8. Публикация ВОИС. – № 292 (R).
9. Венское соглашение об учреждении Международной классификации изобразительных элементов знаков от 1973 года [Э/р]. – Р/д: www.wipo.int/classifications/vienna/en
10. Публикация ВОИС. – № 225 (R).
11. Договор о регистрации товарных знаков (TRT). Инструкция к договору о регистрации товарных знаков. – М., 1981.
12. Российская газета. – 1992. – № 225.
13. Российская газета. -1993. – № 147.
14. Российская газета. – 1992. – № 228.
15. Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 52 (ч. 1).
16. Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 1 (ч. 1).

Bibliography

1. Finansovaya gazeta. – 2000. – № 48.
2. Sergeev, A.P. Intellektualjnaya sobstvennostj / A.P. Sergeev, P.B. Meggs. – M., 2000.
3. Sobranie zakonodateljstva RF. – 1994. – № 32.
4. Belyaeva, O.A. Predprinimateljskoe pravo Rossii. – M., 2009.
5. Publikaciya VOIS. – № 201 (R).
6. International Investment Instruments: A Compendium. – NY., 1996. – Volume 1.
7. Publikaciya VOIS. – № 292 (R).
8. Publikaciya VOIS. – № 292 (R).
9. Venskoe soglashenie ob uchrezhdenii Mezhdunarodnoyj klassifikacii izobraziteljnihkh ehlementov znakov ot 1973 goda [Eh/r]. – R/d: www.wipo.int/classifications/vienna/en
10. Publikaciya VOIS. – № 225 (R).
11. Dogovor o registracii tovarnihkh znakov (TRT). Instrukciya k dogovoru o registracii tovarnihkh znakov. – M., 1981.
12. Rossiyjskaya gazeta. – 1992. – № 225.
13. Rossiyjskaya gazeta. -1993. – № 147.
14. Rossiyjskaya gazeta. – 1992. – № 228.
15. Sobranie zakonodateljstva RF. – 2006. – № 52 (ch. 1).
16. Sobranie zakonodateljstva RF. – 2002. – № 1 (ch. 1).

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 340.115.6

Kalinina E.V., Migunova T.L. **LEGAL STATUS OF AN INDIVIDUAL IN THE OLD TESTAMENT'S AND TALMUDIC THEORY.** The article analyzes the legal state of an individual according to the jewish state and law theory, based on Old Testament and Talmud. It shows the rights and the obligations of individuals that are supposed to be provided by jewish state and the legal status of jews in a host country.

Key words: **person, human rights, obligations, civil society, Torah, law**.

***Е.В. Калинина**, канд. юр. наук, доц. каф. теории и истории государства и права Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: mikhal.bern@rambler.ru;*
***Т.Л. Мигунова**, д-р юр. наук, проф. каф. истории России Арзамасского государственного педагогического института им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: tmigunova@mail.ru*

ПРАВОВОЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ В ВЕТХОЗАВЕТНОЙ И ТАЛМУДИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

В статье анализируется правовое положение индивида в иудейском государственно-правовом учении, основанном на Ветхом Завете и Талмуде. Рассматриваются права и обязанности, гарантируемые иудейским государством, а также статус евреев в стране проживания.

Ключевые слова: **субъект права, права человека, обязанности, гражданское общество, Тора, право.**

В современном мире актуальность проблемы правового статуса личности неоспорима, так как является ключевым элементом в определении политического режима, укоренившегося в государстве. В древних цивилизациях не использовалась формулировка «права и свободы индивидов», но это отнюдь не означает полное отсутствие таковых. Бытует мнение, что в древних государствах, в особенности, древневосточных, действующие нормативные акты закрепляли не столько права человека, сколько его обязанности. Иудейское учение о статусе личности, предусматривающее как наличие у индивидов юридических обязанностей, так и наделяющие его четко сформулированными субъективными правами, представляется прогрессивным на фоне иных древних теорий.

В монографии «Законодательство Моисея» А.П. Лопухин аргументирует тезис о справедливом социальном устройстве иудейского государства. Отсутствие деления населения на сословия и касты предопределило равный доступ всех индивидов к благам, предоставляемым государством [1, с. 212].

Действительно, в еврейском обществе, даже после создания государства, не закрепилась градация на какие-либо подобия сословий. С другой стороны, на состоянии социума серьезно сказалось стремление отмежевать новую монотеистическую религию от иных, путем дифференциации субъектов на иудеев и неиудеев (геров) (похожее деление общества по религиозному признаку (на правоверных и иноверцев) возникает позднее в Арабском Халифате). В частности, только иудеи могли занимать высшие посты в государстве, в том числе, избираться на царствие. «*Из среды братьев твоих поставь над собою царя; не можешь поставить над собою [царем] иноземца, который не брат тебе*» [2]. Такое расслоение позволяет выделить категории полноправных и неполноправных, что, само по себе, противоречит тезису об однородности и равенстве всего населения.

Помимо этого, не стоит забывать и о том, что Ветхий Завет не предполагает равенство полов (А.П. Лопухин делал прямо противоположное заявление [1, с. 214], хотя и не приводил доказательств). В первую очередь, это сказывается в политичес-

кой и имущественной сферах, где женщины не обладали полной дееспособностью.

По мнению А.П. Лопухина, предполагаемое равенство должно было обеспечиваться отсутствием частной собственности на землю. Ученый справедливо утверждает, что земля в древнееврейском государстве изначально считалась собственностью Бога, поэтому в частную собственность не передавалась. Такое установление препятствовало имущественному расслоению, образованию пропасти между крупными состояниями и крайней нищетой и, как следствие, предотвращало саму опасность социального кризиса. Можно провести параллель с традицией, существовавшей в Спарте, предоставлять своим гражданам земельные наделы, но не в собственность, а во владение, в целях сохранения номинального равенства между субъектами. Согласно Ветхому Завету, после завоевания территории, обещанной евреям по договору с Всевышним, вся земля должна была быть разделена на «уделы» и распределена между одиннадцатью коленами. Выявляется еще один пример различия в статусе субъектов: колено Леви надел не получало, так как их роль в будущем государстве виделась в осуществлении духовной деятельности, и содержание им должно было быть предоставлено народом.

Не следует также игнорировать существование в израильском обществе института рабства, которое могло быть как срочным, так и пожизненным. В защиту самобытности иудейской теории целесообразно добавить, что за рабами все же закреплялась минимальная правоспособность. Им позволено было создавать семью; Закон обеспечивал защиту их жизни и здоровья, а рабы-иудеи имели право на отдых в шаббат и религиозные праздники. Для должников рабство носило срочный характер (на 7-ой год им возвращалась свобода).

Иудейская концепция предусматривала защиту следующих прав личности: право на жизнь, право на труд и справедливую оплату труда, чести, достоинства и репутации человека.

Право на жизнь. Рав Арье Кармель, ссылаясь на Бытие 9:6, отмечает, что выражение «... *по подобию Бога создал Он человека»* – является центральной идеей Торы. «Убивающий человека разрушает целый мир» (Мишна, Сангедрин 4:5)» [3].

Поскольку человеческая жизнь является Божественным даром, то люди должны стараться сохранить ее всеми допустимыми средствами и не вправе ею распоряжаться: ни своей, ни чужой. Рабби И.Эпштейн [4] приводит весьма показательную цитату из Талмуда: «Тот, кто поднимает руку на ближнего, считается злодеем, даже если он не наносит удара» [5].

Согласно Договору Всевышнего с Ноем, лишение жизни человека должно быть наказуемо [6] «*кто прольет кровь человеческую, того кровь прольется рукою человека: ибо человек создан по образу Божию*», даже если человек принял смерть от животного: «*Я взыщу и вашу кровь, в которой жизнь ваша, взыщу ее от всякого зверя, взыщу также душу человека от руки человека, от руки брата его*». [7]. Книга Левит предписывает карать за убийство смертной казнью: «*Кто убьет какого-либо человека, тот предан будет смерти*». [8]

Преднамеренность убийства считается отягчающим вину обстоятельством. В этом случае убийца не вправе рассчитывать на убежище даже у жертвенника Господня [9].

По справедливому замечанию рава Ш. Соскина, заповеди помощи ближним «работают при нормальном мирном течении жизни, в привычной «спокойной» обстановке». Сложности с их соблюдением возникают «в экстремальных ситуациях выбора между жизнью и смертью, когда жизненные интересы человека вступают в вынужденный конфликт со стремлениями его ближнего». Как поступить религиозному еврею, которому иудаизм предписывает помнить о ценности человеческой жизни, как чужой, так и своей собственной и любыми допустимыми способами стремиться к ее сохранению в смертельно опасной ситуации? [10].

Ценность человеческой жизни в иудаизме настолько велика, отмечает рабби Й. Телушкин, что, в случае существенной угрозы, приостанавливается действие практически всех еврейских законов. Данного понимания евреи достигли не только «опытным путем», но и исходя из предписания, зафиксированного в Книге Левит: «*соблюдайте постановления Мои и законы Мои, которые исполняя, человек будет жив*» [11]. Талмудисты поясняют эту заповедь следующим образом: «Вы будете жить по ним, а не умирать по ним» (Йома, 85б). В дискуссии, описанной в трактате Йома, 85б исследуется правило о том, что опасность для жизни (пикуах нэфэш) отменяет запреты субботы. Поэтому, например, доставка в шаббат (субботу) тяжелобольного в больницу не считается правонарушением, хотя еврейский закон запрещает управление транспортным средством в этот день. Напротив, религиозный иудей, отказавшийся оказать помощь при подобных обстоятельствах, должен считаться нарушителем закона [12, с. 445-446].

Тем не менее, религиозные правоведы Й. Телушкин и Ш. Соскин упоминают три случая, относительно которых «еврейское право считает смерть предпочтительнее нарушения закона. Имеются в виду убийство невиновного, сексуальные извращения и идолопоклонство, совершенные по принуждению, даже ради спасения собственной жизни. Эти деяния восходят к категории отношений между человеком и Всевышним[1], что делает их последствия сакрально более значимыми и далеко идущими, нежели последствия человеческих правоотношений.

Право на труд и справедливую оплату труда. Работодатель не имеет права нанимать работников на своих собственных условиях, противоречащих заповеди Торы. Согласно Талмуду, заработная плата устанавливается с таким расчетом, чтобы обеспечить работнику его прожиточный минимум, и любая попытка понизить этот уровень считается нарушением еврейского закона. Рав А. Кармель призывает: «Договариваясь об оплате и часах работы, работодатель обязан помнить, что работник – это, прежде всего, человек <…>, а не “рабочие руки” или “говорящее орудие труда”» [13]. Он добавляет также, что, в соответствии с Торой, рабочие вправе организовать союз, в целях коллективной защиты своих прав, и могут прервать работу, если обстоятельства вынуждают их сделать это. Рабби И. Эпштейн рассуждая о праве работника оставить незавершенной свою работу, указывает непременное условие: его замена другим работником не должна причинить ущерб работодателю.

Защищая права наемного работника, Тора запрещает любое посягательство на его заработок [14]. В случае возникновения сомнений в том, что заработная плата была действительно выплачена, хозяин обязан заплатить даже в том случае, если он считает, что платит дважды [13]. Характерно, что официальный выходной день, предписанный иудаизмом – шаббат, должен быть предоставлен, не только работникам-иудеям и рабам-иудеям, но и пришельцу, и даже животным [15].

И, хотя, большая часть библейских норм, регламентирующих трудовые отношения, призвана ограничить произвол работодателей, предписывая помощь неимущим и налагая на зажиточных иудеев обязанность помогать бедным, тем не менее, встречаются также и наставления в адрес недобросовестного работника. Если последний своей медлительностью, нарочито пониженной производительностью или небрежностью не выполняет свою работу надлежащим образом, он подрывает собственнические права работодателя и совершает грех против ближнего и против Бога [4].

Охрана чести, достоинства и репутации человека. Как справедливо заметил рабби И. Эпштейн, библейский запрет клеветы и поклепа трактуется мудрецами Талмуда как закон, одинаково защищающий личность и еврея, и чужеземца. Причем, понятие «поклепа» включает т.н. «пыль оговора», т.е. любое недружелюбное замечание в адрес ближнего, высказывание или намек. Даже похвала ближнему осуждается, если она сделана намеренно, с целью спровоцировать присутствующих на недоброжелательный отзыв.

Книга «Левит» (19:16) четко запрещает распространение сплетен: «*Не ходи сплетником в народе своем*». Имеется в виду распространение нелицеприятной информации (даже если это правда), за исключением ситуаций, когда непременно требуется предоставление всех необходимых сведений (например, рекомендация при приеме на работу). Согласно Талмуду, порочение чужого имени равносильно убийству (Арахин, 15б) [12, с. 446-447]. По мнению мудрецов, невозможно исправить вред, причиненный словами.

Талмуд запрещает также подрывать уважение к человеку. Публичное оскорбление является таким же преступлением, как кровопролитие (Трактат «Бава Меция», 58). И. Эпштейн поясняет, что «возбраняется, например, напоминать о прежних проступках раскаявшемуся преступнику».

---

[1] Согласно теории иудейского права, практически все правоотношения можно разделить на 2 категории: 1) отношения между человеком и Всевышним и 2) отношения между людьми (прим. - ЕВК).

В сформулированных Рамбамом этических законах говорится: «Тот, кто упрекает своего ближнего за проступок по отношению к другому человеку или за преступление перед Всевышним — должен делать это наедине с ним, говорить спокойно и в мягких выражениях, и объяснить ему, что делает это только для его блага […]. Когда человек начинает упрекать своего ближнего, не должен он говорить с ним резко, чтобы не унизить его […]» [16]. Унижать человека запрещено, тем более – в присутствии посторонних.

Обязанности индивидов. Ссылаясь на нормы Пятикнижия, А.П. Лопухин настаивает на равенстве прав и обязанностей всех граждан государства в частной сфере и во взаимоотношении с государством, выделяя при этом две ключевых повинности: воинскую и податную.

Основной обязанностью ученый называет защиту государства и связанную с этим воинскую повинность. Последняя носила всеобщий характер: она возлагалась на каждого израильтянина, достигшего 20-летнего возраста («от двадцати лет и выше») [17]. Тора предусматривает и ряд исключений, освобождающих от призыва либо отсрочивающих его: 1) статус левитов [18]; 2) недавняя постройка дома и насаждение виноградника, которыми собственник не успел пока еще воспользоваться [19] (отсрочка призыва на 4 года) [20]; 3) недавнее обручение [21] (отсрочка призыва на 1 год); 4) «боязливость» и «малодушие» [22] (бессрочно).

Податная повинность также носила всеобщий характер. Она складывалась из выкупной подати и десятины. Законом были предусмотрены определенные льготы для населения, например, подать, определяемая десятиной, была подоходной, а новобрачные освобождались сроком на один год от всех повинностей [23]. Поскольку подобными льготами мог воспользоваться каждый, это не нарушало равенства членов общества.

Талмудисты несколько иначе формулируют обязанности, налагаемые на граждан государства: а) любовь к царю; б) соблюдение законов страны, в) верность и любовь к отечеству [24, с. 35].

Понятие «отечество» в талмудическом восприятии заслуживает особого пояснения. Под ним понимается страна, где еврей может «свободно проживать, беспрепятственно исповедуя свою веру», где ему не запрещается заниматься избранным им ремеслом, торговлей или другим делом, наравне с прочими жителями, где законы защищают его от различных посягательств. Правителя такого государства следует признавать, а гражданские обязанности, установленные в этой стране, воспринимать как свои обязанности.

Бытует мнение, что уважительное отношение к царской власти для иудея актуально лишь в том случае, если это власть еврейская. Учитывая, тот факт, что в эпоху составления талмудов (Иерусалимского и Вавилонского) о суверенитете иудейского государства не могло быть и речи, а проблема безопасности, как личной, так и имущественной, продолжала сохраняться, Устный Закон предписывал иудеям соблюдать веления права, действующего на территории рассеяния, а также выражать лояльность к местной власти. «И подобно тому, как все органы принимают участие в защите тела при угрожающей опасности, и жители страны все обязаны защищать отечество от внешних врагов, нападающих на него. Кто способен носить оружие, тот, пренебрегая опасностями, должен выступить против неприятеля вместе с прочими воинами; кто же не может воевать, тот должен содействовать отечеству необходимыми для войны средствами, съестными припасами, оружием и т. д.» [24, с. 36-37].

В период рассеяния, иудеи обосновались на территории различных государств, где обязаны были соблюдать законы, действовавшие в стране проживания. Вместе с тем, они стремились сохранить свое исконное право, что порождало некоторые коллизии. Так, нормы Торы, регулирующие семейные правоотношения и, прежде всего, заключение брака, обладают в еврейской общине большим весом, нежели нормы светского семейного права.

Возвращаясь к вопросу правового положения индивидов в иудейской теории, следует заметить некоторые теоретические недоработки. Несмотря на номинальное равенство субъектов права, оговорки, сделанные в тексте Ветхого Завета и впоследствии дополненные Талмудом, позволяют сформулировать следующие критерии дифференциации населения: 1) по религиозному признаку индивиды делились на иудеев и геров; 2) по состоянию свободы – на свободных и рабов[2]; 3) по роду деятельности – на священнослужителей и представителей других профессий; 4) деление по половому признаку определяло полноту дееспособности.

Можно принять точку зрения А.П. Лопухина о равенстве индивидов в иудейском государстве, но с рядом уточнений. Уравнивающая справедливость проявляется в сфере обязательственного права, в защите основных естественных и гражданских прав. В области публичных правоотношений наблюдается уравнивание в несении воинской повинности и выплате общеобязательных налогов. Тем не менее, аргументированная нами ранее дифференциация общества на полноправных и неполноправных делает абсолютное равенство невозможным. Так, иноверцы не могли занимать ведущих государственных постов и не участвовали в разделе земли. С другой стороны, это компенсировалось гуманистическими тенденциями Торы, предписывавшей оказывать помощь ближним, в число которых входили и иноверцы, постоянно проживающие на иудейской территории.

История еврейского народа и динамически развивающаяся вместе с ней талмудическая традиция предоставили материал и для исследования статуса иудеев в период утраты независимости и последовавшей за ней эпохи рассеяния. Основываясь на Законе Торы, предписания которого иудеи умудрялись соблюдать наряду с законами страны проживания, они создали подобие гражданского общества, позиционируемого в качестве коллективного субъекта, способного не только нести обязанности, но и осуществлять закрепленные за ним права. Так, выплачивая налоги, установленные в отношении общины государством, на территории которого она существовала, община оставляла за собой право распределять сумму налога между своими членами, в зависимости от уровня их достатка.

Библиографический список

1. Лопухин, А.П. Законодательство Моисея. Исследование о семейных, социально-экономических и государственных законах Моисея, с приложением трактата: суд над Иисусом Христом, рассматриваемый с юридической точки зрения. – СПб., 1882.
2. Второзаконие 17:15.
3. Кармель, А. Запрет убийства [Э/р]. – Р/д: http://toldot.ru/ tora/articles/ articles_3506.html? template=83
4. Epstein, I. Judaism. –England: Penguin Books Ltd.; Harmondsworth; Middlesex, 1959.
5. Талмуд, Трактат Сангедрин, 58
6. Бытие 9:6
7. Бытие 9:5
8. Левит 24:17.
9. Исход 21:14.
10. Соскин, Ш. Запрет на убийство ради спасения жизни // Иудаизм и евреи [Э/р]. – Р/д: http://toldot.ru/tora/articles/ articles_14679.html?template=83
11. Левит 18:5.
12. Телушкин, Й. Еврейский мир: о еврейском народе, его истории и религии. – М., 2000.
13. Кармель, А. Заповеди справедливости в отношениях между работником и работодателем [Э/р]. – Р/д: http://toldot.ru/tora/articles/ articles_3509.html?template=83
14. Левит, 19:13, Второзаконие 24:14-15.
15. Второзаконие 5:14.

[2] Дифференциация по состоянию свободы для евреев не являлась определяющей, в отличие от деления по религиозному признаку, поскольку даже в рабстве статус человека зависел от его вероисповедания, что было аргументировано ранее. – Прим. Е.В. Калининой.

16. Рамбам, Этические законы 6:9-10.
17. Числа 1:3; 26:2.
18. Числа 2:33.
19. Втор. 20:5, 6.
20. Лев. 19:25.
21. Втор. 20:7.
22. Втор. 20:8.
23. Втор. 24:5.
24. Мировоззрение талмудистов. Обязанности человека в общественной и гражданской жизни / сост. С.И. Фин, Х.Л. Каценеленбоген; пер. Л.О. Гордона. – СПб., 1876. – Т. III. – П. 38.

Bibliography

1. Lopukhin, A.P. Zakonodateljstvo Moiseya. Issledovanie o semeyjnihkh, socialjno-ehkonomicheskikh i gosudarstvennihkh zakonakh Moiseya, s prilozheniem traktata: sud nad Iisusom Khristom, rassmatrivaemihyj s yuridicheskoyj tochki zreniya. – SPb., 1882.
2. Vtorozakonie 17:15.
3. Karmelj, A. Zapret ubiyjstva [Eh/r]. – R/d: http://toldot.ru/ tora/articles/ articles_3506.html? template=83
4. Epstein, I. Judaism. –England: Penguin Books Ltd.; Harmondsworth; Middlesex, 1959.
5. Talmud, Traktat Sangedrin, 58
6. Bihtie 9:6
7. Bihtie 9:5
8. Levit 24:17.
9. Iskhod 21:14.
10. Soskin, Sh. Zapret na ubiyjstvo radi spaseniya zhizni // Iudaizm i evrei [Eh/r]. – R/d: http://toldot.ru/tora/articles/ articles_14679.html?template=83
11. Levit 18:5.
12. Telushkin, Yj. Evreyjskiyj mir: o evreyjskom narode, ego istorii i religii. – M., 2000.
13. Karmelj, A. Zapovedi spravedlivosti v otnosheniyakh mezhdu rabotnikom i rabotodatelem [Eh/r]. – R/d: http://toldot.ru/tora/articles/ articles_3509.html?template=83
14. Levit, 19:13, Vtorozakonie 24:14-15.
15. Vtorozakonie 5:14.
16. Rambam, Ehticheskie zakonih 6:9-10.
17. Chisla 1:3; 26:2.
18. Chisla 2:33.
19. Vtor. 20:5, 6.
20. Lev. 19:25.
21. Vtor. 20:7.
22. Vtor. 20:8.
23. Vtor. 24:5.
24. Mirovozzrenie talmudistov. Obyazannosti cheloveka v obthestvennoyj i grazhdanskoyj zhizni / sost. S.I. Fin, Kh.L. Kacenelenbogen; per. L.O. Gordona. – SPb., 1876. – T. III. – P. 38.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 343.546

Sotnikov D.V. **ACTUAL PROBLEMS OF APPLICATION OF THE NOTE TO ARTICLE 134 OF THE CRIMINAL CODE OF THE RUSSIAN FEDERATION.** In article one of the parties of criminally-legal protection sexual inviolability of the persons who have not reached 16-year-old age, and also struggle against pedophilia is shined. The weaknesses expressed, in particular, in discrepancies, admitted by the legislator come to light at a note formulation to article 134 of the Criminal code of the Russian Federation. Possiblemeasuresonitsperfectionareoffered.

Key words: **sexual inviolability, clearing of criminal punishment, pedophilia, sexual crimes, persons not reached 16-year-old age.**

Д.В. Сотников, *аспирант каф. уголовно-правовых дисциплин Некоммерческого образовательного частного учреждения высшего профессионального образования «Институт гуманитарного образования и информационных технологий», г. Москва, E-mail: a-editor@yandex.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЯ К СТ. 134 УК РФ

В статье освещается одна из сторон уголовно-правовой защиты половой неприкосновенности лиц, не достигших 16-летнего возраста, а также борьбы с педофилией. Выявляются слабые стороны, выраженные, в частности, в неточностях, допущенных законодателем при формулировании примечания к статье 134 Уголовного кодекса РФ. Предлагаются возможные меры по его совершенствованию.

Ключевые слова: **половая неприкосновенность, освобождение от уголовного наказания, педофилия, сексуальные преступления, лица не достигшие 16-летноего возраста.**

В современном российском обществе очень часто поднимается проблема педофилии.

Значительную часть потерпевших в результате насильственных действий сексуального характера составляют взрослые, однако привлекает внимание тот факт, что среди жертв несовершеннолетние составляют 36,3 %. Все это позволяет охарактеризовать эту возрастную группу как слабо защищенную. Это тем более верно, что к ней условно можно присоединить потерпевших от развратных действий и лиц, не достигших половой зрелости, с которыми преступники вступили в половую связь [1, с. 12-13].

Осветить в рамках одной статьи все актуальные проблемы охраны половой неприкосновенности малолетних и несовершеннолетних невозможно.

В связи с этим мы хотели бы затронуть вопрос, касающийся проблем применения примечания к ст. 134 УК РФ [2], которое говорит о том, что лицо, достигшее18-летнего возраста, впервые совершившее половое сношение, мужеложство или лесбиянство с лицом, заведомо не достигшим 16-летнеговозраста, но старше 14 лет, освобождается судом от наказания, если будет установлено, что это лицо и совершенное им преступление перестали быть общественно опасными в связи со вступлением в брак с потерпевшим.

Для того, чтобы понять в чем и в какой мере выражены эти проблемы, следует дать характеристику, как самому примечанию, так и общественно опасным последствиям совершения преступления, предусмотренного ст. 134 ч. 1 УК РФ.

Итак, примечание к ст. 134 УК РФ является одной из разновидностей освобождения от наказания вследствие изменения обстановки и в целом соответствует критериям ст. 80.1 УК РФ.

Однако здесь сразу возникает существенное противоречие принципам уголовного права.

Согласно ст. 4 УК РФ лица, совершившие преступления, равны перед законом и подлежат уголовной ответственности независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

Существенным основанием для применения примечания к ст. 134 УК РФ является вступление в брак с потерпевшим – лицом, не достигшим на момент совершения преступления 16-летнего возраста. Максимальный срок лишения свободы за нарушение ст. 134 ч. 1 УК РФ – 4 года.

При применении примечания ст. 134 УК РФ необходимо руководствоваться также положениями Семейного Кодекса РФ [3], регламентирующего порядок заключения брака. Статьей 13 Семейного Кодекса предусмотрено, что брачный возраст в РФ устанавливается в 18 лет. В то же время в соответствии с ч.2 ст. 13 СК РФ при наличии уважительных причин органы местного самоуправления по месту жительства лиц, желающих вступить в брак, вправе по просьбе данных лиц разрешить вступить в брак лицам, достигшим возраста шестнадцати лет. В тоже время ч. 2 предусматривает возможность вступления в брак лица не достигшего 16 летнего возраста. При этом законодатель определил, что порядок и условия, при наличии которых вступление в брак в виде исключения с учетом особых обстоятельств может быть разрешено до достижения возраста 16 лет, могут быть установлены законами субъектов Российской Федерации.

Таким образом, можно сделать вывод, что по общему правилу примечание ст. 134 УК РФ не может быть реализовано в настоящее время на территории РФ, в силу того, что семейным законодательством большинства субъектов РФ не предусмотрена возможность вступления в брак до 16 лет.

В РФ имеется только два субъекта, в которых возможно вступление в брак до достижения 16-летнего возраста – это Республика Татарстан (ч. 4 ст. 10 СК Республики Татарстан [4]) и Республика Башкортостан (ч. 2 ст. 12 СК Республики Башкортостан [5]).

Таким образом, можно сделать вывод, что жители Республики Башкортостан и Республики Татарстан имеют преимущество по применению примечания к ст. 134 УК РФ, так как им для вступления в брак с потерпевшим нет необходимости дожидаться наступления у него 16-летнего возраста. Следовательно, в случае беременности в результате полового контакта 14-летней девушки с 18-летним парнем в Татарстане данные лица могут вступить в брак, и данное обстоятельство даст возможность освободить указанное лицо от уголовной ответственности по основанию указанному в примечании ст. 134 УК РФ.

В тоже время при аналогичном случае в другом субъекте РФ, допустим, в Москве, виновное лицо будет подвергнут уголовному наказанию судом, пока девушка не достигнет возраста 16 лет, так как законом не предоставляется возможность вступить в брак ранее.Данное обстоятельство по смыслу ст. 4 УК РФ можно рассматривать как дискриминацию по признаку места жительства.

Кроме того, диспозицией ст. 134 ч. 1 УК РФ охватываются также иные действия сексуального характера, которые могут включать гомосексуальные половые контакты. При этом положение примечания ст. 134 УК РФ в принципе не может подлежать применению, так как в РФ не предусмотрена возможность заключения однополых браков.

Следующий момент, на который нужно обратить внимание – это характер вреда, причиняемого преступлением.

Непосредственным объектом ст. 134 УК РФ является половая неприкосновенность. Вступление же в брак, предусмотренное примечанием к ст. 134 УК РФ является формой реализации половой свободы, т.е. непосредственный объект состава не сочетается с непосредственным объектом примечания.

Иллюстрируя данную позицию, следует обратить внимание на то, что в основе половой неприкосновенности несовершеннолетних лежат не только нравственные, но и физиологические начала. Вступление в брак с несовершеннолетним в Татарстане и Башкортостане не должно отменять охрану его половой неприкосновенности, как выражение охраны здоровья несовершеннолетнего. Также и в других субъектах РФ вступление в брак с лицом, достигшим 16-летнего (18-летнего) возраста не может снизить возможный вред, причиненный здоровью потерпевшего в период его несовершеннолетия.

По научным данным, среди девочек половая зрелость достигается в 13 лет – у 3 %, в 14 лет – у 8 %, в 15 лет – у 30 %, в 16 лет – у 40 %, в 17 лет – у 70 %. При этом под половой зрелостью женщины следует понимать окончательную сформированность женского организма, когда половая жизнь, зачатие, беременность, роды и выкармливание ребенка являются нормальными функциями, не расстраивающими здоровье, что свидетельствует о способности выполнения материнских обязанностей [6, с. 49-50].

В результате действий, связанных с нарушением половой неприкосновенности лиц женского пола, у потерпевших могут возникать различные тяжкие последствия органического или функционального характера, приводящие к стойкому расстройству здоровья, психическим заболеваниям, утрате способности к совокуплению, зачатию и др. [7, п. 3.4.1].

Между тем, такой признак для освобождения от наказания в соответствии с примечанием к ст. 134 УК РФ, как отсутствие (компенсация) вреда здоровью, в диспозиции примечания отсутствует.

Не учитывается и сам криминологический характер преступления. Далеко не всегда становятся известны факты половых сношений с лицами, не достигшими половой зрелости. Очень часто первое половое сношение с потерпевшей является следствием изнасилования, о котором не заявлялось. При этом в будущем половые контакты сохраняются, нередко даже в рамках последующего брака [1].

Таким образом, здесь можно наблюдать определенную латентность, связанную с тем, что преступник прикрывает одно преступление – изнасилование заведомо несовершеннолетней, другим – последующим добровольным половым сношением, что резко изменяет общественную опасность деяния, предусмотренного ст. 134 ч. 1 УК РФ в сторону увеличения.

Кроме того, согласно ст. 86 ч. 2 УК РФ, лицо, освобожденное от уголовного наказания, считается несудимым. Следовательно, безусловный характер освобождения от наказания в связи с примечанием к ст. 134 УК РФ дает преступнику возможность после данного освобождения расторгнуть брак и снова совершить преступление, предусмотренное ст. 134 ч. 1 УК РФ.

При этом,так как лицо является не судимым его действия снова могут быть квалифицированы, как совершенные впервые и следовательно лицо приобретает право на применение примечания к ст. 134 ч. 1 УК РФ при выполнении его условий.

Следует обратить внимание и на отсутствие возрастного дифференцирования в отношении субъекта преступления, имеющего право на освобождение от наказания в соответствии с примечанием ст. 134 УК РФ. Так статья дифференцирует потерпевших по возрасту: до 16 лет, до 14 лет и до 12 лет, соответственно. Однако, в отношении субъекта сказано лишь то, что он должен быть старше 18 лет. Возникает вопрос: одинаковые ли отношения могут сложиться у мужчины с 15-летней девушкой, если этому мужчине 18 лет или если этому мужчине 50 лет? Можно ли двух этих субъектов освобождать от наказания за половое сношение по одинаковым условиям?

Отсутствие такой дифференциации ведет к тому, что лица, следствием психического расстройства которых явилась педофилия, могут уйти от наказания, вступив в брак со своими жертвами с последующим разводом или поддержанием этого брака формально (возможно, с различными проявлениями инцеста уже по отношению к своим детям в созданной семье).

Таким образом, следует считать наличие примечания к ст. 134 УК РФ как недоработку законодателя, вызванную недостаточно глубоким погружением в проблему, поскольку оно не устраняет и не понижает общественную опасность преступного деяния, а также в результате его применения не заглаживается причиненный вред.

Библиографический список

1. Антонян, Ю.М. Сексуальные преступления лиц с психическими аномалиями и их предупреждение / Ю.М. Антонян, С.П. Позднякова: учебное пособие. – М., 1991.
2. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ, первоначальный текст документа опубликован в издании “Собрание законодательства РФ”, 17.06.1996, N 25, ст. 2954.
3. «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 N 223-ФЗ, первоначальный текст документа опубликован в издании “Собрание законодательства РФ”, 01.01.1996, N 1, ст. 16.
4. «Семейный кодекс Республики Татарстан» от 13.01.2009 N 4-ЗРТ первоначальный текст документа опубликован в издании “Республика Татарстан”, N 8, 16.01.2009.
5. «Семейный кодекс Республики Башкортостан» от 02.03.94 N ВС-22/34,первоначальный текст документа опубликован в издании “Известия Башкортостана”, N 161-162(1285-1286), 23.08.1996.
6. Дьяченко, А.П., Уголовно-правовая охрана граждан в сфере сексуальных отношений: учебное пособие. – М., 1995.
7. Инструкция по организации и производству экспертных исследований в бюро судебно-медицинской экспертизы, утвержденная Приказом Минздрава РФ от 24.04.2003. – № 161.

Bibliography

1. Antonyan, Yu.M. Seksualjnihe prestupleniya lic s psikhicheskimi anomaliyami i ikh preduprezhdenie / Yu.M. Antonyan, S.P. Pozdnyakova: uchebnoe posobie. – M., 1991.
2. «Ugolovnihyj kodeks Rossiyjskoyj Federacii» ot 13.06.1996 N 63-FZ, pervonachaljnihyj tekst dokumenta opublikovan v izdanii “Sobranie zakonodateljstva RF”, 17.06.1996, N 25, st. 2954.
3. «Semeyjnihyj kodeks Rossiyjskoyj Federacii» ot 29.12.1995 N 223-FZ, pervonachaljnihyj tekst dokumenta opublikovan v izdanii “Sobranie zakonodateljstva RF”, 01.01.1996, N 1, st. 16.
4. «Semeyjnihyj kodeks Respubliki Tatarstan» ot 13.01.2009 N 4-ZRT pervonachaljnihyj tekst dokumenta opublikovan v izdanii “Respublika Tatarstan”, N 8, 16.01.2009.
5. «Semeyjnihyj kodeks Respubliki Bashkortostan» ot 02.03.94 N VS-22/34,pervonachaljnihyj tekst dokumenta opublikovan v izdanii “Izvestiya Bashkortostana”, N 161-162(1285-1286), 23.08.1996.
6. Djyachenko, A.P., Ugolovno-pravovaya okhrana grazhdan v sfere seksualjnihkh otnosheniyj: uchebnoe posobie. – M., 1995.
7. Instrukciya po organizacii i proizvodstvu ehkspertnihkh issledovaniyj v byuro sudebno-medicinskoyj ehkspertizih, utverzhdennaya Prikazom Minzdrava RF ot 24.04.2003. – № 161.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 343.131.5

Artemeva J.A. **THE RIGHT TO JUDICIAL PROTECTION IN THE TAX DISPUTES AND ITS OBJECTS.** A right of judicial defence in the disputes with tax bodies is examined. The features of judicial defence taxpayers and problem aspects of determination of object of judicial defence is right are probed .

The ways of perfection of legislation in the field of judicial defence of taxpayers are offered.

Key words: **judicial defence, tax dispute, object of judicial defence, tax organ, taxpayer.**

Ю.А. Артемьева, *канд. юрид. наук, доц. каф. гражданского и трудового права Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: a-editor@yandex.ru*

ПРАВО НА СУДЕБНУЮ ЗАЩИТУ В НАЛОГОВЫХ СПОРАХ И ЕЕ ОБЪЕКТЫ

Рассматривается право на судебную защиту в спорах с налоговыми органами. Исследуются особенности судебной защиты прав налогоплательщиков и проблемные аспекты определения объекта судебной защиты.

Предлагаются пути совершенствования законодательства в сфере судебной защиты налогоплательщиков.

Ключевые слова: **судебная защита, налоговый спор, объект судебной защиты, налоговый орган, налогоплательщик**.

Проблема обеспечения защиты прав и законных интересов хозяйствующих субъектов в настоящее время приобрела особенную значимость в связи с тем, что в Конституции Российской Федерации впервые закреплено право на *предпринимательскую* и иную *незапрещенную законом* экономическую *деятельность* (ст. 34 Констиитуции РФ) [1].

В то же время в юридической литературе неоднократно затрагивалась проблема «незащищенности» предприятий и других хозяйствующих субъектов, и, многие ее аспекты освещались, как в период планового народного хозяйства, так и во время перехода к социально ориентированной рыночной экономике в начале 90-х годов [2]. Сегодня на страницах периодических изданий среди специалистов права ведутся острые дискуссии, касающиеся рассмотрения налоговых споров в арбитражном суде. Они затрагивают вопросы пересмотра судебных решений; вступления в законную силу решений арбитражного суда; подписания мирового соглашения при наличии в деле нескольких истцов и ответчиков; досудебного урегулирования арбитражных, в том числе, налоговых споров; возмещения неимущественного (морального) вреда по налоговым спорам в арбитражном суде и др.

Проблемы судебной защиты хозяйствующих субъектов в налоговых спорах нашли отражение в работах К.Ю. Пашкова [3, с. 22-27], Г.В. Петровой [4, с. 38-42], Н.А. Шевелева [5].

В то же время на современном этапе развития российской государственности законодательство, регулирующее предпринимательскую деятельность и ее налогообложение, еще недостаточно обеспечивает сочетание свободы предпринимательства и конкуренции с надлежащей защитой прав хозяйствующих субъектов, что, в свою очередь, предопределяет необходимость обращения последних в арбитражный суд за защитой своих нарушенных или оспариваемых прав и охраняемых законом интересов.

В связи с этим, вопрос защиты прав хозяйствующих субъектов в арбитражном суде на современном этапе является особо актуальным и практически значимым.

Защита прав хозяйствующих субъектов в налоговых спорах регулируется и гарантируется нормами гражданского и налогового права. Однако законодательная база в отдельных спорных вопросах не дает исчерпывающие ответы для вынесения обоснованных законных решений [6].

Слабость и несовершенство правовой защиты предпринимательства, неурегулированность многих его аспектов, несогласованность нормативных актов негативно влияют на эффективность предпринимательства в Российской Федерации.

Одним из дестабилизирующих факторов для сферы налоговых правоотношений становится принятие законов, не учитывающих реальную социально-экономическую ситуацию, вступающих в конфликт с другими, ранее принятыми нормативно- правовыми актами. Надлежащее нормативное обеспечение охраны и защиты прав хозяйствующих субъектов возможно лишь

с помощью применения комплексного нормативно-правового регулирования – в Конституции, законах, подзаконных, локальных правовых актах.

Для предпринимателей в налоговых спорах нередко проблемой является правильный выбор и эффективное применение предусмотренных законодательством средств защиты – тех правовых средств, с помощью которых можно предотвратить, прекратить, устранить нарушение прав. Часто права хозяйствующих субъектов нарушаются из-за незаконного вмешательства в их деятельность налоговых и других контролирующих органов. В связи с этим в законодательстве содержатся положения, регулирующие различные средства защиты с тем, чтобы заставить или побудить налоговые органы прекратить действия, нарушающие право предпринимателя, или предотвратить такие действия.

Право на судебную защиту в налоговых спорах реализуется, прежде всего, через право на иск, который подается в арбитражный суд для рассмотрения в предусмотренном законом порядке, поскольку арбитражное судопроизводство эти вопросы решает только в порядке искового производства.

Гарантией удовлетворения законных требований истца является обеспечение иска. Для этого используются различные способы обеспечения: наложение ареста на имущество или денежные суммы, принадлежащие ответчику; запрещение ответчику совершать определенные действия; запрещение другим лицам совершать действия, касающиеся предмета спора; приостановление взыскания на основании исполнительного документа или другого документа, по которому взыскание осуществляется в бесспорном порядке.

Институт защиты прав и интересов хозяйствующих субъектов в налоговых спорах имеет свои особенности и специфику. Под защитой понимают совокупность способов (мер), применяемых к нарушителям налоговых правоотношений. В материально правовом понимании – это нормы права, определяющие формы, способы и сроки восстановления нарушенных прав и интересов, ограждения их от нарушений в будущем. В процессуально правовом значении это – деятельность, с помощью которой достигается необходимый эффект по реализации прав и обязанностей: восстановление возможности участника отношений действовать в пределах его правосубъектности; владеть, пользоваться, распоряжаться имуществом; вступать в отношения и реализовывать права, которые из них вытекают и т.п.

Содержание процессуальной стороны института защиты права составляет правоприменительная деятельность, осуществляемая в формах и способами, установленными законом, с целью восстановления нарушенного права и интереса, влияния на правонарушителя и предупреждения правонарушений в будущем. Действуя на основании материальных норм права, субъект самостоятельно или с помощью компетентных органов устанавливает собственные права и корреспондирующие им обязанности субъектов хозяйственных отношений, которые не признают или нарушают его права и законные интересы. Таким образом, деятельность по защите права отличается от материально правового института защиты по способу реализации: содержание первой составляет применение права как особого вида реализации, в то время как материальные нормы по защите предусматривают использование прав, исполнение обязанностей и соблюдение запретов.

Формы защиты прав хозяйствующих субъектов в налоговых спорах можно распределить на три вида: досудебная, внесудебная, судебная. Судебная может выступать и как самостоятельная форма защиты прав, и как гарантия законности вынесения решения налоговыми органами. В научной юридической литературе выделяют несколько способов защиты прав, под которыми обычно понимают меры, направленные на прекращение правонарушения и устранение его негативных последствий. Каждая из форм использует один или несколько способов защиты прав и интересов хозяйствующих субъектов, к которым относят: установление факта наличия прав (отсутствие обязанностей); восстановление положения, существовавшего до правонарушения; прекращение правонарушения; побуждение нарушителя к выполнению обязанностей в натуре; взыскание убытков и штрафных санкций в интересах потерпевшей стороны или бюджета. Основания и порядок использования каждой из указанных форм и способов защиты устанавливаются законодательством или соглашением сторон.

Общедоступной, гарантированной Конституцией РФ формой отстаивания собственных прав является обращение в суд. При этом возможности обращения в суд субъекта предпринимательской деятельности, права которого нарушены, не ограничиваются национальной судебной системой, он имеет право обращаться в международные судебные учреждения или в соответствующие органы международных организаций. Относительно статей Конвенции о защите прав и основных свобод человека, на нарушение которых субъекты предпринимательской деятельности могут жаловаться в Европейский суд, то это могут быть статья 6 §1 (право на справедливое судебное разбирательство), статья 1 Протокола №1 (право на свободное владение своим имуществом) и др.

Налоговый спор характеризуется определенными признаками. Разные авторы акцентируют внимание на некоторых из них. Например, обобщая взгляды С.В. Овсянникова [7, с. 144-148], П. Мркывки [8], других отечественных и зарубежных авторов, можно выделить три наиболее принципиальных черты, которые, по их мнению, характеризуют природу налогового спора: а) объект; б) субъектный состав; в) соответствующая процедурная форма решения. Но, на наш взгляд, более целесообразно, анализируя природу налогового спора, разграничивать как его материальную, так и процедурную природу. Однако в этом случае нельзя смешивать материальное содержание налогового спора и его предмет или объект. Более целесообразно в этом случае акцентировать внимание на материальной природе налогового спора. При этом объект налогового спора чаще всего связывают с интересом участников налогового конфликта. С.М. Миронова отмечает, что объектом налогового спора выступают интересы лиц, выраженные в их субъективном праве. Это может быть как частный интерес (у плательщика налога, налогового агента), так и публичный интерес по поводу сбора налогов (у налоговых и других государственных органов) [9]. В целом можно согласиться с тем, что объектом налогового спора является согласование интересов участников налоговых отношений. В то же время нам кажется, во-первых, вряд ли логично противопоставлять принципиально частный и публичный интересы. Они могут и совпадать, когда плательщик, осознавая, точно и своевременно выполняет налоговый долг. Во-вторых, налоговые и другие государственные органы реализуют и представляют интересы государства, а это не всегда отвечает публичному интересу – интересу общества. Более того, нам кажется, что в этом случае более логичным представляется анализ не публичного интереса, а интереса, который вытекает из публичной обязанности.

В то же время объект налогового спора нельзя абсолютизировать и связывать исключительно с реализацией интереса или согласования интересов исключительно по поводу взимания налогов и сборов [10, с. 103-114]. Представляется перспективным выделение родового объекта налогового спора, которым выступает, действительно, согласование интересов, решения противоречий по поводу интересов и т.п. Однако видовые объекты налогового спора целесообразно дифференцировать по различным основаниям (например, видам налогов или сборов, элементам налоговой обязанности и т. д.). Ошибочным, по нашему мнению, является заключение по поводу того, что объектом налогового спора является только расчет и уплата налогов, и никакие иные обязательные платежи, кроме налогов, не могут быть объектами для возникновения налогового спора. При выделении в качестве объекта налогового спора только уплаты налогов происходит значительное сужение круга отношений, которые регулируются арбитражным процессуальным законодательством в режиме решения налоговых споров [11].

Это связано с тем, что, во-первых, не всегда законодательство вообще разграничивает налоги с другими видами налоговых платежей, которые имеют также обязательный характер и взимаются в идентичных режимах. Например, отечественное законодательство вообще не применяет родовых определений таких понятий, как налог, сбор, пошлина, и дифференцирует их, исходя из формальных признаков, – названия, под которым этот платеж закреплен в Налоговом кодексе РФ [12]. Поэтому любой спор, связанный с согласованием интересов по поводу взимания платежей, которые входят в исчерпывающий перечень федеральных, региональных и местных налогов и сборов (обязательных платежей), безусловно, будет налоговым спором.

Во-вторых, вряд ли логичным является исключение из оснований налогового спора обстоятельств или ситуаций, в кото-

рых речь идет о согласовании интересов не в отношении уплаты налогов или сборов (обязательных платежей) – основного элемента конструкции налоговой обязанности в широком понимании, но и решения налогового спора, связанного с налоговым учетом (плательщиков или объекта) или налоговой отчетностью [13]. В этой ситуации уплаты денежных средств как налога не происходит, но безусловным будет и то, что согласование интересов, касающихся выполнения налогового долга, объективно будет происходить.

В-третьих, более принципиальным при дифференциации налоговых споров в зависимости от объекта, по нашему мнению, должен быть режим реализации интересов и их согласования в сфере налогообложения [14]. На этих основаниях мы можем разграничивать разные виды как налоговых споров (по поводу взимания налога на добавленную стоимость, налога на прибыль и т.д.; по поводу взыскания сумм налогового долга или бюджетного возмещения и т. д.), такие публичных споров. Последнее является особенно важным при решении споров относительно схожих по форме, но разных по природе платежей. Например, и налоги, и административные штрафы являются обязательными платежами, но режим их взимания, поступления в бюджет и, соответственно, законодательство, которое их регулирует, принципиально различаются. Это предопределяет и различный режим единых по природе публичных споров и, соответственно, и разные процедуры их решения. Так, в отличие от налоговых споров, согласительная процедура решения спора не касается споров между теми же субъектами, но не поводу выполнения налогового долга (споров, связанных с налогообложением, по поводу наложения штрафных (финансовых) санкций не за нарушение налогового законодательства). Неучитывание этого отличия может привести к неправильному решению спора. В том случае, когда спор не является налоговым, отсутствуют основания для применения установленного законодательством юридического последствия несоблюдения контролирующим органом процедуры рассмотрения жалобы на решение о применении штрафных (финансовых) санкций [15].

Какие же могут быть критерии недобросовестности налогоплательщика и доказательства направленности его действий на получение налоговой выгоды без создания какого-либо экономического результата?

О критериях, то есть обстоятельствах смоделированного налогового спора, мы можем судить из обобщенной судебной практики: отсутствие реального характера операции (невозможность осуществления соглашений в указанные в документах сроки, отсутствие необходимых ресурсов, невозможность изготовления приобретенных товаров в указанном количестве и так далее), осуществление соглашений по завышенным или заниженным ценам. Однако на сегодня отсутствует какое-либо разъяснение или обобщение судебной практики, содержащее перечень надлежащих доказательств по тому или иному спорному вопросу («обстоятельству»), которые к тому же были бы и допустимыми, то есть не расширяли бы предмет доказательств. Вместо такого перечня, к сожалению, можно найти лишь ссылку на то, что те или иные доводы налоговой службы должны быть подтвержденные «доказательствами». Каждая сторона должна доказать те обстоятельства, на которые она ссылается как на обоснование своих доводов и возражений. В том случае, когда налоговый орган такие доказательства не предоставляет, получается, что они не имеют статуса доказательств.

В решении споров о признании недействительными актов налоговых органов арбитражные суды исходят из того, что обязанность доказательства обстоятельств, ставших основанием для принятия указанных актов, возлагается на соответствующий налоговый орган. Эти обстоятельства могут подтверждаться, в частности, материалами документальных проверок с описанием содержания нарушения, допущенного плательщиком налога, ссылкой на первичные учетные документы с указанием их реквизитов (название, дата, номер и т.п.) или с приобщением к материалам проверки оригиналов, или должным образом заверенных копий таких документов.

В случае необходимости выяснения обстоятельств, имеющих значение для правильного рассмотрения таких дел, арбитражные суды могут истребовать доказательства, которые использовались для подтверждения установленных проверкой налоговых нарушений.

Проведенный анализ права на судебную защиту в налоговых спорах показывает, что защита прав хозяйствующих субъектов регулируется и гарантируется нормами гражданского и налогового права. Однако законодательная база в отдельных спорных вопросах не дает исчерпывающие ответы для вынесения обоснованных законных решений.

Несмотря на то, что объектом налогового спора является согласование интересов участников налоговых отношений, представляется перспективным использование также понятий родового и видового объекта налогового спора. Под родовым объектом понимается согласование интересов и решение противоречий по поводу конкретных аспектов взимания и уплаты налогов, а видовые объекты налогового спора предполагают выделение различных оснований, например, видов налогов или сборов, элементов налоговой обязанности и т. д.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. – М., 1993.
2. Недбайло, П.Е. Применение советских правовых норм. – М., 1960.
3. Пашков, К.Ю. Досудебное рассмотрение налоговых споров // Налоговые споры: теория и практика. – 2004. – № 11.
4. Петрова, Г.В. Виды налоговых споров в судебной практике и тенденции развития правового регулирования налоговых отношений // Финансовое право. – 2004. – № 2.
5. Налоговое право России. Общая часть: учебник / М.В. Кустова, О.А. Ногина, Н.А. Шевелева; отв. ред.Н.А. Шевелева. – М., 2001.
6. Ногина, О.А. Налоговый контроль: вопросы теории. – СПб., 2002.
7. Овсянников, С.В. Налоговые споры в арбитражном суде (общая характеристика) // Правоведение. – 1996. – № 3.
8. Мркывка, П. Налоговое право Чехии // Налоговое право стран Восточной Европы. Общая часть: Беларусь, Польша, Россия, Словакия, Украина, Чехия / отв. ред. М.В. Карасева (Сенцова), Д.М. Щекин. – М., 2009.
9. Миронова, С.М. Механизм разрешения налоговых споров в Российской Федерации (финансово-правовой аспект). – М., 2007.
10. Ногина, О.А. Налоговые процедуры как составляющая налогового процесса // Правоведение. – 2009. – № 3.
11. Налоговое право России. Особенная часть: учебник /отв. ред. Н.А. Шевелева. – М., 2004.
12. Налоговый кодекс Российской Федерации. Часть первая // Собр. законодательства Российской Федерации. – 1998. – № 31. – Ст. 3824.
13. Налоговое право России. Общая часть: учебник / М.В. Кустова, О.А. Ногина, Н.А. Шевелева; отв. ред. Н.А. Шевелева. – М., 2001.
14. Налоговое право России: учеб. для вузов / отв. ред. д-р юрид. наук, проф. Ю.А. Крохина. – М., 2003.
15. Налоги и налогообложение: учеб. пособие / под ред. Д.Г. Черника. – М., 2007.

Bibliography

1. Konstituciya Rossiyjskoyj Federacii. Prinyata vsenarodnihm golosovaniem 12 dekabrya 1993 g. – M., 1993.
2. Nedbayjlo, P.E. Primenenie sovetskikh pravovihkh norm. – M., 1960.
3. Pashkov, K.Yu. Dosudebnoe rassmotrenie nalogovihkh sporov // Nalogovihe sporih: teoriya i praktika. – 2004. – № 11.
4. Petrova, G.V. Vidih nalogovihkh sporov v sudebnoyj praktike i tendencii razvitiya pravovogo regulirovaniya nalogovihkh otnosheniyj // Finansovoe pravo. – 2004. – № 2.
5. Nalogovoe pravo Rossii. Obthaya chastj: uchebnik / M.V. Kustova, O.A. Nogina, N.A. Sheveleva; otv. red.N.A. Sheveleva. – M., 2001.
6. Nogina, O.A. Nalogovihyj kontrolj: voprosih teorii. – SPb., 2002.
7. Ovsyannikov, S.V. Nalogovihe sporih v arbitrazhnom sude (obthaya kharakteristika) // Pravovedenie. – 1996. – № 3.
8. Mrkihvka, P. Nalogovoe pravo Chekhii // Nalogovoe pravo stran Vostochnoyj Evropih. Obthaya chastj: Belarusj, Poljsha, Rossiya, Slovakiya, Ukraina, Chekhiya / otv. red. M.V. Karaseva (Sencova), D.M. Thekin. – M., 2009.
9. Mironova, S.M. Mekhanizm razresheniya nalogovihkh sporov v Rossiyjskoyj Federacii (finansovo-pravovoyj aspekt). – M., 2007.
10. Nogina, O.A. Nalogovihe procedurih kak sostavlyayuthaya nalogovogo processa // Pravovedenie. – 2009. – № 3.

11. Nalogovoe pravo Rossii. Osobennaya chastj: uchebnik /otv. red. N.A. Sheveleva. – M., 2004.
12. Nalogovihyj kodeks Rossiyjskoyj Federacii. Chastj pervaya // Sobr. zakonodateljstva Rossiyjskoyj Federacii. – 1998. – № 31. – St. 3824.
13. Nalogovoe pravo Rossii. Obthaya chastj: uchebnik / M.V. Kustova, O.A. Nogina, N.A. Sheveleva; otv. red. N.A. Sheveleva. – M., 2001.
14. Nalogovoe pravo Rossii: ucheb. dlya vuzov / otv. red. d-r yurid. nauk, prof. Yu.A. Krokhina. – M., 2003.
15. Nalogi i nalogooblozhenie: ucheb. posobie / pod red. D.G. Chernika. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 343

Gridchin A.B. **CRIMINOLOGICAL MEASURES AGAINST CRIMES THAT INFRINGE ON THE DELIBERATE BANKRUPTCY OF ENTERPRISES WITH STATE SHARES.** The article analyzes the quantitative and qualitative indicators of crimes that infringe on the deliberate bankruptcy of enterprises with state shares, the causes and conditions conducive to their implementation, the study of the individual offender and a package of measures to prevent these crimes.

Key words: **fraud, willful failure, multi-level complex causal**.

А.Б. Гридчин*, директор по правовым вопросам ОАО «Запсибнипиагропром», E-mail: gab30@mail.ru*

КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЯМ, ПОСЯГАЮЩИМ НА УМЫШЛЕННОЕ БАНКРОТСТВО ПРЕДПРИЯТИЙ С ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДОЛЕЙ СОБСТВЕННОСТИ

Статья посвящена анализу количественных и качественных показателей преступлений, посягающих на умышленное банкротство предприятий с государственной долей собственности, причин и условий, способствующих их совершению, изучению личности преступника и комплекса мер по предупреждению данных преступлений.

Ключевые слова: **мошенничество, преднамеренное банкротство, многоуровневый причинный комплекс**.

Исследуем основные криминологические показатели преступлений, посягающих на умышленное банкротство предприятий, и, в связи с этим, отмечается, что в основе системы рассматриваемых преступлений находятся преступные деяния, предусмотренные ст. ст. 159 УК РФ (мошенничество), 195 (неправомерные действия при банкротстве) и 196 (преднамеренное банкротство) [1].

Исследование основных показателей перечисленных преступлений осуществлялось на основе анализа, материалов уголовных дел и результатов экспертного опроса работников правоохранительных органов. Данные источники получения эмпирической информации дополняют друг друга и одновременно позволяют проверять получаемую информацию о рассматриваемом срезе преступности.

Б.В. Волженкин отмечает [2], что коррупция – это социальное явление, заключающееся в разложении власти, когда государственные (муниципальные) служащие и иные лица, уполномоченные на выполнение государственных функций, используют свое служебное положение, статус и авторитет занимаемой должности в корыстных целях для личного обогащения или в групповых интересах. Б.В. Волженкин к коррупционным преступлениям отнес следующие преступления ч. 3 ст. 159, ч. 3 ст. 160, 285, 289, 290, 291, 292, 196, 178, 201, 204, 184 УК РФ, тем самым к рассматриваемым преступлениям отнесено 13 составов. Как видно из перечня, к коррупционным отнесены преступления и против собственности, и в сфере экономической деятельности, и против интересов службы в коммерческих и иных организациях.

Сведения о количестве зарегистрированных преступлений, посягающих на интересы кредиторов, указывают на их широкую распространенность в стране и волнообразную динамику с существенными в ней колебаниями. Однако в целом тренд совершения данных преступлений имеет тенденцию роста.

Характеризуя географическую распространенность преступлений, посягающих на собственность предприятий, следует отметить, что напряженной является криминальная ситуация в регионах с высокой степенью предпринимательской активности и движения финансов, в том числе нелегальных [3]. В основном это Центральный регион, в первую очередь Москва и Московская область, республиканские, краевые и областные центры: Казань, Санкт-Петербург, Новосибирск, Тюмень, крупные города Дальнего Востока. В наиболее крупных и промышленно развитых регионах масштабы совершения рассматриваемых преступлений значительно выше, чем в среднем по стране [4].

Поэтому можно сделать вывод о том, что существующие статистические данные о количестве совершенных преступлений, связанных с посягательством на банкротство предприятий, должны корректироваться с учетом высокого уровня их латентности. По оценкам опрошенных нами работников правоохранительных органов, было установлено, что официальной регистрации подвергается не более половины от общего числа совершаемых преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства.

Анализ материалов уголовных дел о преступлениях, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, позволил сделать вывод о том, что в последнее время происходит сращивание преступности в кредитно-финансовой сфере с общеуголовной. На это указывает рост числа мошенничеств, ориентированных на хищение средств предприятий.

В криминологической литературе представлены различные суждения относительно состояния и дальнейшего развития исследуемой преступности. Полагаем, что в современных социально-экономических условиях, осложненных финансово-экономическим кризисом, реальный уровень рассматриваемого вида преступности незначительно увеличится, однако, с учетом высокой латентности данных преступлений, это не найдет отражение в официальной статистике.

Анализируя факторы, детерминирующие совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства отметим, что процессы возникновения, воспроизводства, существования, изменения и преобразования рассматриваемого вида преступности – это результат действия многообразного и многоуровнего причинного комплекса – различных по характеру явлений, процессов, ситуаций, обстоятельств.

Сложившаяся современная криминальная ситуация, связанная с совершением преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, является следствием многих факторов, которые условно можно разделить на: экономические; социальные; политические; психологические и духовно-нравственные; организационно-управленческие и правовые.

Основным экономическим фактором, детерминирующим совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, является неэффективное управление предприятиями со стороны государства в лице Росимущества. Участники экономических отношений в современных условиях нередко прибегают к незаконному получению кредитов на «теневых» условиях и таким образом инициируют криминальную активность мошенников. Также это приводит к всплеску криминальных проявлений, связанных уводом собственности, создания вымышленной кредиторской задолженно-

сти, криминальным банкротством и нецелевым использованием заемных средств.

Из-за высокого влияния теневой экономики на кредитно-финансовую систему развитие кредитных отношений в нашей стране сопровождается параллельным ростом криминальных проявлений. При этом способы преступлений постоянно трансформируются и маскируются под легальные сделки и операции. В этих целях преступниками достаточно активно используется весь спектр банковских услуг, технологий и инструментов, умело применяют компьютерные технологии.

Применительно к социальному комплексу факторов, детерминирующих совершение преступлений, на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, можно вести речь о затянувшемся переустройстве и реформировании экономической системы России. Область экономической деятельности всегда особо сказывалась на социальной жизни общества.

Несмотря на положительную динамику экономических показателей в России все же в большинстве регионов РФ происходит общее снижение жизненного уровня основной массы населения и продолжающееся увеличение его дифференциации по имущественному положению. Фактически можно вести речь о появлении двух неравных социальных зон – зоны богатства и зоны бедности, двух уровней жизни со своими доходами и наборами потребительских благ. Подобное расслоение вызывает высокий уровень социального напряжения между разными слоями населения, что нередко приводит к убеждению некоторых индивидов о допустимости совершения преступлений в отношении богатых.

В числе политических факторов, детерминирующих совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, наиболее криминогенным является растущая коррумпированность органов государственной власти и местного самоуправления.

Сущность психологических и духовно-нравственных факторов, детерминирующих рассматриваемые преступления, заключатся в отсутствии в недостаточной развитости в нашей стране традиций честного предпринимательства. Особое беспокойство вызывает тот факт, что значительная часть населения отдельные формы противоправного поведения в кредитно-финансовой сфере признает как социально-допустимые и даже обыденные. Негативно на рассматриваемую преступность влияет и социальная деформация сотрудников Росимущества, входящих в советы директоров обществ. В настоящее время имеет место получение этими сотрудниками «откатов» за выданный преференции.

В качестве организационно-управленческих и правовых факторов, детерминирующих совершение преступлений, на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, можно выделить недостатки в правовом регулировании и организации управления обществами, несоответствие существующей правовой базы современным требованиям экономики. Также можно в сети речь о нетехнологичности норм уголовного законодательства, в части устанавления ответственности за рассматриваемые преступления.

Рассмотрим характеристики личности преступников, совершающих преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства. Отметим, что изучение личности преступника имеет исключительно важное значение для решения криминологических проблем, поскольку через личность преступника происходит взаимодействие причин, условий преступлений и мер, направленных на предупреждение их отрицательного влияния.

Проведенное исследование показало, что среди лиц, осужденных за преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, доминирующее положение занимают лица мужского пола. Удельный вес женщин относительно невелик и составляет в среднем 13%. Возраст рассматриваемого преступника колеблется в пределах от 30 до 50 лет. Это обусловлено тем, что именно этот возраст больше связан с высокой социальной активностью, житейским и профессиональным опытом.

У лиц, осужденных за совершение преступлений, на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, в отличие от других категорий преступников один из самых высоких уровней образования [5]. Это, безусловно, имеет неразрывную связь со спецификой преступной деятельности, интеллектом, высокой социальной приспособленностью, хорошей ориентацией в социальных и правовых нормах, волевыми качествами рассматриваемой категории преступников. Доля лиц с высшим профессиональным образованием среди таких преступников составила 71%, средним профессиональным – 19%, средним (полным) общим – 10%.

Для рассматриваемой категории преступников характерно тяготение к достижению определенного социального положения, связанного с профессиональной деятельностью, карьерным ростом с целью завоевания престижа и авторитета, а самое главное – для расширения сферы своей деятельности, что позволит увеличить доступ к еще большим материальным ценностям, а, следовательно, приумножить в результате преступных деяний свои доходы.

Что касается семейного положения исследуемой категории преступников, то среди них довольно высока доля лиц, состоявших в юридически оформленном браке (67%). Соответственно 33% в браке не состояли, из них 19% ранее были в браке, но затем брак был расторгнут. Эти показатели отличают осужденных за преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства от иных лиц, совершивших преступления в сфере экономики, и преступников в целом. Из общего числа изученных лиц, осужденных за совершение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, 84% имели детей, из них 32% – двух, 13% – трех, 9% – четырех. У 35% обследованных преступников дети достигли совершеннолетия.

Обращает на себя внимание тот факт, что лица, привлеченные к уголовной ответственности за преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, как правило, их тщательно планируют. Так, умысел на совершение рассматриваемых преступлений формируется, как правило, от 12 до 18 месяцев. За это время преступники разрабатывали различного рода схемы предполагаемой преступной деятельности.

Преобладающими мотивами при совершении преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, являлись личные интересы руководителя организации и интересы других лиц и корысть.

Предупреждение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства представляет собой важную социальную задачу, для решения которой необходимы усилия не только структурных подразделений правоохранительных органов, но и всех субъектов предупреждения преступности. Эффективности этого предупреждения будет способствовать комплекс воспитательных, правовых и профилактических мероприятий осуществляемых с учетом личностных особенностей преступников и мотивации их преступных деяний, проводимый широким кругом высокопрофессионально подготовленных субъектов, действующих в тесном взаимодействии друг с другом.

Преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, несомненно, обладают собственной спецификой, но вопросы их предупреждения невозможно решать в отрыве от общих проблем предупреждения преступности. Особенно рельефно это проявляется в комплексе общесоциальных мер предупреждения.

Меры общесоциального предупреждения рассматриваемых преступлений должны быть сосредоточены на снижении степени поляризации населения по уровню доходов, ресурсном обеспечении прожиточного минимума населения, формировании правового сознания граждан, основанного на уважении законодательных установлений в сфере экономической деятельности и соблюдении уголовно-правовых запретов и повышении уровня правовой культуры граждан.

В системе специальных криминологических мер по предупреждению преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, очень важна профилактика, проводимая правоохранительными органами.

В этой связи целесообразно:

- создание единой межрегиональной системы информационного обеспечения, оснащение соответствующих служб правоохранительных органов компьютерными версиями алгоритмов по предупреждению, выявлению, раскрытию и расследованию

преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства;

- составление банка данных о наиболее распространенных неправомерных действий при банкротстве, преднамеренного и фиктивного банкротства, кредитных мошенничеств;

- проведение подготовки специалистов и повышение квалификации сотрудников правоохранительных органов, специализирующихся на предупреждении, выявлении, раскрытии и расследовании преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства;

- прогноз и планирование работы по предупреждению преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства.

Учитывая высокий образовательный уровень преступников, совершающих преступления, посягающие на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, их убежденность в собственной безнаказанности и правовой нигилизм, можно сказать, что осуществление предупредительного воздействия на личность данного преступника необходимо сосредоточить на минимизации его криминогенного потенциала. При этом необходимо значительные усилия направлять на правовое воспитание руководителей, членов советов директоров юридических лиц.

В рамках индивидуального предупреждения преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, необходимо опираться на точную криминологическую информацию и детальное исследование качеств личности преступника. Для этого нельзя исключать и применение мер оперативно-розыскной профилактики.

Специальное предупреждение преступлений, посягающих на отчуждение собственности путем умышленного банкротства, в том случае дает наилучшие результаты, если представляет собой непрерывный процесс. Высокая профессиональная подготовка, коррекция отмеченных нами негативных стереотипов, заинтересованный подход к сбору, накоплению и анализу информации с использованием компьютерной техники, принятие на ее основе управленческих решений, выработка криминологического прогноза, построение стройной системы взаимодействия между подразделениями, службами правоохранительных органов и другими субъектами предупреждения преступности на всех уровнях, более широкое использование оперативно-розыскных методов и информации – именно эти и ряд других, исследованных нами направлений специального предупреждения позволяют рассчитывать на успех в этой сфере деятельности правоохранительных органов.

Библиографический список

1. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / под ред. Ю.И. Скуратова, В.М. Лебедева. – М., 1996.
2. Волженкин, Б.В. Коррупция. – СПб., 1998.
3. Пономорев, П.Г. Уголовно-правовые проблемы противостояния коррупции. – М., 2011.
4. Состояние и тенденции преступности в Российской Федерации: криминологический и уголовно-правовой справочник / под общ. ред. А.Я. Сухарева, С.И. Гирько. – М., 2007.
5. Состояние преступности в Сибирском федеральном округе: аналитический обзор и прогноз / отв. ред. Д.Д. Невирко. – Красноярск, 2009.

Bibliography

1. Kommentariyj k Ugolovnomu kodeksu Rossiyjskoyj Federacii / pod red. Yu.I. Skuratova, V.M. Lebedeva. – M., 1996.
2. Volzhenkin, B.V. Korrupciya. – SPb., 1998.
3. Ponomorev, P.G. Ugolovno-pravovihe problemih protivostoyaniya korrupcii. – M., 2011.
4. Sostoyanie i tendencii prestupnosti v Rossiyjskoyj Federacii: kriminologicheskiyj i ugolovno-pravovoyj spravochnik / pod obth. red. A.Ya. Sukhareva, S.I. Girjko. – M., 2007.
5. Sostoyanie prestupnosti v Sibirskom federaljnom okruge: analiticheskiyj obzor i prognoz / otv. red. D.D. Nevirko. – Krasnoyarsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

Раздел 11

ФИЛОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:
ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведениия Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 81.161.1367.625

Sheptukhina Ye.M. **DERIVATIONAL PROCESSES IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN VERB FROM THE PERSPECTIVE OF AN INTEGRATED APPROACH.**

The possibilities of the method of the reconstruction matrix are explained in the article, which reflects an integrated approach to the analysis of linguistic phenomena in diachrony. The mechanism of formation of suffixed derived structures is found out, which occurred on the basis of functional-semantic change of the semantic structure of the generated words that are labeled with derivational affix.

Key words: **Russian verb, prefixion, diachrony, semantic structure, semantic change.**

***Е.М. Шептухина**, проф. каф. русского языка Волгоградского государственного университета, г. Волгоград, E-mail: sheptukhina@yandex.ru*

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИСТОРИИ РУССКОГО ГЛАГОЛА С ПОЗИЦИЙ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА

В статье показаны объяснительные возможности метода матричной реконструкции, отражающего комплексный подход к анализу языковых явлений в диахронии. Выявлен механизм формирования приставочных производных образований, происходящего на основе функционально-семантических изменений смысловой структуры производящего слова, маркированных словообразовательным аффиксом.

Ключевые слова: **русский глагол, префиксация, диахрония, семантическая структура, смысловая структура, семантические изменения.**

Антропологическая направленность современной лингвистики определяет необходимость применения комплексного подхода к анализу языковых явлений, который предполагает всестороннее исследование внутриязыковых отношений с учетом особенностей мышления человека той или иной эпохи, существенно расширяет границы изучения словообразовательных процессов и позволяет рассмотреть их с позиций организации смыслового пространства языка. В этой связи при изучении словообразования закономерным представляется внимание не только к производному, но и к производящему слову, «к его семантическому наполнению в конкретной речевой реализации, к тем приращением смысла, которые затем могут включаться в семантическую структуру новообразования и маркироваться словообразовательным формантом» [1, с. 34], что может быть представлено как «проявление развивающего соотношения формы и содержания языковой единицы сначала в конкретном тексте, а затем и в системе языка в результате регулярно воспроизводимых противостоящих семантических сегментов» [2, с. 188].

Исследование словообразования в динамике, в развитии требует применения особых методов анализа с учетом взаимодействия различных по значимости признаков. К числу таких методов относится предложенный профессором С.П. Лопушанской метод матричной реконструкции – «комплексное рассмотрение языковых явлений по типу матриц, отражающих набор реальных и мнимых величин, расположенных в виде таблицы, данные которой легко могут быть обработаны компьютером» [3, с. 16]. Метод матричной реконструкции дает возможность систематизировать языковой материал, позволяет выявить существенные зависимости одних явлений от других и представить их в виде непротиворечивых закономерностей. Языковедами Волгоградского государственного университета этот метод успешно применяется для изучения динамических процессов в различных подсистемах лексики русского языка XI–XX веков [4; 5; 6], однако, полученные результаты могут быть использованы и при исследовании словообразовательных процессов в истории русского языка.

В качестве примера, демонстрирующего объяснительные возможности матричной реконструкции при изучении словообразовательных процессов, рассмотрим в едином функционально-семантическом комплексе древнерусский глагол *казати*[1] (в значении «говорить») и его производные (*съказати*, *наказати* (= дать наказ), *приказати*), которые широко представлены в текстах XI–XV вв. различной жанровой отнесенности. Анализ смысловой и семантической структуры (о разграничении терминов [7; 8]) бесприставочного производящего глагола и приставочных производных образований позволяет представить иерархию семантических признаков выявить сходства и различия в семантике производящего слова и приставочных производных образований.

У древнерусского бесприставочного глагола *казати* в качестве категориально-лексической установлена сема речевая деятельность, реализующаяся в интегральных семах (ИС) “харак-

тер субъекта", "характер адресата", "цель осуществления действия", которые конкретизируются дифференциальными семантическими признаками (ДП).

Интегральная сема "характер субъекта" реализуется в дифференциальных признаках «одушевленность», «конкретность», «активность»: *не так обо бяше казалъ имъ* ***цесарь*** *немечьскыи и* ***папа*** *римьскыи* (ЛН XV, 128)[2]. Субъект, как правило, выражен существительными, обозначающими людей, личными или указательными местоимениями.

Интегральная сема "характер адресата" реализуется дифференциальными признаками «одушевленность», «конкретность», «пассивность», например: *казаше* ***ученикомъ*** *своимъ вьсе* (ЕвМст до 1117, 59б); *казаше* ***ему*** (СбУсп XII/XIII, 290в); ***ко мне*** *кажить* (ГрБ № 61, 30–60 XIII). Реализуя валентностный компонент глагола (*казати* кому), адресат, как правило, выражен именем существительным или местоимением в форме дательного с предлогом или без предлога.

Интегральная сема "цель осуществления действия" конкретизируется дифференциальным признаком «информирование». Данный семантический признак контекстуально подчеркивается указанием на такое содержание речи, которое свидетельствует, что информация предназначена говорящим для передачи какому-либо лицу или лицам. Содержание речи передается различными способами. Для этого используются конструкции с прямой речью, например: *а королеви казаста рекуча Б<ог>ъ ти помози брате оже на еси тако помоглъ толико можеть такъ учинити братъ роженыи. или с<ы>нъ от<ц>ю како же ты нама еси учинилъ* (ЛИ ок. 1425, 152 об.); существительные соответствующей семантики в формах винительного без предлога, местного с предлогом *о*: *кажетъ* ***отъветъ*** *чьто же рече она* (СбУсп XII/XIII, 228в); *а ко мне кажить* ***о всьмо*** (ГрБ № 61, 30–60 XIII).

В некоторых контекстах в смысловой структуре бесприставочного глагола при переосмыслении исходного дифференциального признака «информирование» актуализируется дифференциальный признак «оказание влияния» в рамках интегральной семы цель "осуществления действия". При этом глагол *казати* характеризует такое общение, при котором оказание влияния сводится к объяснению правил поведения, к наставлениям, например: *и вьсяся съзъвавъ начатъ* ***казати*** [наставлять] *тиуны и приставьникы и слугы еже пребывати комужьдо въ порученет ему служьбе съ вьсякыимь прилежаниемь... и тако пакы вься съ сльзами учааше* (ЖФП XII, 62а 30–31). Актуализация дифференциального признака «оказание влияния» сопряжена с изменением грамматической формы существительного, называющего адресат (винительный без предлога). При глаголах речи данная форма употребляется тогда, когда глагол выражает наиболее активное и непосредственное воздействие. Реализации дифференциального признака «оказание влияния» способствует и семантика имен, указывающих на субъект действия, например: *его же* ***старець*** *мъножичею кажа* [поучая] (ПрЛ XIII, 85а); *нача же* ***с<вя>тыи*** *казати* [вразумлять] *епифана уне ц<ерко>вьнаго устава. гл<агол>я.* «*веде. друже мои. яко лепъ еси и правъ в заповедехъ б<ож>иихъ прилежа*» (ЖАЮ, 25г); *ап(с)лъ кажа* [наставляя, поучая] *гл<аголе>ть: о<т>ци, питаите чада в наказании и въ учении г(с)ни* (ГА XIII–XIV, 79в). Существительные *старьць*, *святыи*, *апостолъ* называют людей, отмеченных Божией благодатью и имеющих особый духовный статус.

Интегральная сема "цель осуществления действия" может быть конкретизирована в смысловой структуре бесприставочного *казати* дифференциальным признаком «волеизъявление субъекта» (при нейтрализации признака «информирование», например: *Ростиславъ… каза* [приказывал] *нести именье о(т)ца своего. предъ ся* (ЛИ ок. 1425, 117); *каза* [приказывал] *Данило соседати воемь своимь* (ЛИ ок. 1425, 272 об.); налепшую ведомость печа(т) нашу казали есмо привесити (Гр. 1383 (ю.-р.)); *А што есмы казалъ сена насечи досыть* (Гр. 1386–1418 (ю.-р.)); *казалъ пописати овесъ вшитокъ што есмы выбрали на землянохъ* (Гр. 1386–1418 (ю.-р.)). Воля субъекта заключается в побуждении адресата к определенным действиям, на которые в контексте указывает сочетание рассматриваемой глагольной единицы с объектным инфинитивом. В результате модуляционных семантических изменений у древнерусского глагола *казати* появляется значение «приказывать» и реализуется модальная семантика изъявления воли к осуществлению какого-либо действия.

Сопоставление семантических и смысловых структур бесприставочного производящего глагола *казати* и его приставочных производных (*съказати*, *наказати*, *приказати*) позволило установить, что они реализуют общую категориально-лексическую сему "речевая деятельность", которая конкретизируется интегральными семами "характер субъекта", "характер адресата", "цель осуществления действия". Дифференциальные признаки в смысловых структурах рассматриваемых глаголов обнаруживают как общность, так и различия.

Интегральная сема "характер субъекта" однотипно представлена в смысловых структурах производящего и производных глаголов: *и сказа Ларионъ ту речь Мьстиславу и новгородьчемъ* (ЛН XIII, 85–85 об.); *бяше бо князь Иванъ Дмитреевичь, ида въ Орду, приказалъ блюсти свою отчину Переяславль князю Михаилу Тферскому* (ЛТр, 348); *несть у насъ учителя, иже бы ны наказалъ* (ЛТр, 61). Субъект, как правило, выражен существительным, обозначающим людей, указательными местоимениями или личной формой глагола и характеризуется как одушевленный, активный, конкретный.

Интегральная "сема характер адресата" в смысловых структурах производных глаголов, как и у производящего *казати* конкретизируется дифференциальными признаками «одушевленность», «конкретность», «пассивность», например: *сказаша Святополку* (ЛН XV, 78) *сказа ми Гюрятя Роговичь Новгородець, гл<агол>я сице яко...* (ЛЛ 1377, 85а); *приказалъ былъ есмь епископу* (Кипр. м. посл. Пск. д. дух. 1395 г.). Адресат, как правило, выражен именем существительным или местоимением в форме дательного падежа без предлога. При глаголе *наказати* адресат выражен существительным или местоимением в винительном без предлога: *и накажеть мя правьдьныи* (Изб. 1073, 45в); *отрокъ же. видивъ се ему створшю. и вземъ. пакы облаче его. с<вя>тыи же андреа. целовавъ того отрока и много наказавъ его. яже суть не на ползу того бегати. и пусти его домови поити* (ЖАЮ, 22в).

Различия между приставочными производными *съказати*, *наказати*, *приказати* заключаются в особенностях реализации интегральной семы "цель осуществления действия". Так, у глагола *съказати* названная интегральная сема конкретизируется дифференциальным признаком «информирование», который уточняется различными средствами контекста, раскрывающими содержание речи, например, в конструкциях с прямой речью: *и удариша челомъ передъ княземъ Всеволодомъ, и сказаша ему речь: «кланяются, княже, Половци Ермакове, пришли есмы со княземъ болгарьскымъ воевать Болгаръ»* (ЛТр, 266); с придаточными изъяснительными: *да скажемъ что ради прозвася Печерьскыи манастырь* (ЛЛ 1377, 52 об.); в конструкциях «Вин. без предлога» или «*о* + Местн.»: *и сказа имъ слово Далматово* (ЛН XV, 186); *и сказа имъ речи вся Словеньскыихъ князь* (ЛЛ 1377, 9); *а о Феодосове житьи пакы скажемъ* (ЛЛ 1377, 54 об.).

У глагола *наказати* интегральная сема "цель осуществления действия" конкретизирована дифференциальным признаком «оказание влияния», поскольку в речи субъекта, как правило, объясняются нормы поведения, даются наставления: *и еще бое и живеи сущи и призвавши сыны своя къ собе и наказаше я, рекуще имъ: «се азъ хощу отъити света сего, сынове мои имеите межи собою любовь…»* (ЛТр, 289). Дифференциальный признак «оказание влияния» уточняется контекстуально актуализацией синонимических связей глагола *наказати*, например: *нес у насъ учителя иже бы ны наказал и поучалъ насъ и протолковалъ с<вя>тыя книги* (ЛЛ 1377, 9); *он же послушавъ его постриже и нарекъ имя ему Антонии наказавъ его и научивъ чернечьскому образу* (ЛЛ 1377, 53). Кроме того, субъект действия, как правило, выражен существительными или прилагательными определенной семантики: они называют людей, имеющих особый духовный статус: *не отрините наказанья ц<ерковь>нагo якоже вы наказалъ Мефодии учитель вашь* (ЛЛ 1377, 9 об.); *и накажеть мя правьдьныи* (Изб. 1073, 45в).

[1] Древнерусские примеры приводятся в упрощенной графике.

[2] В публикации используются сокращения названий источников, принятые в Словаре древнерусского языка (XI–XIV вв.) [Т. I. – М., 1988; Т. VI. – М., 2000], а также в Словаре русского языка XI–XVII вв. [Справочный выпуск. – М., 2001].

Таблица 1*

Матрица
выражения зависимости семантики производных образований от семантики производящего глагола

Семантическая структура		Смысловая структура			
ИС	ДП	*казати*	*съказати*	*наказати*	*приказати*
характер субъекта	одушевленность	+	+	+	+
	неодушевленность	–	–	–	–
	конкретность	+	+	+	+
	абстрактность	–	–	–	–
	активность	+	+	+	+
	пассивность	–	–	–	–
характер адресата	одушевленность	+	+	+	+
	неодушевленность	–	–	–	–
	конкретность	+	+	+	+
	абстрактность	–	–	–	–
	активность	–	–	–	–
	пассивность	+	+	+	+
цель осуществления действия	информирование	+	+	–	–
	оказание влияния	(+)	–	+	–
	волеизъявление субъекта	(+)	–	–	+

* В таблице используются следующие символы: [+] обозначает наличие признака, [–] фиксирует отсутствие признака, [(+)] обозначает признак, актуализированный в результате семантических изменений

В смысловой структуре глагола *приказати* интегральная сема “цель осуществления действия” представлена как «волеизъявление субъекта»: *бяше бо князь Иванъ Дмитреевичь, ида въ Орду, приказалъ блюсти свою отчину Переяславль князю Михаилу Тферскому* (ЛТр, 348). Воля субъекта заключается в побуждении объекта к определенным действиям, на которые в контексте указывает сочетание рассматриваемой глагольной единицы с объектным инфинитивом: *приказахъ... управливати* (ЛН XV, 278); *приказа наместничество дръжати* (ЛТр, 396); *приказалъ былъ есмь епископу послати и къ вамъ техъ антимисовъ* (Кипр. м. посл. Пск. д. 1395 г.). Дифференциальный признак «волеизъявление субъекта» может уточняться в контексте использованием в функции однородных сказуемых глаголов *приказати*и *велети*, что способствует актуализации их синонимических отношений: *Кыяне же рекоша: «князь насъ вабить к Чернигову, а зде ворогъ князя нашего и нашь, а хочемъ и убити; поити же хочемъ биться за своего князя и с детми». И рече имъ Володимеръ: «того вы братъ мои не приказалъ, Игоря поблюдуть сторожеве, а мы поидемъ к брату, якоже велить»* (ЛТр, 223).

Результаты реконструкции семантических и смысловых структур производящего и производных глаголов можно представить в виде матрицы, позволяющей соотнести реальные (имеющие материальное воплощение, в частности словоформы) и мнимые (не имеющие материального воплощения, например, семантические компоненты значения) величины и обнаружить некоторые закономерности формирования древнерусских префиксальных глаголов.

Сопоставление семантических структур производящего и производных слов с помощью матричной реконструкции позволило установить, что производные образования от глагола *казати* (= говорить) имеют сходную с производящим глаголом семантическую структуру. Функционируя в тексте, бесприставочный производящий глагол претерпевает семантические изменения, связанные с перегруппировкой компонентов его смысловой структуры и формированию новых значений. Словообразовательное средство, в нашем случае глагольный префикс, фиксирует семантические изменения в смысловой структуре производящего глагола, выполняя маркирующую функцию (подробнее о маркирующей функции приставки [9]) и формируя словообразовательную парадигму глагольного слова. При этом производящий глагол и производные от него образования выражают общую категориально-лексическую сему, а свойственные производящему дифференциальные признаки перераспределяются между производными с разными префиксами, Так, в семантической структуре производных с различными приставками результативного значения представлен какой-либо один из дифференциальных признаков, конкретизирующих интегральную сему цель речевой деятельности: глагол *съказати* отражает прямое значение бесприставочного производящего слова; производные *наказати*, *приказати* образованы на базе семантических изменений в смысловой структуре производящего глагола.

Библиографический список

1. Горбань, О.А. Реализация словообразовательных моделей в языке современной публицистики // Развитие словообразовательной и лексической системы русского языка. – Саратов.
2. Лопушанская, С.П. Закономерности сочетаемости морфем (на материале русских глаголов движения) // Neue Wege der slavistischen Wortbildungsforschung: 2. Tagung der Internationalen Komission fьr slavische Wortbildung, Magdeburg, 9. – 11.10.97. Magdeburg : Peter Lang, 1999 (Sonderruck).
3. Лопушанская, С.П. Взаимодействие русского литературного языка и нижневолжских говоров по данным матричной реконструкции // Взаимодействие русского литературного языка и территориальных диалектов. – Волгоград, 2005.
4. Косова, М.В. Матричная реконструкция процесса терминологизации русской глагольной лексики // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы Второй Междунар. науч. конф., г. Волгоград, 24–26 апр. 2007 г.: в 2 т. – Волгоград, 2007. - Т. 2.
5. Милованова, М.В. Матричная реконструкция как метод эколингвистического мониторинга языка региона / М.В. Милованова, Е.В. Терентьева // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2010. – № 2 (12). - Сер. 2. Языкознание.
6. Горбань, О.А. Древнерусские глаголы движения в системе языка и в тексте. – Волгоград, 2002.
7. Лопушанская, С.П. Изменение семантической структуры русских бесприставочных глаголов движения в процессе модуляции // Русский глагол (в сопоставительном освещении). – Волгоград, 1988.
8. Лопушанская, С.П. Развитие и функционирование древнерусского глагола: учеб. пособие. – Волгоград, 1990.
9. Шептухина, Е.М. Модуляционно-маркирующая и деривационно-маркирующая функции древнерусских глагольных приставок в процессе словообразования // Изучение и преподавание русского языка: Юбилейный сборник. – Волгоград, 2001.

Bibliography

1. Gorbanj, O.A. Realizaciya slovoobrazovateljnihkh modeleyj v yazihke sovremennoyj publicistiki // Razvitie slovoobrazovateljnoyj i leksicheskoyj sistemih russkogo yazihka. – Saratov.
2. Lopushanskaya, S.P. Zakonomernosti sochetaemosti morfem (na materiale russkikh glagolov dvizheniya) // Neue Wege der slavistischen Wortbildungsforschung: 2. Tagung der Internationalen Komission fjr slavische Wortbildung, Magdeburg, 9. – 11.10.97. Magdeburg : Peter Lang, 1999 (Sonderruck).
3. Lopushanskaya, S.P. Vzaimodeyjstvie russkogo literaturnogo yazihka i nizhnevolzhskikh govorov po dannihm matrichnoyj rekonstrukcii // Vzaimodeyjstvie russkogo literaturnogo yazihka i territorialjnihkh dialektov. – Volgograd, 2005.
4. Kosova, M.V. Matrichnaya rekonstrukciya processa terminologizacii russkoyj glagoljnoyj leksiki // Russkaya slovesnostj v kontekste sovremennihkh integracionnihkh processov: materialih Vtoroyj Mezhdunar. nauch. konf., g. Volgograd, 24–26 apr. 2007 g.: v 2 t. – Volgograd, 2007. - T. 2.
5. Milovanova, M.V. Matrichnaya rekonstrukciya kak metod ehkolingvisticheskogo monitoringa yazihka regiona / M.V. Milovanova, E.V. Terentjeva // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 2 (12). - Ser. 2. Yazihkoznanie.
6. Gorbanj, O.A. Drevnerusskie glagolih dvizheniya v sisteme yazihka i v tekste. – Volgograd, 2002.
7. Lopushanskaya, S.P. Izmenenie semanticheskoyj strukturih russkikh bespristavochnihkh glagolov dvizheniya v processe modulyacii // Russkiyj glagol (v sopostaviteljnom osvethenii). – Volgograd, 1988.
8. Lopushanskaya, S.P. Razvitie i funkcionirovanie drevnerusskogo glagola: ucheb. posobie. – Volgograd, 1990.
9. Sheptukhina, E.M. Modulyacionno-markiruyuthaya i derivacionno-markiruyuthaya funkcii drevnerusskikh glagoljnihkh pristavok v processe slovoobrazovaniya // Izuchenie i prepodavanie russkogo yazihka: Yubileyjnihyj sbornik. – Volgograd, 2001.

Статья отправлена в редакцию 18.01.12

УДК 82:81-26; 82:81'38

Pogrebnyak Yu.V. **NON-TYPICAL CASES OF INTERIOR AND EXTERIOR DISCOURSE INTERACTION IN WORK OF FICTION**. Interior discourse presents a cognitive-emotional model of perception and assimilation of the world by an individual, created by another individual - an author of some work of fiction. In the given article some non-typical cases of interior and exterior discourse interaction are considered as a stylistic device.

Key words: **interior discourse, stylistic device, work of fiction, character, author, sense interaction .**

Ю.В. Погребняк, *докторант ВГПУ, г. Волгоград, E-mail: pyuma@yandex.ru*

НЕТИПИЧНЫЕ СЛУЧАИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНТЕРИОРИЗОВАННОГО И ЭКСТЕРИОРИЗОВАННОГО ДИСКУРСА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

Интериоризованный дискурс представляет собой модель когнитивно-эмоционального восприятия и освоения мира субъектом, создаваемую другим субъектом - автором художественного произведения. В предлагаемой статье рассматриваются нетипичные случаи взаимодействия интериоризованного и экстериоризованного дискурса как стилистическое средство.

Ключевые слова: **интериоризованный дискурс, стилистическое средство, художественное произведение, персонаж, автор, взаимодействие смыслов.**

Рассматриваемый нами интериоризованный дискурс является своеобразным способом моделирования сознания субъекта с позиций одновременно лингвистики, психологии и литературоведения. Интериоризованный дискурс моделирует освоение мира субъектом «изнутри», в отличие от экстериоризованного дискурса, который, напротив, изображает освоение мира субъектом «извне». Интериоризованный дискурс – модель когнитивно-эмоционального восприятия и освоения мира субъектом, создаваемая другим субъектом, а конкретно, автором художественного произведения. При этом воображаемый субъект – персонаж, может быть назван «квазисубъектом», обладающим «квазисознанием», так как является вымышленным.

Интериоризованный дискурс является средством экспликации внутреннего мира персонажа, качественно отличающимся по своей природе от другого средства изображения внутреннего мира персонажа - экстериоризованного дискурса. Интериоризованный дискурс тяготеет к эксплицитности, так как он довольно в прямой форме передает мысли и переживания героя художественного произведения, тогда как экстериоризованный дискурс, напротив, тяготеет к имплицитному (непрямому) изображению внутреннего мира героя.

Н. Д. Голев проводит анализ некоторых аспектов внутренней речи, «мыслеформ», «ментальных контекстов» на примере творчества В.М. Шукшина и делает интересное замечание о том, что переход от описания внешних событий и внешней речи к ментальным контекстам и внутренней речи всегда является творческой проблемой, художественное решение которой составляет особенности идиостиля писателя. Автор анализирует динамические типы ментальных контекстов, таких как переход от «чужой» речи к «своей»; 2 переход от «своей» речи к «чужой»; переход от внешней речи к внутренней; переход от внутренней речи персонажа к его внешней речи; переход от реальной речи к гипотетической; переход от гипотетической речи к реальной; переход от авторского описания внутреннего состояния персонажа к самоописанию через внутреннюю речь; переход от самоописания внутреннего состояния к авторскому описанию; переход от ментальных контекстов, представляющих внутреннее состояние героя, к описанию состояния автора; переход от внешне-событийных контекстов к ментальным; переход от ментальных контекстов к внешне-событийным [1].

Представленная классификация кажется разноплановой. Однако нельзя не согласится с тем, что и внутренняя речь и ментальные контексты в терминологии Н.Д. Голева не могут рассматриваться только в пределах шкалы «интериоризация-экстериоризация».

На наш взгляд, интериоризованный дискурс наряду с измерением «интериоризация – экстериоризация», должен рассматриваться с учетом других измерений дискурса, таких как «свое – чужое», вытекающих отсюда пространственных отношений «здесь – там», «реальный мир – нереальный мир» (виртуальный, вымышленный, сновидный и т. д.) с учетом отношений «автор – персонаж», «сознательное – бессознательное», и «экспликация - импликация». Понятие интериоризованного дискурса связано с такими категориями, как «сознание», «внутренняя речь», «порождение высказывания», «рефлексия».

К типичным, то есть к более или менее повторяющимся случаям использования интериоризованного дискурса, мы относим следующие ситуации взаимодействия смыслов интериоризованного дискурса и внешнего диалога персонажа:

1. Внешний диалог и интериоризованный дискурс связаны друг с другом по смыслу:

а) внешний диалог и интериоризованный дискурс взаимодополняют друг друга.

б) внешний диалог и интериоризованный дискурс контрастируют друг с другом. Сюда можно отнести те случаи, когда тема интериоризованного дискурса и внешнего диалога персонажей совпадает, но их смысловая оценка различна. Попросту говоря, персонажи, или персонаж высказывает суждения, оценочно противоположные его истинному мнению. Это также очень сильно характеризует героя произведения.

2. Внешний диалог и интериоризованный дискурс не связаны друг с другом по смыслу. Однако какая-то ассоциативная связь может присутствовать.

Также можно выделить два типа смыслового взаимодействия слов автора и интериоризованного дискурса персонажа:

1. Слова автора и интериоризованный дискурс связаны друг с другом по смыслу и взаимодополняют друг друга.

Интересно отметить, что случаи, когда интериоризованный дискурс и слова автора контрастируют друг с другом отсутствуют, по всей вероятности, потому что такое их взаимодействие полностью нарушало бы основы работы человеческой психики и основы построения художественной композиции.

2. Слова автора и интериоризованный дискурс не связаны друг с другом по смыслу. В этом случае автор предоставляет читателю самостоятельно выстроить цепочку смысловых ассоциаций.

Иногда интериоризованный дискурс вступает в очень сложное взаимодействие со словами автора и персонажей.

Рассмотрим некоторые нетипичные случаи такого стилистического усложнения интериоризованного дискурса.

1. Часто интериоризованный дискурс персонажа строится на фоне экстериоризованного диалога персонажа с учетом третьего наблюдателя. Если персонажи ведут диалог в присутствии наблюдателя, тогда, естественно, диалог строится с учетом наблюдателя, и нтериоризованный дискурс также строится с учетом наблюдателя.

В приведенном ниже отрывке главная героиня романа «Мужчина-подарок» Надежда стремится не показывать своей обиды любимому мужчине Егору по поводу того, что, как ей кажется, у него есть любовные отношения с другими женщинами. Надежда разговаривает по телефону со своей приятельницей в присутствии Егора так, как с любовником, желая показать Егору, что у нее также есть другие любовные отношения, как и у него.

В данном случае интериоризованный дискурс «*… и тут вспомнила еще одну деталь, которая наверняка заставит моего нежданного-негаданного любовника слегка позеленеть от злости. Хоть он и бабник, но, думаю, и ему будет неприятно то, что я довольно регулярно занимаюсь сексом еще кое с кем»* используется автором для пояснения и более яркого выражения смешанных чувств героини – любви, обиды, злости, желания мести, наигранной веселости и др.

Зазвонил телефон. Практически обнаженная, я схватила трубку. Звонила моя давняя, еще институтская приятельница с очень подходящим к случаю именем – Сашка. Я послала мысленную благодарность Михайлушкину, который буквально перед разводом поставил на кухне второй телефонный аппарат, и мой разговор происходил при Горыныче. <…>

- Ты всегда найдешь, чем угодить женщине, - заявила я, после чего Сашка довольно долго ошарашенно молчала в трубку.

- Значит, договорились? – перехватила я инициативу.

- Договори-и-лись… - несколько растерянно протянула приятельница.

- Ну и отлично! – преувеличенно радостным голосом прокричала я и тут вспомнила еще одну деталь, которая наверняка заставит моего нежданного-негаданного любовника слегка позеленеть от злости. Хоть он и бабник, но, думаю, и ему будет неприятно то, что я довольно регулярно занимаюсь сексом еще кое с кем [2, с. 121-122].

2. Другой случай нестандартного использования интериоризованного дискурса – озвучивание персонажем своего интериоризованного дискурса, то есть некоторая экстериориризация интериоризованного дискурса.

В следующем отрывке главный герой романа «Любовники» Костя, прожив долгую счастливую жизнь с Диной, не имея возможности жениться на ней, озвучивает свою непроизнесенную много лет назад фразу - *ну-ну, девочка, вспомнишь когда-нибудь свои слова!*

Тогда Костя думал, что любовь Дины к нему быстро пройдет, когда она узнает, что Костя женат на любовнице своего отца и не имеет возможности расторгнуть этот брак. Но Дина не разлюбила его вопреки собственным убеждениям и осуждению советского общества.

- А я ведь тебе не верил… - Костя улыбнулся. – Помню, как ты сказала… - Он передразнил решительный голос Дины: «Я уже влюблена! В вас! Только требовать от вас я ничего не намерена!» Про себя я тогда подумал: ну-ну, девочка, вспомнишь когда-нибудь свои слова! А вспоминаю-то я… - и снова поцеловал Дину [3, с. 243].

Автор прибегает в данном случае к такому приему, чтобы полнее раскрыть образ персонажа, показать большую степень доверия между любящими людьми, которые прожили счастливую жизнь, так как обычно глубоко личные мысли можно сказать только очень близкому человеку.

3. Также своеобразным использованием интериоризованного дискурса можно считать те случаи, когда персонаж предполагает интериоризованный дискурс другого персонажа. Для введения такого типа интериоризованного дискурса в произведение часто используются такие слова, как *типа, мол, будто.*

В приведенном ниже отрывке из упомянуторго выше романа «Любовники», девушка Дина предполагает интериоризованный дискурс другого персонажа, своего сокурсника Артура при его попытке поцеловать ее – «*можно?»*

Дина поднялась со стула и удивленно посмотрела на Артура. Он взял ее за плечи, приблизил свое лицо к Дининому. Он смотрел ей в глаза, будто спрашивал: можно? Наверное, если б он не спрашивал, а просто поцеловал, Дина не стала бы противиться [3, с. 32].

Автор использует такой прием для того, чтобы показать читателю героя с позиций другого персонажа, увидеть его глазами другого персонажа.

4. Довольно редко интериоризованный дискурс используется автором как средство описания чувств или мнений представителей класса или группы лиц. Это, если так можно сказать, собирательный интериоризованный дискурс.

В приведенном ниже отрывке из романа «Амальгама счастья» главная героиня Даша поражена той степени непонимания, которая возникла между ней и ее давним другом и поклонником Вадиком.

Были в этой горечи и мудрость, и насмешка, и чуть ироничное сочувствие, и даже некий мужской шовинизм – что вы, бабы, можете знать о настоящих мужских горестях? – не было только истинного понимания [4, с. 290].

В приведенном примере даётся характеристика чувства мужского шовинизма через внутреннюю речь типичного обладателя этого чувства Вадика – *«- что вы, бабы, можете знать о настоящих мужских горестях?»*.

Автор показывает здесь, что Вадик – обычный мужчина, он думает как все мужчины, возможно, поэтому главная героиня не любит его, несмотря на все его старания. Она ищет необыкновенного мужчину такого, который присутствует в ее мечтах. Автор использует такой прием для того, чтобы показать читателю, что какой-либо персонаж относится к определенному классу людей.

5. Иногда в произведении может быть представлен интериоризованный дискурс, который персонаж намеревается сделать экстериоризованным в подходящей для этого ситуации. Это случаи внутреннего проговаривания слов, обращённых к собеседнику, которые субъект планирует произнести в будущем.

Вот прикатит полковник домой, ужаснётся тем дровам, которые наломал Витька, и тут я с достоинством сообщу: Не расстраивайтесь, милый! Эту даму убил господин N! [5, с. 38].

В предложенном выше примере слова главной героини Даши Васильевой *«Не расстраивайтесь, милый! Эту даму убил господин N!»* мысленно проговариваются ею и планируются быть произнесёнными, но в голосовой речи они не будут произнесены в рамках указанного произведения. Этот пример представляет собой воображаемый, мыслимый как возможный в будущем фрагмент дискурса. В данном случае интериоризованный дискурс несёт сильную стилистическую нагрузку. Главная героиня очень желает раскрыть очередное преступление и похвастаться этим перед своим другом, полковником милиции, и его помощником Витькой. Однако оказывается, что раскрыть это преступление не так просто, поэтому эти слова оказываются так и не произнесёнными главной героиней. Преступление раскрыто, но не с такой лёгкостью, как планировала героиня.

6. Интериоризованный дискурс персонажа дан в его же интериоризованном дискурсе. Чаще всего – это те случаи, когда персонаж думает во сне.

В приведенном ниже отрывке представлен сон главной героини Надежды. Узнав, что ее любимый мужчина Егор собирается жениться на другой женщине, Надежда, не вполне понимая, что она делает под влиянием сильных эмоций, едет в деревню к деду Егора, неосознанно ища у него поддержки. Впечатления от реальной поездки (мальчик на лодке перевозит героиню и тетку с корзинами через реку Мсту, расположенную недалеко от Петербурга. Дед Егора вместе со своей собакой встречает Надежду, поит ее чаем с травами и укладывает спать) преобразовываются в мозгу женщины в состоянии сна в причудливые картины, где происходит смешение различных хронотопов. Реальный хронотоп – современные окрестности Петербурга, где протекает река Мста переплетается в сознании героини с мифическим хронотопом царства мертвых, где находятся реки Ахеронт (река скорби) и Лета (река забвения) – *«Они смешивали в походном котелке воду Ахеронта, Леты и Мсты…»*.

В этом отрывке главная героиня романа «Мужчина-подарок» Надя во сне догадывается, что пес, который живет у деда ее жениха, в действительности является человеком, превращенным в собаку при помощи зелья – *«Вот откуда взялся дедов пес!»* - поняла я и проснулась.

Я сбросила грязный плащ, сапоги и, как была в новой юбке и толстом джемпере, так и улеглась на дедов топчан. Он набросил на меня какую-то шубейку, и я, измученная дорогой и самыми мрачными размышлениями, почти мгновенно уснула. Снился мне все тот же, клубящийся холодным туманом. Я просила десятилетнего мальчишку на лодке отвезти меня обратно в Петербург, но он требовал с меня непомерную плату в виде Димкиной жизни и заливисто смеялся, когда я в ужасе бежала от него на берег. А на берегу веселились все та же тетка с корзинами и Иван Игнатьич. Они смешивали в походном котелке воду Ахеронта, Леты и Мсты с какими-то снадобьями из теткиных корзин, кипятили ее на костре, а потом пили это зелье и превращались в собак, таких же серо-голубых, как туман, клубящийся над рекой. «Вот откуда взялся дедов пес!» - поняла я и проснулась с головной болью и, как мне показалось, нечеловечески усталой [2, с. 275].

Рассматриваемый нами интериоризованный дискурс – явление комплексное и многоплановое, что подтверждается его сложным характером взаимодействия с экстериоризованным дискурсом, его разнообразными способами представленности в художественном произведении.

Библиографический список

1. Голев, Н.Д. Структура внутренней речи в рассказах В.М. Шукшина (к проблеме взаимодействия разных типов речи в ментальных контекстах) // Проза В.М. Шукшина как лингвокультурный феномен: сб. ст. / под ред. В.А. Пищальниковой. – Барнаул, 1997.
2. Демидова, С. Мужчина-подарок. – М., 2006.
3. Добровольская, Ю. Любовники. – М., 2008.
4. Рой, О. Амальгама счастья. – М., 2009.
5. Донцова, Д. Привидение в кроссовках. – М., 2009.

Bibliography

1. Golev, N.D. Struktura vnutrenneyj rechi v rasskazakh V.M. Shukshina (k probleme vzaimodeyjstviya raznihkh tipov rechi v mentaljnihkh kontekstakh) // Proza V.M. Shukshina kak lingvokuljturnihyj fenomen: sb. st. / pod red. V.A. Pithaljnikovoyj. – Barnaul, 1997.
2. Demidova, S. Muzhchina-podarok. – M., 2006.
3. Dobrovoljskaya, Yu. Lyubovniki. – M., 2008.
4. Royj, O. Amaljgama schastjya. – M., 2009.
5. Doncova, D. Prividenie v krossovkakh. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 82.08: 159.9

Prischepa V.P. THE PROBLEMS OF THE ARTISTIC TRANSLATION: THE PURPOSE OF ACTIVITY IN TRANSLATIONS OF A. PRELOVSKY. In the article is investigated the problems of the artistic translation on the example of the creation of outstanding poet A.Prelovsky in the aim to point out the purposes of his activity in translations. Also the author describes the specification of A. Prelovsky's translations of Yakut, Buryat, Khakass poetry.

Key words: **translation, ethnic poetry, interpretation, artistic specification.**

В.П. Прищепа, *д-р филол. наук, проф., Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Институт филологии и журналистики, г. Абакан, E-mail: agrib66@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ А.В. ПРЕЛОВСКОГО К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ СИБИРСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПОЭТОВ

В статье рассматривается проблема художественного перевода на примере творчества поэта А.В. Преловского с целью выявления причин обращения к переводной деятельности и выявления художественных особенностей решения переводов якутской, бурятской, хакасской поэзии.

Ключевые слова: **перевод, этническая поэзия, интерпретация, художественное своеобразие.**

Среди основного круга проблем художественного перевода можно выделить следующие: проблема переводимости, адекватности перевода оригинальному произведению, проблема бытования перевода на русском языке и проблема взаимовлияния творчества переводимого писателя и оригинальной поэзии переводчика. К этому ряду следует добавить и проблему смысловой многоплановости слова, интерпретации иносказательного поэтического текста.

Для того, чтобы выявить особенности их решения А.В. Преловским, обратимся первоначально к выявлению причин появления переводов русского поэта.

О своём втором, поэтическом, рождении писатель вспоминает так: «Первая строка… Зимней якутской ночью выскочил во двор и остолбенел: небо надо мной было охвачено северным сиянием. Это были не традиционные круговые ленты сполохов, но разноцветные накрапы – как бы застывшие гирлянды праздничного салюта. Они усыпали все небо от края и до края, словно гигантские космические соцветия, росли и таяли, меняя цвета от всех оттенков зеленого до всех голубых и розовых… Восторг от увиденного и желание поделиться этим с ближними, спящими в дому, породили первые корявые рифмованные строчки» [1, с. 6].

Несомненно, детские впечатления от увиденного эмоциональная память человека сохраняет на всю жизнь. И, думается, что сибирская природа, восхищение её уникальностью сыграли не последнюю роль не только в определении своей темы в литературе, но и невольно пододвинули к задаче передать русскому читателю и национальное мировидение – через художествен-

ный перевод. Соседство, дружба, общность судьбы со многими литераторами народов Сибири, вне сомнения, не могли не укрепить А. Преловского в необходимости работы в области высокого искусства перевода. Отсюда – многочисленные переводы, которые начали возникать уже с середины 50-х годов – с якутского и бурятского, хакасского и юкагирского, эвенского и тофаларского, других языков многонациональной Сибири.

А.В. Фёдоров утверждал: «Глубокое знакомство и с прошлым народа, и с обстановкой его современной жизни, с его бытом – и духовным, и материальным – в целом ряде случаев в какой-то мере (а иногда – значительной) компенсировало невозможность прямого обращения к оригиналу» [2, с. 32].

Следует особо подчеркнуть: большое значение для выбора Преловским авторов переводимых текстов сыграла скорее не географическая сопредельность, но – духовная общность судеб. Мальчик знал разговорный якутский язык, что помогало ему сдружиться с детьми аборигенов. Позднее он вспоминал: «Я рано познакомился с якутским фольклором, с поэзией, так что **выход к переводам якутской поэзии был закономерен и естественен** (выделено нами – В.П.). Еще Семён Данилов, мой старший друг и наставник в переводческом деле, ввёл меня в круг якутских лириков: многие авторы… рекомендованы к переводам лично им самим» [3, с. 5].

Во вступительной статье к переводу бурятского эпоса «Гэсэр» А.В. Преловский признается: «походил, поездил и поработал на земле бурят и вокруг Байкала, и в Санаге, и в Братске, и в Тунке, и в Кяхте, и в Муе, и в Усть-Орде, и в Улан-Удэ столько, что остаётся лишь благодарить судьбу за щедрость. А сколько было переведено стихов бурятских лириков – тогда, когда основой для перевода стихов наших сверстников были дружба и общежительство» [4, с. 10].

Учась в середине 50-х годов на историко-филологическом факультете Иркутского университета, познакомился он и с бурятами-студентами и журналистами местных газет, например, с Жаном Зиминым, Кимом Ильиным, которые впоследствии стали известными бурятскими поэтами. Так, например, уже в 1973 году в Новосибирске вышел коллективный сборник «Поэты Бурятии», куда были включены стихотворения и Кима Ильина, и Владимира Петонова, с которыми Преловский на этом курсе учился в университете в 50-е годы. Неоднократно бывал в Бурятии, и как результат, прежде всего, личных контактов с представителями бурятского народа – появление переводов из национальной поэзии.

В сборнике «Поэты Бурятии» даются и краткие биографические справки, например, «Ким Ильич Ильин родился в улусе Хотон Боханского района Усть-Ордынского Бурятского национального округа, Иркутской области. Окончил Иркутский университет. Первый сборник стихов «Берёзы шумят в родном краю» вышел в 1960 году. Опубликовал сборник «Стихи» (Иркутск, 1962), повесть «Счастье в твоих руках» (Улан-Удэ, 1964), сборник очерков «Часовые общественного порядка» (Улан-Удэ, 1963), поэмы «Золотое кольцо», «Мои ровесники»; в 1971 году вышла в Бурятском книжном издательстве книга прозы, в которую включены повести «По следам старого письма», «В логове врага», «Баллада о красном галстуке»… Член союза писателей СССР с 1965 года» [1, с. 125].

И далее, о другом однокурснике А.В. Преловского: «Владимир Константинович Петонов родился в селе Бурят-Янгуты Боханского района Усть-Ордынского Бурятского округа Иркутской области. Окончил в 1957 году Иркутский университет.

В 1959 году вышла его первая книга лирики «Ветер с Байкала». Затем издаются повесть «Моя малютка Сэсэгма» (1964), книга рассказов и новелл «Встреча с песней» (1965), сборник стихов «Цветёт багульник» в переводах на русский язык («Советский писатель», 1966), книга стихов «Моя правая рука» (1968), книги стихов и поэм «У очага» (1970), «Белый путь» (1972).

Владимир Петонов много переводит на бурятский язык. Он перевёл почти полностью стихи классика современной монгольской поэзии Д. Нацагдоржа, стихи С. Есенина, М. Исаковского, С. Васильева, в его переводе вышли циклы стихов вьетнамских и греческих поэтов.

Стихи и поэмы Владимира Петонова переведены на языки многих народов СССР, он член союза писателей СССР с 1967 года» [5, с. 145].

Нетрудно заметить биографические переклички русского и бурятских поэтов: примерно одно и то же время рождения, время вхождения в литературу, общая тема творчества – Сибирь, её прошлое и её социальное преображение 50–60-х годов.

О главном принципе перевода А.В. Преловский скажет открыто в стихах:

Когда переводил стихи поэта,
то я, как переводчик, сохранял
не букву,
а сам дух оригинала.
. . . . . .
А жизнь, что клокотала в тех стихах,
была гораздо шире, чем подстрочник,
и норовила привести на память
то ленский ветер, то Чочур-Мурак,
то дымокур якутского летовья, –
все, что и сам знавал я по своей
таёжной жизни.
(«Над переводами»).

Уже в начале 80-х годов, в предисловии к своему большому однотомнику А.В. Преловский заключает: «переводческая практика, особенно переводы поэзии народов Сибири, вот уже многие годы счастливо соседствуют с моей собственной, лирической, не мешая, но **обогащая её** (выделено нами – В.П.). Большим подспорьем в этом оказалась моя прошлая жизнь среди якутского и бурятского народов, в стихии их языка, быта и устного поэтического творчества. Последняя крупная работа – перевод бурятского героического сказания «Алтын Шагай» [1, с. 9].

Следует подчеркнуть: в своих ранних переводах с бурятского языка А.В. Преловский уходил от традиционной манеры поэтического письма: большинство текстов на русском языке воспроизведены стихом рифмованным. И в этом же отношении вполне уместно его стихотворное заявление: «…Я, как переводчик, сохранял не букву, а сам дух оригинала».

Исключение составляет, пожалуй, лишь стихотворение «Счастье Гунгы Чимитова».

А.В. Преловским были переведены стихотворения основоположника бурятской советской литературы «Песня жаворонка» Хоца Намсараева, «Морщины» Цэдэна Галсанова, несколько стихотворений Гунга Чимитова, Алексея Бадаева, Цырен-Дулмы Дондогой, Владимира Петонова… Для русского слуха рифмованная строка ближе, и поэтому с этой стороны избранный подход вполне оправдан. Вместе с тем интенсивное использование русскими переводчиками рифмовки нарушало колорит поэтики бурятской поэзии, отдаляло от художественных корней бурят-монгольского стиха. «Бурятский язык отличается от русского целым рядом особенностей, единицей ритма в нашем стихосложении является… не слог, как в русском, а слово в строке, – писал Цырен-Базар Бадмаев. – В строфе, если первая строка начинается с буквы «А», остальные должны начинаться с той же буквы. Порядок слов в предложении у нас более устойчивый, чем в русском» [5, с. 13].

Видимо, через годы, понимая значение для русского текста национальной стихотворной специфики, А.В. Преловский более бережно и скрупулезно подойдёт к выбору художественных средств при переводе «Гэсэра». Думается, этот принцип более оправдан и потому, что этот шедевр бурятского фольклора – произведение, пришедшее к нам из глубины веков. Тексты же произведений бурятских лириков, которые были переведены А.В. Преловским в 1950–1960-е годы, несли содержание скорее времени советской истории, а потому и средства для их выражения на русском были выбраны более современные.

А.В. Преловский обстоятельно объясняет причины появления как поэтического варианта «Гэсэра», так и мотивы обращения к фольклорному прошлому других народов.

«Впервые мне довелось прочесть великое сказание о Гэсэре в раннем детстве, еще до войны, в Иркутске. Это была благословенная пора первочтения. Поэтому хорошо помню даже самодельный переплёт «Балаганского сборника» М. Хангалова из дедовской краеведческой библиотеки. Прозаический текст был тяжёл для чтения, но содержание волшебно и грандиозно. С тех пор, наверное, и живёт во мне это чудо удивления от соприкосновения с бурятской народной поэзией и её эпическим богатырским мироощущением» [6, с. 9].

«Взяться за перевод меня побудило несколько причин. Основное – это немеркнущее первоудивление, испытанное мной еще ребенком при знакомстве со сказанием. Собственный опыт переводов малых произведений тюрко-монгольского эпоса и некоторое практическое несогласие с принципами моих старших товарищей по перу. И, наконец, огорчающее удивление: что на протяжении более чем полувека на моей памяти так и не по-

явилось ни одного художественного стихотворного варианта эпоса о Гэсэре. А это значит, что не владеющий бурятским языком читатель все еще – более 100 лет! – отлучён от истинного самородного «Гэсэра»… Вот всё это вместе, плюс личная ответственность земляка перед национальным сибирским фольклором и его популяризацией, побудило меня на свой страх и риск выполнить должную работу» [5, с. 13].

Если обращению к переводу якутской и бурятской поэзии и фольклора в известной степени способствовало географическое и духовное родство, то причины появления на русском языке переводов из хакасской лирики были несколько иные.

Свои первые переводы с хакасского языка А. Преловский сделает в 1957 году. Это были стихотворения «Душа ребёнка мягче мягкой глины…» и «Поднялся к солнцу молодой побег» Михаила Кильчичакова, опубликованные в четвёртой книжке журнала «Сибирские огни».

В этом же номере был опубликован и еще один перевод – стихотворение «Эхо» Николая Тинникова. Появление этих переводов объясняется и тем, что во второй половине 50-х годов, работая редактором Восточно-Сибирской студии кинохроники поэт, побывал в Абакане, где и познакомился с хакасскими авторами, сделал переводы их нескольких стихотворений…

После 30-летнего «перерыва» А.В. Преловский вновь берётся за переводы с хакасского. В результате на русском языке выходит хакасское сказание «Сарыг-Чанывар» (сказитель И. Сырыгашев, запись, подстроч. пер. В. Майнагашевой) [7], а затем рождаются и три книги переводов [8].

Таким образом, отчётливо прослеживается стремление переводчика, «отталкиваясь» от современности хакасского стиха, углубиться в его древнюю родовую основу и выявить её национальное своеобразие, познакомить с ним русскоязычного читателя.

А.В. Преловскому по праву принадлежит честь открытия русскому читателю древней поэзии тюркских народов в наиболее полном объёме. Если известный поэт Хакасии Г.Ф. Сысолятин добрых полвека посвятил себя переводам, прежде всего поэтических и прозаических текстов литераторов, живших в XX - веке, то задача его московского коллеги была, на наш взгляд по– своему более сложной – проникнуть в существо идейно-художественных истоков тюркской поэзии VI–XII веков.

О причинах перевода и издания многожанрового и объёмного свода фольклора саянских тюрков А.В. Преловский говорит так: «Ещё в 1930-е годы один из моих наставников, а тогда будущий религиовед и профессор Иркутского университета, ученик Н.Ф. Катанова Василий Иннокентьевич Подгорбунский... друг моего отца, тогда уже бессудно расстрелянного чекистами...появлялся в нашей расхристанной обысками квартире-библиотеке и подолгу занимался со мной. Рассказывал сказки, сначала как помню и теперь, карагасские, потом иные. Когда же я быстро и рано выучился читать, профессор вложил мне в руки замечательную книгу.

Это было не случайное совпадение. Не что иное, а русский – катановский! том «Образов народной литературы тюркских племён» был моим детским ещё чтением и первооткрытием тюркского мира и, как осколок огромной нашей родовой краеведческой библиотеки, вот уже более полувека сопровождает меня в Сибири и Москве, помогая в общении с остальным фольклором сибирских тюрков.

И ещё одна ниточка в прошлое. Мой прадед, священник Пётр Павлович Преловский, в молодости миссионерствовал среди аборигенов Восточных Саян и в 1869 году опубликовал в «Иркутском статистическом сборнике» свою монографическую статью «Нижнеудинские карагасы». Там были сведения о языке, образе жизни, религии, фольклоре и верованиях карагасов (нынешних тофаларов). Кстати, несколько преданий я недавно литературно обработал и намереваюсь издавать» [9, с. 2].

По представлениям А.В. Преловского, Н.Ф. Катанов или виделся с его прадедом во время своей поездки к карагасам в 1889 году, или был знаком с этой публикацией, потому что оттиск труда Н.Ф. Катанова «Поездка к карагасам» с любезной надписью автора хранился в библиотеке отца поэта.

И далее: «чуть ли не через полвека после знакомства с фольклором саянских тюрков, я вдруг с удивлением и горечью обнаружил, что изумительные катановские сборы теряются в научных подстрочниках, что они совершенно не освоены переводчески, что они проходят мимо уже третьего поколения наших читателей и рискуют остаться в полном забвении...» [9, с. 2].

Так начались сначала единичные, затем плотные переводы народной поэзии тувинцев, хакасов и тофаларов, а затем и публикации их в сборниках «Колчан сердечных строк» и «Поцелуй на скаку».

В результате пятнадцатилетней работы пришло время и книгам. В 2003 году вышло двухтомное собрание Н.Ф. Катанова «Фольклор саянских тюрков XIX века».

В ряду русских переводчиков имя А.В. Преловского занимает своё престижное, особое место.

Таким образом, основными причинами обращения русского поэта к художественному переводу иноязычных авторов (а затем – и национального эпоса) явилась географическая и духовная общность их судеб, дружба и общежительность с якутскими и бурятскими поэтами, а также личные контакты с писателями Хакасии.

Библиографический список

1. Преловский, А.В. Автобиографические заметки // Избранное. Стихотворения и поэмы. 1955-1981. – М., 1984.
2. Федоров, А.В. Искусство перевода и жизнь литературы. Очерки. – Л., 1983.
3. Преловский, А. Страна любви и памяти // Серебряная коновязь: переводы, стихотворения. – Якутск, 1989.
4. От переводчика Великий Гэсэр. Бурятское сказание / сост. А. Преловский. – М., 1999.
5. Поэты Бурятии / сост. Цырен-Базар Бадмаев. – Новосибирск, 1973.
6. От переводчика Великий Гэсэр. Бурятское сказание / сост. А. Преловский. – М.: Академия поэзии «Московский писатель», 1999.
7. Сибирские сказания. – М.: Современник, 1991.
8. Сибирские сказания. – М.: Современник, 1991; Поэзия древних тюрков VI-XII вв. (надписи в честь героев, эпитафии, гадательная книга, стихотворения из Турфанского оазиса, из «Диван луга тат-турка» Махмуда ал-Кашгари) / сост., вступ. сл. и коммент. Н.В. Стебелевой. – М., 1993; Колчан сердечных стрел (художественные переводы любовной народной лирики, сказаний и легенд о любви сибирских тюрков: хакасов, тувинцев, татар, якутов, тофаларов, кумандинцев, телеутов, шорцев, долган,алтайцев): стихи и проза / сост., вступ. сл. и коммент. Н.В. Стеблевой. – Красноярск, – 1995.
9. Преловский, А.А. Зачем и почему: Заметки переводчика // Энергия Хакасии. –2003. – 20 ноября.

Bibliography

1. Prelovskiyj, A.V. Avtobiograficheskie zametki // Izbrannoe. Stikhotvoreniya i poehmih. 1955-1981. – M., 1984.
2. Fedorov, A.V. Iskusstvo perevoda i zhiznj literaturih. Ocherki. – L., 1983.
3. Prelovskiyj, A. Strana lyubvi i pamyati // Serebryanaya konovyazj: perevodih, stikhotvoreniya. – Yakutsk, 1989.
4. Ot perevodchika Velikiyj Gehsehr. Buryatskoe skazanie / sost. A. Prelovskiyj. – M., 1999.
5. Poehtih Buryatii / sost. Cihren-Bazar Badmaev. – Novosibirsk, 1973.
6. Ot perevodchika Velikiyj Gehsehr. Buryatskoe skazanie / sost. A. Prelovskiyj. – M.: Akademiya poehzii «Moskovskiyj pisatelj», 1999.
7. Sibirskie skazaniya. – M.: Sovremennik, 1991.
8. Sibirskie skazaniya. – M.: Sovremennik, 1991; Poehziya drevnikh tyurkov VI-XII vv. (nadpisi v chestj geroev, ehpitafii, gadateljnaya kniga, stikhotvoreniya iz Turfanskogo oazisa, iz «Divan luga tat-turka» Makhmuda al-Kashgari) / sost., vstup. sl. i komment. N.V. Stebelevoyj. – M., 1993; Kolchan serdechnihkh strel (khudozhestvennihe perevodih lyubovnoyj narodnoyj liriki, skazaniyj i legend o lyubvi sibirskikh tyurkov: khakasov, tuvincev, tatar, yakutov, tofalarov, kumandincev, teleutov, shorcev, dolgan,altayjcev): stikhi i proza / sost., vstup. sl. i komment. N.V. Steblevoyj. – Krasnoyarsk, – 1995.
9. Prelovskiyj, A.A. Zachem i pochemu: Zametki perevodchika // Ehnergiya Khakasii. –2003. – 20 noyabrya.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 81:1+81'16

Beresneva V.A. **EVOLUTIONAL-SYNERGETIC BASIS FOR LINGUISTIC SYNCRETISM PARADIGM.** The article considers the basis for the scientific idea of syncretism. They correspond to the idea of syncretism developing as an ontological and research category. By the example of inter-categorical syncretism of tense forms of the German verb, the place of epistemological interpretations of the development phenomenon in linguistic syncretism conception is considered.

Key words: **linguistic syncretism, the basis for a scientific idea, two stages of syncretism development.**

***В.А. Береснева**, канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров, E-mail: avis@novo.kirov.ru*

ЭВОЛЮЦИОННО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА

В статье исследуются основания научного знания о синкретизме, соответствующие представлениям о развитии синкретизма как онтологической и исследовательской категории. На примере межкатегориального синкретизма временных форм немецкого языка рассматривается место гносеологических интерпретаций феномена развития в концепции лингвистического синкретизма.

Ключевые слова: **лингвистический синкретизм, основания научного знания, два этапа развития синкретизма.**

В связи с предложенным нами в предыдущей статье [1] научно-лингвистическим пониманием синкретизма, основывающимся на идее об универсальной целостности бытия, мы говорили о таком обеспечивающем единство объектов мира всеобщем свойстве материи, как развитие. В настоящей работе рассмотрим данное онтологическое свойство, его гносеологические интерпретации и место в концепции лингвистического синкретизма более подробно.

Вопросы эволюции всегда привлекали внимание человека. Во второй половине XX века появилась особая «наука о процессах развития и самоорганизации сложных систем произвольной природы» [2, с. 82], которая по предложению немецкого специалиста по квантовой оптике, физика-теоретика Германа Хакена была названа синергетикой (от греч. synergeia – сотрудничество, содружество). Г. Хакен называет следующие ключевые положения синергетики: «1. Исследуемые системы состоят из нескольких или многих одинаковых или разнородных частей, которые находятся во *взаимодействии* друг с другом. 2. Эти системы являются *нелинейными*. 3. При рассмотрении физических, химических и биологических систем речь идет об *открытых системах*, далеких от теплового равновесия. 4. Эти системы подвержены внутренним и внешним *колебаниям*. 5. Системы могут стать *нестабильными*. 6. Происходят *качественные изменения*. 7. В этих системах обнаруживаются *эмерджентные* новые качества. 8. Возникают *пространственные*, *временные*, *пространственно-временные или функциональные структуры*. 9. Структуры могут быть *упорядоченными* или *хаотическими*. 10. Во многих случаях возможна математизация» [3, с. 55].

В.С. Степин отмечает, что сложные саморазвивающиеся системы требуют для своего освоения особой категориальной сетки, отличной от категориальных сеток для описания малых (простых) механических и больших (сложных) саморегулирующихся систем. При формировании новых уровней организации перестраивается «прежняя целостность», появляются «новые параметры порядка». Уже недостаточно «зафиксировать наличие системного качества целого», необходимо «дополнить это понимание идеей изменения видов системной целостности по мере развития системы». Новыми смыслами дополняются представления о вещи и процессах взаимодействия. «Вещь-система» предстает как «процесс постоянного обмена веществом, энергией и информацией с внешней средой, как своеобразный инвариант в варьируемых взаимодействиях со средой». А «усложнение системы в ходе развития» выступает как «смена одного инварианта другим». «Целевая причинность <…> дополняется идеей направленности развития. <…> Случайные флуктуации в фазе перестройки системы (в точках бифуркации) формируют аттракторы», ведущие систему к некоторому новому состоянию. В процессе формирования в системе новых уровней «возникают своеобразные „пространственно-временные окна“, фиксирующие границы устойчивости каждого из уровней и горизонты прогнозирования их изменений» [4, с. 62–63].

Следует подчеркнуть, что идея самоорганизации, системно-структурные характеристики и категориальный аппарат саморазвивающихся систем первоначально разрабатывались в философии, а не в естествознании.

Категория «Изначальное», «универсалия универсалий» для А.Н. Уайтхеда, например, есть в его концепции не что иное, как «креативность». «Креативность», «единство многообразия», указывает А.Н. Уайтхед, «есть принцип новизны. Действительное происшествие есть новое существование, отличное от любого элемента во „многом“, которое оно объединяет <…> Конечный метафизический принцип есть поступательное движение от расчленения к соединению, созидающее новое существование, отличное от элементов расчленения <…> Многое становится единым и обогащается единым». «Таким образом, единство многообразия не есть статическая характеристика мироздания, а живое, постоянно возобновляющееся единство в процессе возникновения все новых и новых „действительных происшествий“. *Единство многообразия есть также многообразие единств*, непрерывно обновляющих Вселенную. Поскольку „креативность“ присуща самим „происшествиям“ как их общий атрибут, то возникновение нового или, вернее, новых, поскольку действительность есть многообразие отдельных, хотя и взаимосвязанных существований, есть их *самосотворение*, самопорождение» [цит. по: 5, с. 28–29].

Важные структурные особенности исторически развивающихся систем были обозначены Гегелем. Принципиальное значение диалектической логики Гегеля для формирования понятия развития отмечалось В.С. Соловьевым [6, с. 145]. Интерпретацию гегелевской диалектики как категориального описания саморазвивающихся систем предлагает В.С. Степин. Истолковывая представление Гегеля о саморазвитии абсолютной идеи, на основе которого он разрабатывал «категориальную сетку, характеризующую сложные развивающиеся системы», как идеализированный образ оснований культуры, В.С. Степин замечает, что Гегель представил эти основания как «понятийную систему, которая исторически развивается, порождая новые категориальные смыслы». «Процедура порождения новых уровней организации в этой системе представлена им следующим образом: нечто (прежнее целое) порождает „свое иное“, вступает с ним в рефлексивную связь, перестраивается под воздействием „своего иного“ и затем этот процесс повторяется на новой основе». Гегелевский подход, добавляет В.С. Степин, развил позднее К. Маркс «применительно к анализу капиталистической экономики, рассматривая ее как целостную органическую, исторически развивающуюся систему (диалектика „Капитала“)» [4, с. 63–64]. Сходное суждение по поводу гегелевского творчества высказывает Д.С. Чернавский. «Гегелю удалось сформулировать основные и действительные достаточно общие свойства, характерные для открытых, развивающихся систем», – пишет он. «Здесь мы используем, – указывает исследователь, – современный язык, поскольку во времена Гегеля понятия „от-

крытие“ и „развивающаяся система“ были еще не сформулированы. Сейчас можно сказать, что триада Гегеля (тезис – антитезис – синтез. – *В. Б.*) – образное описание процесса генерации ценной информации, включающего как этап перемешивающий слой. Действительно, при этом прежний динамический режим („порядок“) становится неустойчивым и система входит в перемешивающий слой. Возникает „хаос“ – антитеза „порядка“. Затем система выходит из перемешивающего слоя и входит в новый динамический режим. Возникает новый „порядок“ – синтез, в котором система уже обладает новой ценной информацией. В новом режиме система развивается динамично, вплоть до следующей точки бифуркации» [7, с. 54–55].

В.С. Степин замечает: «Среди новых идей и представлений, которые внесла синергетика (динамика нелинейных систем) в понимание развития, особо следует выделить два связанных между собой открытия. Во-первых, представление о кооперативных эффектах, определяющих воссоздание целостности системы. Во-вторых, концепцию динамического хаоса, раскрывающую механизмы становления новых уровней организации, когда случайные флуктуации в состояниях неустойчивости приводят к формированию аттракторов в нелинейной среде и последующему возникновению новых параметров порядка». «То, что в традиционном диалектическом описании развития структурно не анализировалось, а просто обозначалось как „скачок“, „перерыв постепенности“, „переход в новое качество“, теперь стало предметом научного анализа» [4, с. 64].

Мы, однако, полагаем, что ответ на вопрос о том, почему и как происходит «синтез антитез», «переход дизъюнкции в конъюнкцию, оппозиций в дополнительность» [8, с. 325], давно дан философией. Укажем в связи с этим, что в научном изучении логики существования и развития бытия как неразрывного, нерасторжимого единства, как целостности, наиболее адекватны и плодотворны законы развития, разрабатываемые в рамках теории всеединства, т. е. и «закон определенности» и «непосредственно предполагаемый» им «высший закон – закон единства» С.Л. Франка [9, с. 202–203, 220], и «общий закон развития исторической индивидуализации или исторического момента, индивидуальности и качествования» Л.П. Карсавина [10, с. 200], и, конечно, установленный В.С. Соловьевым «общий закон всякого развития» [6, с. 145], на котором мы сейчас и остановимся.

В соответствии с рассуждениями В.С. Соловьева, развитие, прежде всего, предполагает развивающегося, которым может быть только живой организм. Развитие образуют лишь такие изменения в организме, которые имеют свой источник в самом развивающемся существе и только для своего окончательного проявления нуждаются во внешнем воздействии. Общими необходимыми моментами развития любого органического существа являются первичное состояние развития, его цель и ряд промежуточных состояний как переход от первого к последнему. Общая формула, выражающая эти три момента, и есть, в понимании философа, закон развития. В первоначальном состоянии организма его составные элементы и формы не имеют строго определенного места и назначения. Они смешаны, индифферентны. Их различие скрыто, существует только потенциально. Первое состояние есть, таким образом, смешение, или внешнее единство, образующих форм и элементов организма. Третье состояние есть состояние развитого организма. Здесь члены организма связаны между собой внутренне и свободно по особенности своего собственного назначения, поддерживают и восполняют друг друга в силу своей внутренней солидарности. Но это органическое соединение элементов имеет своим условием их предшествовавшее выделение, поскольку они не могли бы войти во внутреннее свободное единство как самостоятельные члены организма, если бы прежде не получили эту самостоятельность через обособление, что и составляет второй момент развития. Необходимость перехода от второго состояния к третьему обосновывается исследователем следующим образом. Обособление каждого образующего элемента неразрывно связано с его стремлением исключить все остальные элементы. Поскольку такое стремление присуще каждому из элементов, они уравновешивают друг друга. Но простое равновесие было бы возможно только в том случае, если бы все образующие элементы были одинаковы, а этого в организме быть не может. Поэтому простое равновесие необходимо приводит к такому состоянию, в котором каждый элемент уравновешивает все остальные сообразно своему внутреннему характеру и значению [6, с. 141–144].

Первый и третий моменты схемы развития В.С. Соловьева интерпретируются нами как два этапа развития синкретизма. Несмотря на то что в произведениях, в которых излагается теория всеединства, В.С. Соловьев не употребляет слова «синкретизм», а применяет синонимичные термины («смешение», «внешнее единство», «внутреннее свободное единство», «синтез», «всеединство»), в работе В.В. Розанова «Памяти Вл. Соловьева» обнаружено следующее крайне важное замечание: «В одной ненапечатанной статье своей „Схема развития славянофильства“ я, указывая историческое положение Соловьева и характеризуя общий склад его ума, занятий и направлений, определил их словом „эклектизм“. Покойный, прочитав эту рукопись и возвращая ее мне, сказал: „Только слово ‘эклектизм’ вы заменили бы словом ‘синкретизм’“. Считаю долгом внести эту личную поправку Соловьева, не отвергая ее, хотя и не настаивая на ней» [11, с. 190].

В силу действия общего закона развития можно говорить о двух этапах развития лингвистического синкретизма: первоначальном синкретизме, лишь внешнем, вынужденном единстве содержательных элементов, и внутреннем единстве содержательных элементов, синкретизме как свободном синтезе. Первоначальный синкретизм в языке проистекает из первообразного мышления. В основе его – малое количество сведений об отражаемых мышлением и обозначаемых языком предметов и явлений действительности. Осуществляющиеся в процессе развития научного осмысления действительности обособление концептов и их дальнейшее взаимное восполнение влекут за собой второй этап развития языкового синкретизма, синкретизм как свободный синтез. Поясним сказанное на примере межкатегориального синкретизма временных форм немецкого языка, под которым мы понимаем совмещение грамматической категориальной формой в ее денотативном содержании, помимо темпоральной семы, также сем других грамматических категорий. Межкатегориальный синкретизм вызывается действием ассоциаций по смежности, обусловлен тем, что предметы и явления объективной реальности (денотаты) мыслятся во всей совокупности их отношений. Эти синкретичные денотаты, однако, расчленяются при их дидактическом представлении.

Все временные формы в немецком языке, как показывают наблюдения, определены в темпоральном и аспектуальном (видовом) отношениях. На ранних ступенях развития языка отмечается смешение времени глагола с видовыми значениями, их чисто внешнее единство [12, с. 247; 13, с. 40]. Безразличие обсуждаемых содержательных элементов уступает в дальнейшем место их размежеванию. Так, развитие к современным перфекту и плюсквамперфекту шло через комбинацию «финитная форма + причастие II». Причастие II при этом употреблялось в качестве атрибута. Ср.: *phīgboum habēta sum giflanzōtan* (Tatian) = *Er hatte einen Feigenbaum gepflanzten.* → *Er hatte einen Feigenbaum gepflanzt.* Соответствующее предложение в перфекте Er hat einen Feigenbaum gepflanzt означало первоначально: Er hat einen Feigenbaum als selbst gepflanzten [= как следствие, результат посадки]. Иначе говоря: посредством предложения в перфекте обозначалось вначале состояние «haben» в настоящем времени как следствие (результат) ранее совершенного действия, которое и вызвало это состояние [14, с. 30–32; 12, с. 290; 13, с. 117]. Вывод о глаголе habēn и причастии II giflanzōtan как о самостоятельных словах и самостоятельных членах предложения основывается на том, что глагол habēn (равно как и глагол eigan) вначале всегда употреблялся в сочетании с прямым дополнением и обозначал обладание; причастие II выступало в качестве согласованного определения по отношению к прямому дополнению (der gepflanzte Baum) [13, с. 117]. Такие бивербальные словосочетания встречаются уже в VIII–IX вв. и получают широкое распространение в письменных памятниках X в. Впоследствии предикативные словосочетания претерпевают грамматизацию. После периода размежевания составные элементы обсуждаемых объектов вступают в новое, органическое, соединение, при котором каждый элемент уравновешивает все остальные сообразно своему внутреннему характеру и значению. Рассмотрение временных форм в качестве глагольных комплексов, представляющих единое грамматическое целое при сохранении семантической значимости их компонентов, установление назначения дискретной морфемы «*ge-/(e)t/n*» как сигнализации совершенного (перфективного) вида (аспекта), а финитного глагола – как носителя грамматического темпо-

рального признака позволяют охарактеризовать грамматическое качество перфекта и плюсквамперфекта в современном немецком языке как «настоящее / совершенное» и «прошедшее / совершенное» соответственно, ср.: *Ich hab viel erlebt in den letzten Wochen, dachte Holt* (Noll D. «Die Abenteuer des Werner Holt. Roman einer Jugend»); *Sie weinten nach der Heimat, die sie eben selbst aufgegeben hatten* (Roth J. «Das falsche Gewicht») [15, с. 143–150].

В указанной в начале работы статье мы сетовали на отсутствие в среде специалистов необходимого понимания того, что структура научного знания о синкретизме в обязательном порядке должна также включать и то, что принято называть основаниями научного знания. В данной работе мы попытались исследовать такие составляющие блоки оснований науки, как научная картина мира и философские основания, а именно те их аспекты, идеи и принципы, которые соответствуют представлениям о развитии синкретизма как онтологической и исследовательской категории, и применить их к конкретному языковому материалу.

Библиографический список

1. Береснева, В.А. Лингвистический синкретизм как воплощение и рефлексия единства мира // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6 (31). – Ч. 1.
2. Аршинов, В.И. Синергетика постижения сложного // Синергетика и психология / под ред. В.И. Аршинова, И.Н. Трофимовой, В.М. Шендяпина. – М., 2004. – Вып. 3.
3. Синергетике – 30 лет: Интервью с профессором Г. Хакеном // Вопросы философии. – 2000. – № 3.
4. Степин, В.С. Синергетика и системный анализ // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М., 2004.
5. Киссель, М.А. Философский синтез А.Н. Уайтхеда (Вступительная статья) // Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии: пер. с англ. / сост. И.Т. Касавин. – М., 1990.
6. Соловьев, В.С. Философские начала цельного знания // В.С. Соловьев Сочинения в 2 т. / общ. ред. и сост. А.В. Гулыги, А.Ф. Лосева. – М., 1990. – Т. 2.
7. Чернавский, Д.С. О методологических аспектах синергетики // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М., 2002.
8. Кобляков, А.А. Синергетика, язык, творчество // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М., 2002.
9. Франк, С.Л. Предмет знания. Об основах и пределах отвлеченного знания // Франк С.Л. Предмет знания. Душа человека. – СПб., 1995.
10. Карсавин, Л.П. Философия истории / отв. ред. С.С. Хоружий. – СПб., 1993.
11. Розанов, В.В. Памяти Вл. Соловьева // Вл. Соловьев: pro et contra / сост., вступ. ст. и прим. В.Ф. Бойкова. – СПб., 2000.
12. Жирмунский, В.М. История немецкого языка. – М., 1965.
13. Москальская, О.И. История немецкого языка. – М., 1977.
14. Latzel, S. Die deutschen Tempora Perfekt und Prdteritum. Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches «Deutsch als Fremdsprache» // Heutiges Deutsch. – Reihe III. – Bd. 2. – Mьnchen, 1977.
15. Береснева, В.А. Лингвистический синкретизм: онтология и гносеология / отв. ред. В.А. Татаринов. – Киров, 2011.

Bibliography

1. Beresneva, V.A. Lingvisticheskiyj sinkretizm kak voplothenie i refleksiya edinstva mira // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2011. – № 6 (31). – Ch. 1.
2. Arshinov, V.I. Sinergetika postizheniya slozhnogo // Sinergetika i psikhologiya / pod red. V.I. Arshinova, I.N. Trofimovoyj, V.M. Shendyapina. – M., 2004. – Vihp. 3.
3. Sinergetike – 30 let: Intervjyu s professorom G. Khakenom // Voprosih filosofii. – 2000. – № 3.
4. Stepin, V.S. Sinergetika i sistemnihyj analiz // Sinergeticheskaya paradigma. Kognitivno-kommunikativnihe strategii sovremennogo nauchnogo poznaniya. – M., 2004.
5. Kisselj, M.A. Filosofskiyj sintez A.N. Uayjtkheda (Vstupiteljnaya statjya) // Uayjtkhed A.N. Izbrannihe rabotih po filosofii: per. s angl. / sost. I.T. Kasavin. – M., 1990.
6. Solovjev, V.S. Filosofskie nachala celjnogo znaniya // V.S. Solovjev Sochineniya v 2 t. / obth. red. i sost. A.V. Gulihgi, A.F. Loseva. – M., 1990. – T. 2.
7. Chernavskiyj, D.S. O metodologicheskikh aspektakh sinergetiki // Sinergeticheskaya paradigma. Nelineyjnoe mihshlenie v nauke i iskusstve. – M., 2002.
8. Koblyakov, A.A. Sinergetika, yazihk, tvorchestvo // Sinergeticheskaya paradigma. Nelineyjnoe mihshlenie v nauke i iskusstve. – M., 2002.
9. Frank, S.L. Predmet znaniya. Ob osnovakh i predelakh otvlechennogo znaniya // Frank S.L. Predmet znaniya. Dusha cheloveka. – SPb., 1995.
10. Karsavin, L.P. Filosofiya istorii / otv. red. S.S. Khoruzhiyj. – SPb., 1993.
11. Rozanov, V.V. Pamyati Vl. Solovjeva // Vl. Solovjev: pro et contra / sost., vstup. st. i prim. V.F. Boyjkova. – SPb., 2000.
12. Zhirmunskiyj, V.M. Istoriya nemeckogo yazihka. – M., 1965.
13. Moskaljskaya, O.I. Istoriya nemeckogo yazihka. – M., 1977.
14. Latzel, S. Die deutschen Tempora Perfekt und Prateritum. Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches «Deutsch als Fremdsprache» // Heutiges Deutsch. – Reihe III. – Bd. 2. – Munchen, 1977.
15. Beresneva, V.A. Lingvisticheskiyj sinkretizm: ontologiya i gnoseologiya / otv. red. V.A. Tatarinov. – Kirov, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 811.1/2

Voronushkina O.V. **ACTUAL WAYS OF DECODING THE IMPLICIT MEANINGS IN GERMAN STATEMENTS.** The proposed article is devoted to identifying the concept of “implicit meaning”. Besides that the work describes the mechanism of creation and the methods of decoding the latter by means of the special features of German national linguistic consciousness.

Key words: **implicit meaning, coding, decoding, indices of the implicit meaning, component analysis, proposition.**

О.В. Воронушкина, *канд. филол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул,*
E-mail: o.voronushkina@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ДЕКОДИРОВАНИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (НА БАЗЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В статье проводится идентификация понятия «скрытый смысл», описываются механизм порождения и способы декодирования такового через особенности немецкого национального языкового сознания.

Ключевые слова: **скрытый смысл, кодирование, декодирование, индексы скрытого смысла, компонентный анализ, пропозиция.**

Изучение скрытых смыслов – одно из наиболее «перспективных» направлений современной лингвистики. Ввиду своей сложности и многоплановости явление скрытого смысла изучено недостаточно хорошо, что, в свою очередь, обусловливает наличие множества аспектов его изучения. Первостепенным в данном случае является вопрос идентификации понятия «скрытый смысл», так как научное сообщество пока еще не выработало общепринятого определения. Не менее важными в этом ракурсе выступают вопросы изучения механизма порождения и механизма декодирования скрытых смыслов, что основывается на выявлении языковых форм с импликативным потенциалом и определении условий их адекватной интерпретации в пространстве немецкого языка.

Скрытые смыслы в разных формах и под разными названиями изучались на протяжении тысячелетий. За последние сорок лет проблема установления их статуса и декодирования стала одной из центральных для современной лингвистики и философии языка (Ю.Д. Апресян, В.В. Богданов, Л. Витгенштейн, В.Г. Гак, А.Ф. Лосев, Р.И. Павиленис, Г. Фреге и др.). Скрытые смыслы и значения описываются широким диапазоном терминов – пресуппозиции, импликации, текстовые импликатуры, подтекст, глубинные смыслы, имплицитные смыслы, скрытые категории, намеки, нулевые знаки и т.п. Каждый из перечисленных терминов закреплен за соответствующей лингвистической, философской, логической или литературоведческой дисциплиной. Вместе с тем, не существует ни общей теории, ни единого метода анализа, которые позволили бы создать их системное описание. Актуальность проводимого исследования, таким образом, обусловлена давно назревшей необходимостью идентификации понятия «скрытый смысл» и создания единой теории, позволяющей рассмотреть корреляции между скрытыми смыслами различных языковых уровней. Основная цель данной работы заключается в разработке общей концепции декодирования скрытых смыслов в разноуровневом коммуникативном пространстве немецкого языка. Ведь именно реализация успешной коммуникации обусловливает необходимость обращения к смысловой картине.

При рассмотрении феномена языковой невыраженности в предлагаемом исследовании используется термин «скрытый смысл», который, на наш взгляд, отличается наибольшей широтой и применим во всех случаях, когда отдельный фрагмент содержания отсутствует в поверхностной структуре.

Известно, что данный термин изначально использовался в трудах, посвященных поэзии, риторике и эстетике (см. Басин 1999, Лосев 2001). Однако он также широко употребляется в целом ряде разделов лингвистики и языкознания (см. Арутюнова 1973, Падучева 1977). Разнообразие подходов к изучению скрытого смысла возникло не случайно и обусловлено тем, что понимание смысла текста всегда было и остается главной целью его изучения. Рассмотрение данного явления осуществляется по нескольким направлениям. Во-первых, определяется их природа и место в структуре текста, а во-вторых, анализируются текстовые элементы, за счет которых и возникает смысловая осложненность. Исследование особенностей смыслопостроения через словесные образы как средства актуализации скрытых смыслов в художественном дискурсе является составной частью проблемы лингвистического анализа его микротекстов. Таким образом, проблематика скрытого смысла охватывает широкий круг вопросов, в том числе о наличии или отсутствии формальных маркеров, указывающих на недосказанность или иносказание, о мотивировках умолчания, о характере их воздействия на реципиента и т.д.

Л.А. Исаева в своем диссертационном исследовании признает скрытыми смыслами «те, которые не присутствуют в языковых (регулярных) значениях и отношениях образующих текст единиц, но являются следствием видоизменения единицы в тексте, одновременной актуализации нескольких возможных ее значений, а также актуализации в тексте дополнительной “внетекстовой” нагрузки языкового знака» [1, с. 10]. По мнению Е.К. Усовой, скрытый смысл можно определить как «что-либо невыраженное явным образом, отличный от непосредственно воспринимаемого текста смысл, который восстанавливается читателем, слушателем или адресатом на основании соотнесения данного фрагмента текста с предшествующей ему информацией, а также с жизненным опытом, собственным знанием адресата» [2, с. 237]. Данные дефиниции значимы и отражают тесную взаимосвязь с прагматикой, разделом семиотики, изучающим отношения между знаковыми системами и теми, кто воспринимает, интерпретирует и использует их.

Исходя из вышесказанного, можно определить имманентные свойства скрытого смысла. Например, такие как:

- субъективность,
- субъектность / объектность (интенциональность),
- невыраженность,
- референтность (соотнесенность с совершенно определенным «местом» в реальной или в представляемой ситуации),
- многозначность (неоднозначность),
- дополнительная информативность,
- необходимость

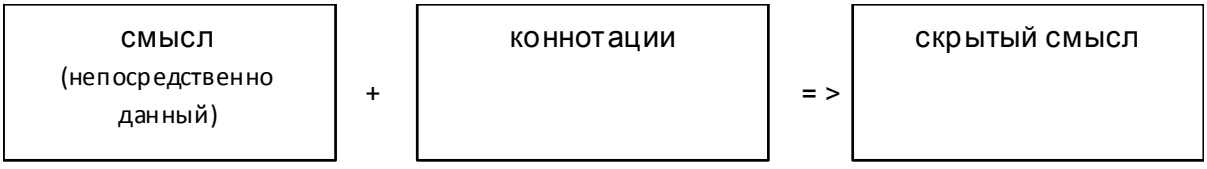
и т.д., которые можно ранжировать по-разному.

Указанные критерии раскрывают саму сущность скрытого смысла и играют важную роль в построении теории данной тематики.

Таким образом, в рамках предлагаемой концепции под скрытым смыслом понимается всякий смысл, вербально не выраженный в высказывании, но воспринимающийся адресатом как подразумеваемый и интерпретируемый им на основании собственной языковой компетентности, знаний о мире, а также содержащихся в контексте показателей или индексов скрытой информации.

Скрытые смыслы активизируются в процессах коммуникации, что предполагает использование противоположно направленных процессов – кодирования и декодирования. Кодирование проявляется в том, что адресант ориентируется на скрытые категории и значения, содержащиеся в системе языка, или намеренно создает окказиональные скрытые смыслы. Противоположная сторона – декодирование – суть восприятия речи адресатом, поиски и обнаружение скрытых смыслов в высказываниях адресанта, художественном или публицистическом дискурсе.

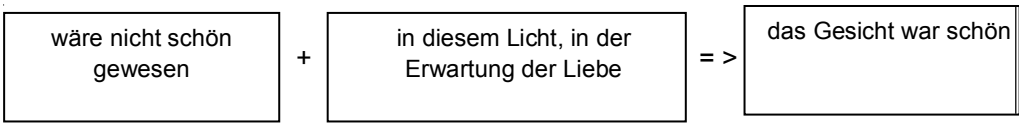
Изучив некоторые работы, посвященные исследованию механизма порождения скрытых смыслов (например, таких авторов как О.В. Багаева, Г.Д. Косых, Л.А. Исаева и др.) можно определить три важных момента, способствующих его формированию. Это исходящая позиция (семантический компонент, оперирующий информативным потенциалом), ассоциативная база и прагматический фокус (коммуникативная перспектива). Исходящая позиция, представляющая собой семантический компонент высказывания, формирует его непосредственный (начальный) смысл. А ассоциативная база и прагматический фокус, это есть коннотации, которые могут приводить к порождению скрытого смысла. Схематично это можно представить следующим образом:



Наглядно представленную схему отражает следующий пример:

(1) Welches Gesicht wȍre nicht schцn gewesen, in diesem Licht. Und in der Erwartung der Liebe! [3, с. 14].

Обособленная часть высказывания (in diesem Licht, in der Erwartung der Liebe) выполняет функцию элемента условия, при котором возникает скрытое утверждение:



В данном случае внешне грамматически отрицательная предикация (wdre nicht schцn gewesen) имплицирует утвердительное высказывание (das Gesicht war schцn), которое актуализуется лишь в данных, совершенно определенных условиях (in diesem Licht, in der Erwartung der Liebe).

Таким образом, скрытый смысл, как и непосредственно данный, является частью семантики и имеет логико-семантическую основу, которую можно идентифицировать с помощью определенной методики декодирования. Оперируя множеством возможностей декодирования замысла, необходимо выбрать максимально актуальную из них, чтобы приблизить полученную информацию к истинностной картине. Речь идет о дешифровке смыслов, скрытых в разноуровневом языковом пространстве.

Декодирование – это множество мыслительных операций, непосредственно связанных с нашей когницией. В сознании человека возникают мыслительные цепочки, состоящие из определённых звеньев – микроконцептов и концептов. Чаще всего возникающие в нашем сознании ассоциации и образы помогают нам понять истинный смысл, например, метафорических, аллегорических или фразеологических высказываний, что обеспечивает успешность коммуникации. Однако образное мышление не способствует выявлению скрытого смысла немецких высказываний, содержащих, например, грамматические формы с имплицитным потенциалом. В данном случае должна быть использована другая, более конкретная методика. Фундаментом этой научной концепции могут выступать уровни коммуникативного пространства. Причем берутся они не изолированно, но в отношениях единиц разных уровней между собой. Поскольку выявление скрытых смыслов содержит установку на обязательное декодирование содержательной стороны, при этом должны учитываться все языковые уровни.

Первым в этом ракурсе следует рассматривать пространство лексемы, выявление скрытого смысла которой может основываться на компонентном анализе и определении базовых и ассоциативных сем. Наиболее яркими примерами лексем, содержащих скрытый смысл, являются общепринятые символы, метафоры и аллегории. Для немецкого языка характерны следующие общепризнанные символы:

Jüngling	Frühling
- *jung;* - *männlich (Mann);* - *Zeit;* - *Leben;* - *Erneuerung;* - *Übergangszustand;* - *Blütezeit;* - *Freude (des Lebens);* - *Wärme (Herzlichkeit) usw.*	- *Zeit (Jahreszeit);* - *Monate;* - *Winter;* - *folgen;* - *männlich (Geschlecht);* - *Leben;* - *jung (Jugend);* - *Erneuerung;* - *Übergangszustand;* - *Blütezeit;* - *Freude (Gesang der Vögel);* - *Wärme (Temperatur) usw.*

dessen Fell rotbraun und am Bauch weiЯ ist <schlau, lustig wie ein Fuchs>» [5, с. 362].Итак, в жёстком импликационале (заключающемся в дефинициях) указанных существительных выделяются четыре общих семы: jung, mдnnlich, Zeit, Leben, которые воспринимаются нашим сознанием в виде идентичных микроконцептов. На основе этих базовых компонентов, расположенных в начале парадигматического ряда, возникает взаимодействие (а точнее тождество скрытого и буквального смыслов: Jьngling (БС) а" Frьhling (СС) [6, с. 54-58]. Кроме того, в результате возникающих ассоциаций (которые входят в вероятностный импликационал и находятся в конце парадигматического ряда) можно выделить ещё несколько одинаковых микроконцептов, которые сопутствуют реализации аллегории такого времени года, как весна: Erneuerung, Ьbergangszustand, Blьtezeit, Freude, Wдrme.

Многие общепринятые аллегории являются примером актуализации стандартных ассоциаций, поскольку ассоциативные семы жёсткого импликационала потенциально способны создавать стереотипную характеристику объекта. Например:

das Veilchen – СС (скрытый смысл): die Bescheidenheit,
die Rose – СС: die Schцnheit,
die Lilie – СС: die Sanftmut,
das Цlblatt – СС: der Frieden, и т.д.,
а также общеизвестные аллегории – лексемы:
der Hase – СС: die Feigheit,
der Fuchs – СС: die Schlauheit,
der Jьngling – СС: der Frьhling,
der Herbst – СС: das Alter и т.д..

Механизм порождения и прототип аллегории, по сравнению с символом и метафорой, установить гораздо труднее, поскольку в аллегории происходит выделение множества скрытых сущностей. Для того чтобы установить её истоки и декодировать скрытый смысл, необходимо рассмотреть пути взаимодействия двойных смыслов. Например:

(2) Willkommen, schцner Jьngling,
Du Wonne der Natur!
Mit deinem Blumenkцrbchen
Willkommen auf der Flur! ... [4, с. 86].

Данное аллегорическое высказывание являет собой пример поэтического представления весны (Frьhling) в образе юноши (Jьngling). В качестве основы процесса декодирования лексем, содержащих скрытый смысл, в рамках данного исследования предлагаются метод компонентного анализа и метод ассоциирования. Обратимся к дефинициям лексем, представляющих скрытый и буквальный смысл.

Jьngling – «ein fast erwachsener junger Mann»; jung – « (in Bezug auf einen Menschen, ein Tier oder eine Pflanze) so, dass sie erst seit relativ kurzer Zeit leben» [5, с. 530].

СС: Frьhling – «1. die Jahreszeit der drei Monate, die auf den Winter folgen; 2. der Frьhling des Lebens lit.; die Jugend» [5, с. 362].

Приведенные дефиниции и возникающие ассоциации (которые могут лавировать в сознании каждого человека) позволяют выделить следующие компоненты скрытого и буквального смыслов:

(3) der Fuchs – СС: die Schlauheit

"Langenscheids GroЯwцrterbuch" даёт следующую дефиницию слова «Fuchs»: «ein Raubtier, das wie ein kleiner Hund aussieht, in einer Art Hцhle (dem Bau) im Wald lebt und

Рассматривая дефиницию, можно обнаружить, что сема schlau входит в ассоциативное поле существительного Fuchs. Становится очевидным тот факт, что данная сема присуща и тому и другому слову, а реализация аллегории-лексемы осуществляется на основе тождества данных компонентов скрытого и буквального смыслов.

При рассмотрении скрытых смыслов в аллегории следует опираться на концепцию А.Ф. Лосева о соотношении «внутреннего» и «внешнего»: «Здесь «*внешнее» перевешивает «внутреннее»*, «реальное» – полнее и интереснее «идеального» [7, с. 64].

(4) Wie eitel diese Mдnner, wie tцricht! Es fiel Hedi gar nicht ein, zu weinen. Sie dachte nicht einmal an ihn. .

Ihre Paldste waren in Schutt zerfallen, die Paldste mit dem Wappenschild der Hecht-Babenberg: das rote Pferd im blauen Feld. Dahin! Schon aber baute Hedi neue Paldste! Weitaus herrlichere, kьhnere!

Ach, sie hatte ihre Jugend vergeudet! Drei Jahre lang hatte sie auf Ottos Brief gewartet und selbst einige hundert Briefe ins Feld geschrieben. Und dieser Krieg endet ja nie, sie hдtte alt werden kцnnen dabei. Wie tцricht! [8, с. 77].

Основой реализации данного аллегорического высказывания служит представление абстрактного понятия «Traum» (скрытый смысл), посредством конкретного предмета «Palast» (буквальный смысл). Определим, какие семы включают в себя указанные лексемы.

«**Palast** der; -(e)s, Palдste; ein groЯes, teueres Gebдude, in dem ein Kцnig, Fьrst *о. Д.* lebt <ein prunkvoller P.; der P. des Kцnigs, des Maharadschas usw>» [5, с. 735].

«**Traum** der; -(e)s, Trдume; … **2** ein groЯer Wunsch <ein T. geht in Erfьllung, erfьllt sich, wird wahr>» [5, с. 992].

Приведенные дефиниции и возникающие ассоциации позволяют выделить следующие семы, а точнее компоненты скрытого и буквального смыслов:

Palast	Traum
- *das Gebäude;* - *groß;* - *teuer;* - *prunkvoll;* - *die Realität;* - *eine Person, die ihn gebaut hat (z.B. der Architekt);* - *eine Person, die ihn besitzt (z.B. der König);* - *die Schönheit (Herrlichkeit);* - *der Zerfall (mit der Zeit).*	- *der Wunsch (ein abstraktes Bild im Bewußtsein);* - *groß;* - *die Irrealität (sehr oft);* - *eine Person, die ihn gebaut hat;* - *die Schönheit (Märchenhaftigkeit);* - *die Erfüllung;* - *der Zerfall.*

Декодирование скрытого смысла предложенного текста (4) становится возможным, во-первых, в результате выделения лексемы с имплицитным потенциалом и рассмотрения ее семного состава, во-вторых, в результате образного мышления и воображения реципиента. В ходе анализа были выявлены следующие идентичные компоненты: 1) groЯ; 2) eine Person, die ihn gebaut hat; 3) die Schцnheit; 4) der Zerfall. Именно на основе этих микроконцептов в нашем сознании формируется смысловая картина данного аллегорического высказывания.

Таким образом, компонентный анализ является основным методом, способствующим процессу декодирования в пространстве лексемы. Однако в рамках более крупных коммуникативных уровней будут функционировать уже другие методики.

Базовым в данном случае выступает уровень высказываний, которому при рассмотрении системы скрытых смыслов в статике соответствует уровень предложения. В связи с этим возникает вопрос о том, что такое смысл предложения, как он организован и из каких компонентов складывается. Различные подходы к изучению смысловой структуры предложения позволяют выявить ее самые разнообразные аспекты, установить, что смысл предложения организован в высшей степени сложно.

За основную смысловую единицу в настоящей работе принимается пропозиция, а декодирование скрытого смысла высказываний основывается на пропозициональном анализе и определении степени их актуальности для коммуникации. Основания для пропозиционального содержания предложения были заложены логиками (Л. Витгенштейн, Б. Рассел, Г. Фреге и др.), однако важные наблюдения в этой области сделаны также лингвистами (П. Адамец, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Е.В. Падучева, T.A. van Dijk, F. Gerd, M.A. Halliday, R. Hasan, L. Tesniere и др.).

Под пропозицией в классической логике подразумевалась определенная форма мысли, утверждающая или отрицающая нечто о предметах действительности. Именно в этом значении термин «пропозиция» был воспринят лингвистами, отнесшими его к языковой форме выражения суждения – к повествовательному предложению, а затем и к любому предложению вообще. С формы (способа) мышления этот термин был перенесен на весьма разнообразные формы языка [9]. Таким образом, понятие пропозиции постепенно «повернулось» от мышления к миру, от субъективного фактора к фактору объективному. Оно стало применяться уже не к форме мышления, а к его содержанию, к конкретной мысли, выражаемой в предложении, тому, что в нем обозначается.

В соответствии с современными взглядами план содержания предложения складывается из пропозиции или комплекса пропозиций и модально-прагматической рамки, включающей в себя модальности, пропозициональные установки и коммуникативную интенцию. Важным компонентом содержания предложения является и его тема-рематическое членение.

Тема – это сегмент предложения, максимально предсказываемый лингвистическим и экстралингвистическим контекстом. Рема, напротив, максимально непредсказуема. «В случае элементарного предложения тематизация часто связана с выбором субъекта. Однако это не обязательно, и в принципе возможна тематизация без субъективизации. В случае многопропозициональных комплексов темой или ремой могут быть целые пропозиции» [10, с. 29].

Очень часто в научных исследованиях указывается, что содержанием предложения является пропозиция или комплекс пропозиций, на самом деле имеется в виду пропозициональная форма или комплекс пропозициональных форм. Пропозициональная форма отличается от пропозиции тем, что аргументами первой являются переменные, а аргументами второй – константы. Чтобы пропозициональную форму заменить пропозицией, предложение нужно поместить в индивидуальный прагматический контекст, т.е. использовать его в конкретном речевом акте. Общий прагматический контекст складывается из прагматических переменных, в качестве которых выступают говорящий, слушающий, время и место речевого акта. Однако в каждом конкретном речевом акте эти прагматические переменные заменяются прагматическими константами, что вызывает замену пропозициональных переменных пропозициональными константами. В таких условиях предложение референциально привязывается к индивидуальной ситуации и превращается в высказывание [11, с. 291-303]. Таким образом, в процессе речевого общения коммуниканты оперируют не предложениями, а высказываниями.

В организации предложений-высказываний большую роль играют грамматические значения, входящие в те или иные грамматические категории. В этих значениях и категориях зашифрованы важные смысловые характеристики. Наглядной в этом отношении выступает категория утверждения/отрицания в немецком языке, рассматриваемая, вслед за профессором Л.М. Владимирской, с функционально-семантических позиций, что позволяет подойти к смысловой стороне явления [12]. Скрытым способом утверждение/отрицание в высказывании реализуется с большей экспрессией в соответствии с коммуникативной интенцией говорящего.

Категория утверждения/отрицания представлена оппозицией «утверждение-отрицание», члены которой, исключая друг друга, будучи противоположностями, не расходятся однако в плане механизма порождения и не уничтожают друг друга, но существуют параллельно и, находясь в органической связи, взаимопроникают и взаимодополняют друг друга, т.е. представляют собой единство противоположностей. Такое единство противоположностей выражается в первую очередь во взаимодействии формы и содержания. Немецкий язык располагает целым набором самых разнообразных средств и возможностей для выражения категории утверждения/отрицания, применение которых частично зависит от определенных правил, частично от стиля и намерения говорящего. Отрицание всегда и во всех сферах трактовалось по-разному, и это не могло не найти своего отра-

жения в любом языке. Диалектическое отрицание понимается часто как переход в противоположность, что дает основание ученым-лингвистам увидеть абсолютную связь между отрицанием и утверждением, полагая что, отрицая одно, говорящий одновременно утверждает другое (Г. Бринкман, Х. Вайнрих, Г. Зейлер, К.-Е. Зоммерфельд, Р.И. Камшилова, Н.А. Торопова) или в понимании немецких ученых: отрицание есть утверждение в перспективе [13, с. 510]. Однако не всякое отрицание может быть утверждением в перспективе, это относительный процесс. Чаще всего явления подобного плана необходимо рассматривать основываясь на их генезисе. Ведь «отрицание отдельного факта есть отсутствие такового, тогда как отрицание отсутствия факта есть не что иное, как его присутствие, наличие. И в свою очередь наличие факта представляет собой его утверждение» [12, с. 31]. То есть, утверждение является скрытым смыслом высказываний, содержащих отрицание отсутствия факта, какого-либо действия или свойства факта/действия. Поэтому такие языковые средства как «коньюнктив + средство отрицания», «отрицание + отрицание», «восклицательное предложение ирреального желания/сравнения/условия + отрицание» могут рассматриваться в качестве наиболее важных (но не единственных) способов выражения скрытых смыслов через грамматику высказывания. В основе всего этого находится сослагательное наклонение, которое считается многими учеными имплицитным средством выражения отрицания (В.Г. Адмони, Н.А. Булах, Г. Хельбиг, Е.И. Шендельс и др.).

Коньюнктив, по определению Г. Бринкмана, формулирует то, что лежит вне данного (явного) горизонта. Он выражает не только отсутствие события в действительности, но и служит для актуализации возможного или желательного действия, модальности чужого высказывания [13]. В этом плане претериальный коньюнктив (KII) выступает выразителем наименьшей степени реальности действия, что позволило рассматривать его как внутреннее (скрытое) отрицание. В такой функции KII встречается в высказывании в сочетании со средством отрицания (СО), что является релевантным для данного исследования. К сочетанию KII+CO следует подходить как к утверждению с имплицитной выраженностью, которое может быть эксплицировано с помощью пропозиционального анализа.

Особенностью многих высказываний является их двусобытийность, связанная причинно-следственными отношениями, которые с большей очевидностью проявляются в условных периодах с сочетанием KII+CO при выражении утверждения:

(5) Hдtte nur Alfred nicht die Polizisten gerufen – so dachte ich, – dann wдre mir nichts passiert [14, с. 83].

CC: *1. Alfred hat die Polizisten gerufen.*
2. Dem Jungen ist was passiert.
3. Er hat Pech gehabt.
4. Das war fьr ihn unangenehm.
5. Er ist in der peinlichen Lage, usw.

Такие высказывания, особенностью которых является их двусобытийность, связанная причинно-следственными отношениями, отличаются ярко выраженной прагматической направленностью. По мнению С.Т. Нефедова, говорящий сознательно допускает нереальность события с целью акцентирования внимания на следствии, что наглядно отражают представленные пропозиции. Суть условия (причины) раскрывается в виде первой пропозиции, сущность же главного предложения, отражающего последствия определенных действий, находит свое выражение в виде четырех пропозиций, иерархия которых может варьироваться благодаря контекстуальным условиям и объекту речи.

Подобным способом утверждение в высказывании реализуется с большей экспрессией в соответствии с коммуникативной интенцией говорящего. Являясь контекстуальным средством выражения утверждения, структура KII+CO выполняет данную функцию также в сравнительных придаточных предложениях с союзами als, als ob:

(6) Fritz hatte sein Mдdchen vergessen, als ob er nie eins gehabt hдtte [3, с. 62].

CC: 1. *Fritz hatte das Mдdchen gehabt.*

2. Er mцchte sein Mдdchen vergessen.

3. Fritz hatte gewichtige Ursache gehabt, sein Mдdchen zu vergessen.

4. Er hatte einen guten Ersatz (irgendwelche interessante Beschдftigung, anderes Mдdchen oder noch so was) gefunden.

(7) Mir ist es so, als hдtte ich keine Beine mehr [15, с. 138].

CC: 1. *Ich hatte Beine.*

2. Ich fьhle mich sehr schlecht und mьde.

3. Ich brauche Erholung.

4. Meine Seele ist leer.

Цель приведенных сочетаний коньюнктива с отрицанием в придаточных предложениях состоит в том, чтобы подтвердить информацию, заключенную в главном предложении. Но если рассматривать отдельно данные части высказываний с логических позиций, то можно заметить некоторое смещение понятий, определенных коммуникативно-прагматическими реалиями, поскольку утвердительные суждения (6.1. Fritz hatte das Mдdchen gehabt; 7.1. Ich hatte Beine), не обладая категоричностью, актуализируют ослабленное утверждение, обусловленное отрицательной направленностью предтекста, которая выражена в первом случае лексемой vergessen с отрицательной семой, во втором случае – имплицитным понятием плохого самочувствия. Смысл смещения понятий заключается в относительном характере отрицания отрицательных ощущений, поскольку реальность фактов, их утверждение не меняет характера ощущений в целом.

Скрытое утверждение содержат также высказывания ирреального плана со СО с союзом als wenn, которые можно рассматривать как отделившиеся придаточные предложения или как автономные при имеющихся в данном тексте главных («Parzellierung» – О.И. Москальская).

(8) Als wenn wir die Kinder nicht selber Verstand hдtten! Ich habe doch auch Augen, Mutter [15, с. 268].

Речевое поведение юношеского возраста, представленное в данном примере, отличается экспрессивной убежденностью, которая претендует на необходимость и возможность оказания адекватного воздействия на партнера. Поэтому употребление категоричных суждений и эллиптических предложений восклицательного плана можно рассматривать как стремление молодого поколения выразить соответствующими языковыми средствами конкретность своего мышления, убежденность в своей правоте и способность доказать это, что находит свое подтверждение в виде следующих пропозиций:

1. Die Kinder haben Verstand selbst.

2. Ich kann daran selbststдndig denken.

3. Ich kann das selbststдndig machen.

4. Ich mцchte mich etwas selbststдndig unternehmen.

5. Ich habe sehr grossen Wunsch, selbststдndig zu sein.

Основной прагматический эффект производит в данном случае не первая, а последняя пропозиция, отражающая желание юноши быть самостоятельным. Это находит свое подтверждение в ближайшем метафорическом контексте: «Ich habe doch auch Augen, Mutter», который, в свою очередь, тоже несет скрытую информацию, создающую единую целостную картину в сознании реципиента.

Таким образом, актуализация утверждения происходит в предложенных высказываниях имплицитным способом при сравнении или сопоставлении фактов. Грамматическим фактором порождения скрытого смысла в этом случае является наличие коньюнктива, который в сочетании со средством отрицания имплицирует утвердительное суждение, а в предложениях без СО имплицирует отрицательное суждение.

Необходимо подчеркнуть, что рассмотрение скрытого смысла высказываний в немецком языке с грамматических позиций не ограничивается одним только коньюнктивом. Сюда можно отнести также такие языковые средства как «отрицание + отрицание», риторический вопрос, фразеологизмы и т.д.

Двойное отрицание объединяет много типов отрицаний, сочетание которых в высказывании сводится к выражению утверждения. Взаимоуничтожение двух отрицаний дает утверждение, на что указывается во многих грамматических исследованиях (Н.А. Булах, К. Дуден, Е.И. Шендельс, В. Юнг). Возникновение утвердительного суждения происходит методом «от противного», что предполагает наличие отрицательной пресуппозиции («компонент смысла, который не выражен словесно; предварительное знание, дающее возможность адекватно воспринять текст, который принято называть фоновым знанием» [16]). Например:

(9) «Merken Sie sich noch: es gibt keine uninteressanten, langweiligen Menschen» [17, с. 414].

В целом высказывание носит формально отрицательный характер (Нет неинтересных людей), хотя суть его раскрывает положительное явление (Все люди интересны). Если представить на этом месте сразу утвердительное высказывание, типа: «Er ist ein interessanter Mensch» или «Sie sind interessante

Menschen» – это было бы несколько бездоказательно, субъективно, эмоционально нейтрально и не имело бы прагматического эффекта. Кроме того, приведенное высказывание, благодаря способу «отрицания отрицаемого», имплицировало не одну информацию, а несколько, которые можно экстраполировать из следующих пресуппозиций:

1) кто-то отрицательно относился к объекту;
2) кто-то давал объекту отрицательную характеристику;
3) говорящий имеет большой жизненный опыт;
4) говорящий уверен в себе и своей правоте.

Основной коммуникативно-прагматический эффект производят первая и вторая пресуппозиции, что диагностируется и подтверждается ближайшим контекстом. Словосочетание «keine … langweiligen Menschen» имеет аналогичную грамматическую структуру (как и первое словосочетание) и скрытое содержание, актуализующееся в результате взаимодействия отрицательного местоимения kein и лексемы langweiligen, имеющей в своем значении также отрицательную тональность. Кроме того, для реципиента актуальной является информация, касающаяся конкретного человека, а не всех людей.

Аналогичному рассмотрению можно подвергнуть и следующее высказывание:

(10) Das Schiff verriet nicht die geringste Bewegung [18, с. 93].

Адекватный анализ данного предложения следует осуществлять на уровне пропозиционального фактора с указанием степени релевантности имеющихся пропозиций.

Данное высказывание содержит следующие пропозиции:

1. Die Bewegung des Schiffes war nicht zu bemerken.
2. Das Schiff bewegte doch.
3. Es gaben Ursachen der geringsten Bewegung.

Предложенный текст должен рассматриваться как отрицательное высказывание, хотя в нем обнаруживаются утвердительные пропозиции (2) и (3), поскольку важной для адресата является информация о том, что корабль не выдавал ни малейшего движения. Основной коммуникативно-прагматический эффект производит именно первая пропозиция, что диагностируется контекстом, так как для слушающего/читающего важна способность корабля не демонстрировать наличие движения, хотя таковое существует. Следующее высказывание свидетельствует об этом:

Aber der Kurschreiber zog weiter seine Linie ьber die Karte, und das Distanzgerдt zeigte an: noch siebenundfьnfzig Minuten bis zum Zielpunkt eins.

Таким образом, контекст играет диагностирующую роль при выявлении истинного (актуального) скрытого смысла, а выяснение основных и латентных пропозициональных структур, обладающих наибольшим прагматическим потенциалом, позволяет судить о содержании с достаточной корректностью.

Итак, грамматика в предложениях-высказываниях практически всегда нагружена семантически и/или прагматически. Фактический материал свидетельствует о том, что грамматические модели типа «KII+CO» и «отрицание + отрицание» в немецком языке являются определенными индексами скрытого утверждения/отрицания. Следовательно, их можно рассматривать также как способы порождения скрытого смысла. Данные грамматические средства позволяют определить моделированное утверждение/отрицание, тогда как все остальные способствуют отправлению и восприятию содержания высказывания в полном объеме. Таким образом, актуализация скрытого смысла посредством грамматики носит чаще всего более формализованный характер, чем, например, с помощью таких стилистических средств как тропы.

Из вышесказанного следует, что концепция скрытых смыслов может по праву базироваться на уровнях коммуникативного пространства, что в свою очередь обуславливает методику их декодирования, основывающуюся на компонентном анализе, методе ассоциирования, пресуппозициональном и пропозициональном анализе, предполагающими выход в пространство иноязычного дискурса.

Библиографический список

1. Исаева, Л.А. Виды скрытых смыслов и способы их представления в художественном тексте: дис. … д-ра филол. наук. – Краснодар, 1996.
2. Усова, Е.К. Аспекты изучения скрытых смыслов // Проблемы межкультурной коммуникации в теории языка и лингводидактике: материалы IV-ой международной научно-практической конф. – Барнаул, 2010. – Ч. 2.
3. Seghers, A. Das siebte Kreuz. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1967.
4. Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. – Moskau: Verlag Raduga, 1984.
5. Langenscheidts GroЯwцrterbuch. Deutsch als Fremdsprache. Большой толковый словарь немецкого языка: для изучающих немецкий язык. – М., 1998.
6. Воронушкина, О.В. Антропологическая составляющая аллегорических высказываний: монография. – Барнаул, 2010.
7. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа / сост., подгот. текста, общ. ред. А.А. Тахо-Годи, В.П. Троицкого. – М., 2001.
8. Kellermann, Bernhard. Ausgewдhlte Werke in Einzelausgaben. Der 9. November. Roman. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1968.
9. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы. – М., 2007.
10. Богданов, В.В. Предложение и текст в содержательном аспекте. – СПб., 2007.
11. Падучева, Е.В. Референциальные аспекты семантики предложения // Изв. АН СССР.– 1984. – Т. 43. – № 4. – Сер. лит. и яз.
12. Владимирская, Л.М. Философско-лингвистический потенциал категории утверждения / отрицания в современном немецком языке: монография. – Барнаул, 1997.
13. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache // Gestalt und Leistung. Die 2. Aufgabe. – Dьsseldorf: Schwan, 1971.
14. Uhse, B. Wir Sцhne. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1984.
15. Fallada, H. Kleiner Mann, was nun? – Berlin und Weimar : Aufbau-Verlag, 1982.
16. Брусенская, Л.А. Учебный словарь лингвистических терминов / Л.А. Брусенская, Г.Ф. Гаврилова, Н.В. Малычева. – Ростов-на-Дону, 2005.
17. Becher, J.R. Abschied. – Berlin und Weimar: Aufbauverlag, 1969.
18. Krupkat, G. Nabau. – Berlin: Verlag Das neue Berlin, 1970.

Bibliography

1. Isaeva, L.A. Vidih skrihtihkh smihslov i sposobih ikh predstavleniya v khudozhestvennom tekste: dis. … d-ra filol. nauk. – Krasnodar, 1996.
2. Usova, E.K. Aspektih izucheniya skrihtihkh smihslov // Problemih mezhkuljturnoyj kommunikacii v teorii yazihka i lingvodidaktike: materialih IV-oyj mezhdunarodnoyj nauchno-prakticheskoyj konf. – Barnaul, 2010. – Ch. 2.
3. Seghers, A. Das siebte Kreuz. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1967.
4. Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. – Moskau: Verlag Raduga, 1984.
5. Langenscheidts Gro?worterbuch. Deutsch als Fremdsprache. Boljshoyj tolkovihyj slovarj nemeckogo yazihka: dlya izuchayuthikh nemeckiyj yazihk. – M., 1998.
6. Voronushkina, O.V. Antropologicheskaya sostavlyayuthaya allegoricheskikh vihskazihvaniyj: monografiya. – Barnaul, 2010.
7. Losev, A.F. Dialektika mifa / sost., podgot. teksta, obth. red. A.A. Takho-Godi, V.P. Troickogo. – M., 2001.
8. Kellermann, Bernhard. Ausgewahlte Werke in Einzelausgaben. Der 9. November. Roman. – Berlin: Verlag Volk und Welt, 1968.
9. Arutyunova, N.D. Predlozhenie i ego smihsl: logiko-semanticheskie problemih. – M., 2007.
10. Bogdanov, V.V. Predlozhenie i tekst v soderzhateljnom aspekte. – SPb., 2007.
11. Paducheva, E.V. Referencialjnihe aspektih semantiki predlozheniya // Izv. AN SSSR.– 1984. – T. 43. – № 4. – Ser. lit. i yaz.
12. Vladimirskaya, L.M. Filosofsko-lingvisticheskiyj potencial kategorii utverzhdeniya / otricaniya v sovremennom nemeckom yazihke: monografiya. – Barnaul, 1997.
13. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache // Gestalt und Leistung. Die 2. Aufgabe. – Dusseldorf: Schwan, 1971.
14. Uhse, B. Wir Sohne. – Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1984.
15. Fallada, H. Kleiner Mann, was nun? – Berlin und Weimar : Aufbau-Verlag, 1982.

16. Brusenskaya, L.A. Uchebnihyj slovarj lingvisticheskikh terminov / L.A. Brusenskaya, G.F. Gavrilova, N.V. Malihcheva. – Rostov-na-Donu, 2005.
17. Becher, J.R. Abschied. – Berlin und Weimar: Aufbauverlag, 1969.
18. Krupkat, G. Nabau. – Berlin: Verlag Das neue Berlin, 1970.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 81'373.211.1

Ganova S.V. **CONCEPTUALISACION OF OIKONIMS.** In this paper is considered the question about possibility and features of conceptualization of oikonims. The research resting upon the analysis of phraseological units and the data of associative experiment allows model a mental image of oikonim at language consciousness.

Key words: **oikonim, concept, conceptualisacion, phraseological units, associative experiment, language consciousness.**

***С.В. Ганова**, аспирант Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск,*
E-mail: ganovasvetlana@yandex.ru

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОЙКОНИМОВ

В работе рассматривается вопрос об особенностях концептуализации ойконимов. По результатам исследования (анализа фразеологических единиц и данных ассоциативного эксперимента) выявляются специфические черты вербализации, структурной организации и функционирования ойконимических концептов.

Ключевые слова: **ойконим, концепт, концептуализация, фразеологические единицы, ассоциативный эксперимент, языковое сознание.**

Лингвистическая наука изучает топонимы в различных аспектах. В рамках традиционного, системного, направления выделяется два основных методологических подхода к изучению топонимов: лингвистический анализ (рассматривается становление языковой принадлежности имен, выявляются фонетические и фонематические закономерности, морфологические чередования, структурные типы и т.д.) и экстралингвистический анализ (изучается история возникновения объектов, изменение их названий, перенесение названий известных объектов на другие, хронология географических открытий и передвижения племен и народов и т.д.) [1]. Другое направление, антропоцентрическое, рассматривает имена собственные в тесной связи с мышлением человека, культурой народа. В рамках данного направления А.С. Щербак выделяет четыре подхода к изучению ономастики: лингвокультурологический (в центре внимания оказываются особо известные имена собственные, маркированные национальной культурой), этнолингвистический (нацелен на выявление национально-культурной специфики в структуре языкового знака), психолингвистический (рассматривает значение имени собственного как результат отражения действительности сознанием человека) и когнитивный (изучает задействованность онимов в мыслительной деятельности человека, способность сохранять языковые и энциклопедические знания) [2].

Обосновывая необходимость изучения топонимов в рамках анропоцентрического направления, можно указать на то, что географическое пространство играет ключевую роль в жизнедеятельности человека, в познании им окружающего мира: человек не мыслит себя вне пространства, вне определенной среды. Топонимы участвуют в моделировании картины мира, во всяком случае, того ее фрагмента, который связан с концептуализацией пространства. Кроме того, существуя и функционируя на протяжении долгого времени, топонимы обретают способность вбирать в себя информацию об истории, социальной жизни, материальной и духовной культуре народа. То есть, в топонимической картине мира отражается культура каждого народа. Все это приводит к необходимости изучать топонимы в контексте познания и отражения системы знаний о мире.

Представляется, что выяснение особенностей восприятия топонимов носителями определенной лингвокультуры важно как в теоретическом, так и в практическом плане. Во-первых, без учета концептуализации географического пространства представление о языковой картине мира будет неполным. Во-вторых, знание способов и особенностей концептуализации топонимов, особенностей их восприятия носителями языка позволяет целенаправленно формировать положительный образ населенного пункта.

Об актуальности и перспективности изучения топонимии в рамках антропоцентрического направления свидетельствует увеличение количества исследований по данной проблематике. При анализе работ, посвященных лингвокультурному осмыслению топонимии, было выявлено, что топонимы рассматриваются в диахроническом (Россия, Москва, Петербург, Европа, Франция, Италия, Древний Рим в русской поэзии XIX – XX вв. [3]) и в синхронном аспектах (Голливуд, Рублевка, Чернобыль, Беслан [4]), в рамках одной лингвокультуры (Петербург в речевом поведении петербуржцев [5]) и в восприятии представителей другой лингвокультуры (Украина [6], Америка [7] в российских СМИ, Россия в американских СМИ [7]).

Можно отметить, что обычно в качестве объекта изучения выбираются широко известные топонимы, значимые в экономическом, культурном, социально-политическом планах, актуальные для всех носителей определенной лингвокультуры – все это позволяет рассматривать их как культурные концепты. Однако возникают вопросы: можно ли рассматривать как концепты менее известные, значимые лишь для жителей определенного региона ойконимы (наименования населенных пунктов), в чем заключаются особенности их структурной организации, процесса концептуализации. Данная статья, не претендуя на полноту анализа, является попыткой ответа на эти вопросы.

Одним из основных понятий лингвокультурного изучения ойконимов является концептуализация, которую мы, вслед за Н.Н. Болдыревым, определяем как процесс образования концептов, их формирования в сознании [8]. Под концептом понимается лингвоментальная сущность, единица хранения информации об актуальном или возможном положении вещей в мире (т.е. то, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира). Как отмечает Р.И. Павилёнис, концепты – это «смыслы, составляющие когнитивно базисные подсистемы мнения и знания» [9, с. 241, 102]. Концепты, репрезентирующие информацию, связанную с наименованием населенного пункта, мы называем ойконимическими.

К числу основных признаков лингвокультурных концептов С.Г. Воркачев относит этнокультурную отмеченность, вербализованность, дискретную целостность смысла, к дополнительным – переживаемость, семиотическую плотность, ориентированность на план выражения, этимологическую (культурную, когнитивную) память слова [10, с. 70].

На основе выделенных признаков лингвокультурных концептов выявим базовые характеристики ойконимических концептов.

Сначала рассмотрим такой концептуальный признак, как **этнокультурная отмеченность**. Ойконимы в процессе функционирования, не утрачивая основной, адресной, функции, становятся «хранителями» накопленной за время существования населенного пункта культурологической информации. То есть, они могут рассматриваться как явления культуры, отражающие этническую специфику.

Следующим признаком концепта является **вербализованность**. Ойконимические концепты могут вербализовываться языковыми единицами разного уровня. В то же время наблюдается однородность, стандартизация языкового оформления ойконимических концептов. Прежде всего, ойконимические концепты вербализуются ойконимами – теми словами, которые используются для обозначения населенных пунктов в официальной коммуникации. Кроме того, ойконимические концепты вербализуются посредством отойконимических образований: притяжательных прилагательных; наречий в значении сравнения, уподобления; существительных, номинирующих жителей. Это объясняется тем, что ойконимические концепты относятся к классу макроконцептов, т.е. они вбирают «в себя не только инвариант значений репрезентирующего слова, но и инвариант его словообразовательного гнезда и одновременно семантического поля» [11, с. 39].

Можно утверждать, что ойконимические концепты **многомерны и отличаются дискретной целостностью**. В их содержании выявляется понятийный, образный, энциклопедический, этнокультурный и коммуникативно значимый компоненты.

Понятийная составляющая актуализируется как связь с денотатом: ойконим связан с именами нарицательными (город, село, деревня) родовыми отношениями, которые дают минимум языковой информации, необходимой для понимания слова.

Образный компонент ойконимических концептов носит перцептивный характер (образуется в результате восприятия). Помимо этого, в содержании концепта выявляется энциклопедическая информация. Она объединяет когнитивные признаки концепта, для возникновения которых не требуется обязательного личного опыта взаимодействия с номинируемым объектом.

Этнокультурный и коммуникативно значимый компоненты в структуре ойконимических концептов тесно связаны. Деятельность человека, в том числе коммуникативная, «вплетена» в пространственную среду, следовательно, коммуникативные потребности, коммуникативные ситуации в какой-то степени могут быть определяемы ею.

О **переживаемости** ойконимических концептов свидетельствует тот факт, что индивид может оценивать населенный пункт, испытывать по отношению к нему симпатию или антипатию.

Что касается **семиотической плотности**, то, хотя ойконимы как языковые единицы, обозначающие единичные объекты, не могут иметь лексических синонимов, однако они могут иметь стилистические синонимы или варианты названий (если населенный пункт был переименован). Кроме того, ойконимы могут описываться с помощью перифразы.

Ориентированность ойконимических концептов **на план выражения** обнаруживается в наличии у них синтагматических и парадигматических ассоциативных связей.

Этимологическое значение ойконима существенного значения не играет и наличествует только «на стадии его превращения из апеллятива в топоним, а потом выветривается окончательно» [12, с. 104]. Но впоследствии, в процессе своего существования, ойконим «обрастает» внеязыковой, в том числе культурной, информацией, «носителем» которой и становится имя собственное.

Итак, поскольку все вышеперечисленные признаки концепта мы находим в ойконимах, то можно положительно ответить на вопрос о возможности их концептуализации. Однако концептуализация ойконимов отличается от концептуализации абстрактных понятий. Выделим ряд специфических особенностей этого процесса, проанализировав фразеологические единицы (ФЕ) и данные ассоциативного эксперимента.

В состав анализируемых ФЕ (всего 677) вошли пословицы, поговорки, афоризмы, в которых употреблен либо непосредственно ойконим, либо отойконимическое образование. Сбор материала производился методом сплошной выборки из «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля [13], «Толкового словаря крылатых слов и выражений» А. Кирсановой [14].

При проведении ассоциативного эксперимента испытуемым предлагалось заполнить бланк, записав первое слово, которое без размышления приходит на ум при прочтении ойконима. Всего в эксперименте участвовало 103 респондента, жителей г. Бийска, от 18 до 54 лет: 43% мужчин и 57% женщин. В результате получено 1413 различных ассоциаций на 14 слов-стимулов. В список ойконимов наряду с широко известными, общезначимыми мы включили и менее известные, регионально значимые имена. Обработка полученных реакций состояла в построении ассоциативного поля исследуемого слова-стимула, представляющего собой перечисление ассоциатов, располагаемых по убыванию числа испытуемых.

Особенности вербализации. Говоря о вербализации ойконимических концептов, обозначающих крупные общеизвестные населенные пункты, можно отметить ряд особенностей. Во-первых, иногда названия крупных общеизвестных населенных пунктов в процессе функционирования в ФЕ частично утрачивают адресную функцию и употребляются как синоним слова «город»: *В городе (в Москве, Питере) рубят, по деревням (по городам) щепки летят. Шла коляда из Новагорода.*

Во-вторых, в ряде случаев, напротив, перифразы и другие ФЕ могут заменять употребление ойконима. То есть, носители языка, владея общеизвестной информацией, понимают, о каком ойкониме идет речь, даже без его непосредственного употребления: *Мать городов русских* – Киев; *Северная Пальмира, вторая Венеция, окно в Европу*, *северная столица*, *культурная столица* – Санкт-Петербург; *сердце России*, *столица нашей родины* – Москва, *Вечный город* – Рим.

Также наблюдается вариативность в номинации ойконимов и жителей населенных пунктов. Варианты ойконимов отражают фонетические (диалектные) и стилистические особенности (усечение, народные названия, перифразы): *Москва / Масква; Володимир / Владимир; Питер / Петербург / Северная Пальмира.* Варианты номинации жителей населенных пунктов носят грамматический характер: *архангельцы / архангелогородцы*, *вологжане / вологодцы, вятчане / вятчики / вятичи* и т.д.

Наличие вариантов номинации свидетельствует об актуализации ценностного компонента, поскольку то, что играет существенную роль в жизни человека, получает многообразное обозначение в языке [15].

Особенности структуры концепта. В качестве одной из особенностей содержания региональных ойконимических концептов можно выделить неактуальность энциклопедической, этнокультурной информации. В ассоциациях на регионально известные и значимые ойконимы данная информация представлена лишь в единичных реакциях: ***Архангельск****: Ломоносов* – 6. ***Барнаул***: *первая паровая машина* – 1. ***Бийск***: *крепость, Петр I* – 1. ***Новосибирск***: *балетный город* – 1. ***Томск***: *Томская губерния* – 1. Можно заметить, что ассоциации на данную группу ойконимов принципиально не зависят от личного опыта взаимодействия с денотатом (ср. реакции на *Архангельск*, *Бийск*).

В то же время в реакциях на общеизвестные ойконимы, которые воспринимаются информантами «энциклопедически» (т.е. как вполне известные объекты, но при этом остающиеся все же внешним, неосвоенным пространством), социально-культурная информация представлена в большем объеме, она более клиширована и менее разнообразна (***Киев***: *мать городов русских, Леся Украинка, Рюрик, Кий, княжество, памятники, князь, пословица, древности* – 1. ***Москва***: *столица нашей Родины, Третьяковка, Дм. Донской, Ленин* – 1. ***Новгород***: *А. Невский* – 2; *вече, Поле–куликово, Владимир–князь* – 1. ***Нью-Йорк***: *статуя свободы* – 5; *фильмы* – 3; *город контрастов, кино, Голливуд* – 1. ***Париж***: *мода* – 7; *«Увидеть Париж и умереть»* – 1. ***Рим***: *Гай Юлий, Цезарь, легенды и мифы древней Греции, древние греки, Римская империя, памятник, гуси, мода, неделя высокой моды* – 1. ***Санкт-Петербург***: *Петр I* – 9; *Пушкин, культурная столица, культурный центр, культура, русский музей, памятники, Золотой век Екатерины, окно в Европу, вторая Венеция, Невский, всадник, Аврора, музей Екатерины I* – 1).

На стимулы, называющие малоизвестные города (*Гавана*, *Мадрид*), социально-культурная информация в ассоциациях отсутствует.

Таким образом, наличие этнокультурного компонента зависит от степени осведомленности носителя языковой культуры о культурно-историческом значении того или иного ойконима. В этом смысле возможность концептуализации регионально известных ойконимов получает территориальное ограничение, поскольку наименования небольших городов редко связываются с прецедентными текстами, фактами культуры, а традиции, обычаи, особенности быта и культуры известны лишь жителям того региона, где расположен этот город.

Другой особенностью концептуализации региональных ойконимов является актуальность коммуникативно значимого компонента в их структуре. Наибольшее количество такой информации мы видим в структуре регионально известных и значи-

мых ойконимических концептов. Например: *На Арать воровать, на Якшень продавать, в Мурашкино концы хоронить. Кострома – блудливая (веселая) сторона. В Суздале да в Муроме богу помолиться, в Вязниках погулять, в Шуе напиться* и т.д.

В данных ассоциативного эксперимента коммуникативно и личностно значимая информация актуализируется в реакциях, полученных на слова-стимулы, называющие хорошо знакомые респондентам населенные пункты (***Томск***: *учеба* – 3; *друзья, отрываться по полной программе, брат, живет (лучшая) подруга, был там, родственники, масса родни, воспоминания, хочу еще туда съездить* – 1. ***Новосибирск***: *работа, родственники* – 2; *учеба, отдых, был там, мама, брат, в гости ездил, друг там учится, муж, родня была, хочу там жить, приятно бывать, люблю приезжать* – 1. ***Барнаул***: *больница* – 3; *учеба, я был там* – 2; *подруга, работа, поступление в университет, живет моя подруга, был на соревнованиях, родня, была в лагере* – 1. ***Бийск***: *дом* – 10; *родина моя* – 9; *наш родной город, родная сторона* – 8; *город, в котором живу, место жительства, я там живу, я здесь живу* – 4; *учеба, мой город* – 3; *работа, мой любимый город* – 2; *друзья, семья, мама, город, в котором я родилась, место проживания, родная дыра, родной край* – 1).

Как можно заметить, чем больше связей возникает у информанта с населенным пунктом и чем эти связи теснее, тем шире и разнообразнее представлен пласт коммуникативно значимой информации в структуре концепта.

Другая специфическая черта ценностного компонента структуры ойконимических концептов проявляется в том, что имена собственные являются своего рода этикетками, употребление которых актуализирует в сознании носителей языка базовые когнитивные категории («населенный пункт», «город», «деревня» и т.п.), ключевые концепты национальной культуры («пространство», «время», «мир», «свой-чужой» и т.д). Остановимся подробнее на актуализации оппозиции «свой-чужой».

Концептуализация ойконимов связана с делением пространства на «свое» (освоенное, обжитое, жизненно важное, личностно значимое) и «чужое» (неосвоенное, неважное, незначимое). Причем данная оппозиция носит не только пространственный характер, но и охватывает нравы, законы, отношения между людьми.

Особенно ярко это проявляется в данных ассоциативного эксперимента. С концептом «чужой» связаны такие реакции, как *далеко, где-то далеко, далеко от нас, не был там, не знаю, заграница, мечта, хочется побывать, нерусь, враги, другое государство, плохо там, ничего особенного, другая жизнь, чужаки* (Мадрид, Париж, Архангельск, Киев, Москва, Рим, Томск, Новосибирск).

Промежуточное положение (еще не освоенное, не «свое», но уже в какой-то мере знакомое, не «чужое») занимают реакции *я там жила, брат, тетя, детство, родители, подруга, родина, родственники, учеба, там учился брат, живет лучшая подруга, был там, был на соревнованиях, рядом, близко, хочу еще туда съездить, воспоминания, похож на Бийск, в гости ездил, друг там учится* (Барнаул, Новосибирск, Санкт-Петербург, Москва, Киев, Архангельск). Это, как правило, единичные реакции, связанные с опытом отдельных людей.

С концептом «свой» связаны реакции типа *дом, семья, друзья, мама; город, в котором я родилась; жизнь, место проживания, работа; город, в котором я живу; много всего интересного, всегда хочется сюда приезжать, родина моя, родной край, родная дыра, наш родной город, родная сторона, мой любимый город, мой город* (Бийск). Здесь связь с концептом «свой» носит массовый характер.

Особенности функционирования. Ойконимы (особенно малоизвестные широкому кругу лиц) несут в себе регионально значимую информацию, а значит, и концептуализироваться они будут лишь (или преимущественно) на уровне региональной языковой личности (аспект языковой личности, отражающий специфику региональной картины мира), проживающей некоторое время на территории определенного региона. Иначе говоря, реализация потенциала региональных ойконимических концептов тем выше, чем в более узкой среде они используются.

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что ойконимы могут концептуализироваться, если индивид обладает информацией о населенном пункте. Потенциал концептуализации ойконимов различен. Он зависит от известности, широты среды употребления ойконима, его значимости для языковой личности, которая определяется степенью освоенности территории, наличия личного опыта, связанного с тем или иным населенным пунктом.

Выявление путей и способов формирования ойконимических концептов, более детальная разработка модели ойконимического концепта открывают дальнейшие теоретические и практические перспективы современного лингвокультурного исследования ойконимии.

Библиографический список

1. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного. – М., 2007.
2. Щербак, А.С. Ономастический концепт как единица знания // Концептуализация мира в языке. – Москва;Тамбов, 2009. – Вып. IV. – Серия «Когнитивные исследования языка».
3. Зиновьева, О.А. Концептуализация ключевых географических объектов в русской поэзии XIX–начала XX вв.: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2009.
4. Крюкова, И.В. Концептуализация топонима в русском языковом сознании // Электронный научно–образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2010. – № 5 (10).
5. Кириченко, О.К. Концепт «Петербург» в речевом обиходе города: дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2005.
6. Пименова, М.В. Концепт «Украина» (на материале российских СМИ) // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 2 (22).
7. Антология концептов: в 2 т. / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград, 2005. – Т. 2.
8. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1.
9. Павилёнис, Р.И. Язык. Смысл. Понимание // Язык. Наука. Философия. Логико–методологический и семиотический анализ. – Вильнюс, 1986.
10. Воркачёв, С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М., 2004.
11. Убийко, В.И. Концептосфера человека в семантическом пространстве языка // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – № 5.
12. Керт, Г.М. Информационные технологии в исследовании топонимии / Г.М. Керт, В.Т. Вдовицын // Вопросы языкознания. – 2005. – № 3.
13. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1995.
14. Толковый словарь крылатых слов и выражений / Автор–составитель А. Кирсанова. – М., 2003.
15. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. – Волгоград; Архангельск, 1996.

Bibliography

1. Superanskaya, A.V. Obthaya teoriya imeni sobstvennogo. – M., 2007.
2. Therbak, A.S. Onomasticheskiyj koncept kak edinica znaniya // Konceptualizaciya mira v yazihke. – Moskva;Tambov, 2009. – Vihp. IV. – Seriya «Kognitivnihe issledovaniya yazihka».
3. Zinovjeva, O.A. Konceptualizaciya klyuchevihkh geograficheskikh objhektov v russkoyj poehzii XIX–nachala XX vv.: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. – Voronezh, 2009.
4. Kryukova, I.V. Konceptualizaciya toponima v russkom yazihkovom soznanii // Ehlektronnihyj nauchno–obrazovateljnihyj zhurnal VGPU «Grani poznaniya». – 2010. – № 5 (10).
5. Kirichenko, O.K. Koncept «Peterburg» v rechevom obikhode goroda: dis. ... kand. filol. nauk. – SPb., 2005.
6. Pimenova, M.V. Koncept «Ukraina» (na materiale rossiyjskikh SMI) // Politicheskaya lingvistika. – Ekaterinburg, 2007. – Vihp. 2 (22).
7. Antologiya konceptov: v 2 t. / pod red. V.I. Karasika, I.A. Sternina. – Volgograd, 2005. – T. 2.
8. Boldihrev, N.N. Konceptualjnoe prostranstvo kognitivnoyj lingvistiki // Voprosih kognitivnoyj lingvistiki. – 2004. – № 1.
9. Pavilyonis, R.I. Yazihk. Smihsl. Ponimanie // Yazihk. Nauka. Filosofiya. Logiko–metodologicheskiyj i semioticheskiyj analiz. – Viljnyus, 1986.

10. Vorkachyov, S.G. Schastje kak lingvokuljturnihyj koncept. – M., 2004.
11. Ubiyjko, V.I. Konceptosfera cheloveka v semanticheskom prostranstve yazihka // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2004. – № 5.
12. Kert, G.M. Informacionnihe tekhnologii v issledovanii toponimii / G.M. Kert, V.T. Vdovicihn // Voprosih yazihkoznaniya. – 2005. – № 3.
13. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka: v 4 t. – M., 1995.
14. Tolkovihyj slovarj krihlatihkh slov i vihrazheniyj / Avtor–sostavitelj A. Kirsanova. – M., 2003.
15. Karasik, V.I. Kuljturnihe dominantih v yazihke // Yazihkovaya lichnostj: kuljturnihe konceptih: sb. nauch. tr. – Volgograd; Arkhangeljsk, 1996.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 811.161.1+81'271.2+81'38

Dobrya M.Ya. **THE PROBLEM FIELD OF ELOCUTIVE UTTERANCES' STUDY IN CHILDREN SPEECH.** The article deals with a number of factors determining the problem field of elocutive utterances' study in children's speech. The study of their influencing, estimating and figurative functions is based in connection with the identification of elocutive means' pragmatic properties in children's speech.

Key words: **children's speech, elocutive utterance, expressiveness, figurativeness, pragmatic utterance potential.**

***М.Я. Добря**, канд. филол. наук, ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: m.dobrya@mail.ru*

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭЛОКУТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

В статье рассматривается ряд факторов, определяющих проблемное поле исследования элокутивных высказываний в детской речи. Обосновывается изучение их воздействующей, оценочной, а также образной функций в связи с выявлением прагматических свойств элокутивных средств в детской речи.

Ключевые слова: **детская речь, элокутивное высказывание, выразительность, образность, прагматический потенциал высказывания.**

Детская речь изучается давно и достаточно успешно. Она является объектом изучения лингвистики, психологии, физиологии, когнитивной науки, социологии, философии. В последние годы активно развивается онтолингвистика – раздел лингвистики, изучающий онтогенез речи и детскую речь.

Ученых интересуют разные аспекты детского языка и речи: своеобразие его системности, особенности употребления различных языковых единиц, представленных различными уровнями языка, исследования проблематики языковых обобщений (М.Д. Воейкова, Н.В. Гагарина, Т.А. Гридина, Н.И. Лепская, Е.Ю. Протасова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева, Л. Блум, Д.И. Слобин, М. Томазелло и др.).

А.Н. Гвоздев, исследуя речь своего сына, в течение длительного времени наблюдал и фиксировал языковые факты, в своей книге указывает на основные особенности детского языка (речи):

- детский язык развивается под воздействием языка взрослых (окружающей среды);
- освоение детьми родного языка происходит в определенной последовательности, с проявлением общих закономерностей овладения языком у всех детей и потому, используясь разными детьми, обладает одними и теми же свойствами и характеристиками;
- развитие языка ребенка детерминируется общими психофизиологическими условиями, которые проявляются у всех людей и кладут отпечаток на структуру языка [1].

Как отмечает С.Н. Цейтлин, «возможно два, по крайней мере, аспекта рассмотрения языковых явлений в речи ребенка: 1) подход к ним с позиций сложившейся языковой системы взрослого человека, который основан на сопоставлении единиц и категорий детского языка с единицами и категориями языка взрослых, и 2) подход с позиций детской языковой системы, рассматриваемой как до известной степени автономный объект, имеющий свои единицы и собственную структуру» [2, с. 276-277].

Выявление механизмов осмысления, особенностей употребления и производства элокутивных высказываний позволяет ответить на вопрос, «как именно приобщается ребенок к отработанному тысячелетиями опыту человечества, к процессу речевой деятельности» [3, с. 13], какие способы использования элокутивных средств он предлагает, что, в свою очередь, позволит смоделировать пути дальнейшего развития овладения ребенком элокутивной системой языка в целом.

Актуальность исследования прагматических свойств элокутивных средств детской речи определяется рядом факторов.

Во-первых, коммуникативное пространство детской речи оказывается сосредоточением для освоения и использования ребенком новых средств речевого выражения.

Во-вторых, под влиянием определенных коммуникативных установок и целей общения элокутивные высказывания в речи ребенка осваиваются как инвариантные и далее получают соответствующее преломление, которое, без сомнения, заслуживает лингвистического исследования.

Кроме того, изучение элокутивной организации детской речи позволяет выявить когнитивные и психолингвистические механизмы построения высказывания, а также определить его прагматический эффект, который может или не может быть достигнут в результате использования ребенком элокутивных средств языка.

В связи с этим выявление прагматических свойств элокутивных средств в детской речи связано с изучением их воздействующей, эстетической, оценочной, а также эмотивной и образной функций.

Изучению образных языковых средств и фигур речи как элокутивных средств посвящены труды В.В. Виноградова, В.Г. Гака, Б.М. Гаспарова, А.П. Квятковского, И.В. Пекарской, Д.Э. Розенталя, А.П. Сковородникова, Ю.М. Скребнева, В.К. Харченко и ряда других лингвистов.

Элокуция как этап риторического канона «состоит в словесном оформлении мысли, что подразумевает выбор стиля речи, речевого жанра и языковых средств в соответствии с коммуникативным намерением говорящего (пишущего), содержанием речи и речевой ситуацией» [4, с. 769]. «В сущности же элокуция изначально давала рекомендации довольно широкого спектра и апеллировала к таким категориям, как: aptum – подбор целесообразных языковых средств, puritas – грамматическая правильность, perspecuitas – ясность мысли, ornatus – красота выражения» [5, с. 174]. «Красота выражения» и достигается использованием элокутивных средств, к которым традиционно причисляются тропы и фигуры речи.

Рассматривая специфику элокутивного высказывания в детской речи, следует подчеркнуть, что его исследование требует, прежде всего, определения таких его составляющих, как выразительность, экспрессивность, образность, эмотивность. Достаточно подробный анализ данных терминов в их соотношении проведен И.В. Пекарской в рамках представленной ею терминосистемы элокутивных понятий [6].

Вслед за И.В. Пекарской, следует отметить, что понятие выразительности в лингвистической литературе имеет достаточно широкие и порой размытые толкования. Чаще всего об-

щим в определении выразительности отмечается «способность речи привлекать внимание слушателя (читателя)». К данному ядерному признаку выразительности ученые добавляют те из них, которые актуализируют тот или иной аспект рассмотрения изучаемой категории. Так, еще Н. Адамов в начале 20 века в своей серии книг «Дар слова» определял выразительность через ее способность создаваться определенными приемами образности – введением в текст эпитетов, фигур, тропов [Цит. по: 7, с. 258].

Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет, авторы пособия «Стилистика и культуры речи», в понятие выразительности включают «особенности ее структуры, которые позволяют усилить впечатление от сказанного (написанного), <…> воздействовать не только на его [слушателя/читателя] разум, но и на чувства, воображение» [8, с. 116]. Таким образом, указанные авторы в понятие выразительности включают ее экспрессивный и прагматический потенциал («усилить впечатление, воздействовать»).

Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кащаева в данное понятие вводят способность речи «усиливать эффективность воздействия на адресата» [9, с. 68]. Кроме того, понятие выразительности часто используется как тождественное понятиям изобразительности, эмоциональности, образности, экспрессивности.

Вслед за Т.Г. Хазагеровым и И.В. Пекарской определим понятие выразительности как «способность речи удерживать внимание адресата от начала до конца сообщения», а изобразительность как «способность речи создавать в нашем сознании образы, конкретные представления» [10, с. 73].

Разводя понятия изобразительности и выразительности, И.В. Пекарская пишет: «… категорию изобразительности и категорию выразительности целесообразно, во-первых, рассматривать с точки зрения экстралингвистических и лингвистических факторов, во-вторых, детализировать понятия лингвистической изобразительности и выразительности, выделив в ней языковую и речевую организацию как изобразительности, так и выразительности» [10, с. 44]. Данное замечание является принципиально важным для исследования способов выражения выразительности и изобразительности в детской речи.

Рассматривая понятие образности и выразительности, И.В. Пекарская отмечает: «Образ создает живое наглядное представление о чем-либо, образ конкретен, идеален и образное средство является изобразительным, ярким» [10, с. 54]. При этом образность, изобразительность, эмоциональность, экспрессивность составляют такое коммуникативное качество речи, как выразительность.

Понятие выразительности получает свое толкование в работах, посвященных становлению и развитию речи детей. Проблема формирования выразительности деткой речи первоначально решалась в трудах психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Запорожец) и педагогов (А.М. Леушина, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.). Чаще всего авторы педагогических исследований детской речи опираются на дефиницию данного термина, сформулированную психологами и, реже, лингвистами. Учеными подчеркивается одна из основных функций выразительности – обеспечение эффективности коммуникации. Следует отметить, что в педагогических и психологических работах выразительность рассматривается как качественная характеристика речи и средство речевого самовыражения личности. При этом в работах по формированию детской речи часто не разводятся понятия языковой и речевой выразительности, принимая во внимание априори только второе из них.

Несомненно, язык ребенка имеет свою специфику. В нем находят выражение особенности мышления, ценностей, познания окружающего мира детьми. В основе языковой выразительности детской речи лежит новизна, отступление от привычного и обыкновенного, нормативного с точки зрения «взрослой» речи. Как известно, средства языковой выразительности многообразны и проявляют себя на всех уровнях языковой системы: фонетики и лексики, морфологии и словообразования, синтаксиса и фразеологии.

С.Л. Рубинштейн отмечал: «Речь ребенка часто обладает яркой выразительностью. <…> Не только самостоятельное сознательное использование выразительных средств речи, но и понимание их своеобразной и насыщенной семантики, определяющей эмоциональный подтекст речи <…>, является продуктом усвоения культуры [11, с. 115].

Между тем до сих пор в лингвистической науке практически не было попыток провести исследование, в котором бы учитывались особенности в освоении детьми изобразительно-выразительных средств как компонентов языковой системы, выявлялись индивидуальные и типологические особенности их использования на основе обусловливающих их факторов (гендерных, типологических и др.). До настоящего момента не выстроена система появления и использования в речи ребенка элокутивных высказываний. В связи с этим неминуемо возникают вопросы, решение которых поможет пролить свет на своеобразие детских высказываний.

Прежде всего, при исследовании детских элокутивных высказываний необходимо провести границу между типичным в речи ребенка и единичным. Вопрос об усвоении ребенком типичных, регулярных языковых единиц и их грамматических форм решается во всех исследования, посвященных анализу детской речи. Ученых (педагогов, лингвистов, психологов) интересует прежде всего проявление типического в языке ребенка. Однако для исследования особенностей использования ребенком средств, выполняющих изобразительно-описательную функцию, важным является фиксация «неправильностей» детского языка, которая нередко лежит в основе создания, спонтанного или преднамеренного, прагматического эффекта. В нашей картотеке детских высказываний зафиксированы следующие примеры, являющиеся типичными для современного ребенка, который развивается под влиянием информационных технологий и нередко строит свои фразы, используя слова и выражения из «компьютерного языка»: *Бабушка тихонько рассказывает сказку. – Баба, включись погромче. (м., 4 г.) – Папа, сделай рот на паузу. Я в туалет сбегаю (д., 4 г.) Бегает по улице, устал, присел на лавочку. – Я перезагружаюсь! (м.,5 л.)*

В связи с этим встает вопрос о природе возникновения языковых единиц в речи ребенка, в частности, о спонтанности либо осознанности построения элокутивного высказывания. Так, например, рассматривая использование детьми метафоры, М.А. Шахнаровичем и Н.М. Юрьевой [12; 13] отрицается спонтанное употребление метафор ребенком дошкольного возраста. По мнению В.К. Харченко, наряду с неосознанным употреблением переноса наименования, в ряде случаев ребенок намеренно прибегает к этому приему речи. Ученый приводит такие примеры: *Январь – носик года, декабрь – хвостик (5 л. 10 м.) Капли дождя стучат по оконному стеклу. – Дождь печатает! (4 г.8 м.)* [14, с. 123].

В-третьих, при анализе выразительных высказываний в детской речи в поле зрения исследователя попадает не только формально-языковая, но и ментальная, содержательная сторона детского предложения, текста, которая так или иначе раскрывает особенности мировосприятия, мышления ребенка. Следовательно, анализ выявленных концептов в некоторых случаях является приоритетным. Например, особенности мышления ребенка, специфика познания им окружающего мира ярко проявляет себя таких высказываниях: *(при описании иллюстрации) Некрасивая она, потому что одета хмуро (д.,5 л.) Старая, злая, уши не проколоты (д., 5,5 л.). Пальто у нее красивое, но надето на злюке, поэтому тоже плохое (м., 4,5 г.) – Мама, это что? – Общежитие. – Туда отдают детей, чтобы они учились жить? (м., 5 л.).*

В-четвертых, при рассмотрении детских высказываний значимым является учет гендерных и возрастных характеристик. Гендерная принадлежность определяет качественное своеобразие высказываний девочек и мальчиков, отражая в них не только личностные предпочтения, но и полоролевой социальный опыт ребенка: В*ариант «Курочки Рябы»: – Снесла курочка яичко, но не простое, а шоколадное! (д.,4 г.) Курочка снесла яичко не золотое, а полезное! (м., 3 г.)* Как указывает исследователь М.Ю. Ушакова, «на интенцию к высказыванию более значительное влияние оказывает у девочек блок личностных образований и психологических состояний, у мальчиков – блок интеллектуально-когнитивных операций и репрезентации знаний» [15, с. 143].

Как отмечает В.К. Харченко, «при описании фонетики, грамматики, словообразования в детской речи несложно указать возрастную границу, после которой речь испытуемых будет все меньше и меньше отличаться от речи взрослых людей, носителей языка» [14, с. 129]. С взрослением происходит расширение доли осознанного применения ребенком изобразительно-выразительных средств и, как следствие, освоение и осознание детьми эс-

тетической функции языка. Проиллюстрируем сказанное следующими примерами: З*имой утром, увидев в окно, что выпал снег:– Смотрите! Там всё посолили! (м., 1,5 г.) – Мама, почему ты не разрешаешь сосать сосульки? Зачем тогда их так назвали? (м., 5 л.) – Ледяной – это замёрзший Водяной. (м., 6 л.) – Я не люблю зиму, потому что она долго продолжается. Вот смотри: лето – июнь, июль, август. И всё. А зима – декабрь идёт-идёт-идёт-идёт, потом январь идёт-идёт-идёт-идёт, потом февраль идёт-идёт-идёт-идёт... (м., 6 л.) Погода постоянно меняется – то метель, то солнце, то всё тает. Каждый день ведёт счёт: – 2:1 в пользу весны! (м., 8 л.).*

Затем, при фиксации языкового материала, необходимо сохранение целостной речевой ситуации для точного понимания контекста высказывания. Детская речь, развиваясь в органической связи с познанием мира, отражает ситуативный характер знаний ребенка, который как мозаичная картинка калейдоскопа проступает в содержании детского высказывания, элокутивного в том числе. Приведем примеры: *Муха мед клюет (о пчеле на цветке) (д., 2 г. 9.м.) …маленькие динозаврики как крокодилы. (м., 3 г.) Я знаю, как узнать доброго и злого: добрый улыбается, а злой смеется (д., 4 г.) Об однокласснике: Он светится, как добрая новость (м., 8 л.).*

Кроме того, необходимо учитывать обязательность проявления в элокутивном высказывании ребенка эмоционального и, нередко, оценочного компонента. Расширяя данный тезис, следует обратить внимание на связь детской речи с эмоциональным освоением мира. Проявление эмоциональности и оценочности в речи ребенка – естественная и обязательная ее составляющая. Ее изучение активно ведется в педагогических работах, посвященных обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста речевой выразительности. В лингвистике связь эмоций и языка изучается в аспекте рассмотрения интонации детских высказываний в коммуникативном акте, характеристике интонационной стороны речи детей с нарушениями речи. При этом внимание исследователей пока не коснулось взаимоотношений эмотивов и элокутивов в детской речи. Появление новых слов, их освоение ребенком всегда связано с эмоциональным восприятием окружающего мира, с окружающей ребенка языковой средой. Смеем предположить, что эмотив выступает в языке ребенка как элокутивное средство и несет определенный прагматический потенциал. См. пример: *Ужасная она и смеется, как ведьма «Ха-ха-ха» (м., 4,5 г.).*

И, наконец, приступая к анализу элокутивных детских высказываний, необходимо решить вопрос о возможности эксплицитного и имплицитного выражения эстетического отражения ребенком окружающего мира. Картину мира можно представить как внешний, знаково-символический строй, так и внутренний, образный, символический. Немаловажное значение в коммуникативном пространстве имеет способность языкового содержания высказывания передавать дополнительный смысл, имплицитно связанный с ним и выводимый из него коммуникантами. – *Бабушка, расскажи мне не сказку, а правду. Только новую правду! (м., 5 л.) Сломала игрушку и просит починить: – Мама, поработай Золушкой (д., 7 л.) – Мам, расскажи мне сказку – Какую сказку? Тебе уже 12 лет! – Ну, тогда ОБЖ почитай на ночь... (д., 12 л.).*

Подытоживая анализ проблемного поля исследования элокутивной прагматики языка ребенка, сделаем некоторые выводы.

1. Детская речь – особая область исследования, изучение которой проливает свет на особенности овладения человеком языковой системой.

2. Выявление прагматических свойств элокутивных средств в детской речи связано с изучением их воздействующей, эстетической, оценочной, а также эмотивной и образной функций.

3. При исследовании детских элокутивных высказываний необходимо учитывать ряд факторов, в числе которых следует назвать: разграничение типичного и единичного в речи ребенка; спонтанность либо осознанность построения элокутивного высказывания; анализ содержательной стороны детского высказывания, его связь с ментальными процессами; гендерная и возрастная характеристика детской речи; наличие эмоционального и оценочного компонента в элокутивном высказывании ребенка; эстетическое отражение ребенком окружающего мира.

Библиографический список

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 2007.
2. Цейтлин, С.Н. Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. – СПб., 2004.
3. Кубрякова, Е.С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения: межвузовский сб. науч. трудов. – Л., 1987.
4. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. – М., 2003.
5. Клюев, Е.В. Риторика. (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). – М., 2001.
6. Пекарская, И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. – Абакан, 2000. – Часть I.
7. Русская риторика: хрестоматия / авт. – сост. Л.К. Граудина. – М., 1996.
8. Плещенко, Т.П. Стилистика и культура речи: учеб. пособие / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет; под ред. П.П. Шубы. – Мн., 2001.
9. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кащаева. – Ростов н/Д., 2005.
10. Пекарская, И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. – Абакан, 2000. – Ч. I.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2007.
12. Шахнарович, А.М. К проблеме понимания метафоры / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева // Метафора в языке и тексте. – М., 1988.
13. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза) / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М., 1990.
14. Харченко, В.К. Переносные значения слова. – М., 2009.
15. Ушакова, М.Ю. Гендерные особенности речи детей дошкольного возраста: дисс. … канд. психол. наук. – Иркутск, 2006.

Bibliography

1. Gvozdev, A.N. Voprosih izucheniya detskoyj rechi. – M., 2007.
2. Ceyjtlin, S.N. Napravleniya i aspektih izucheniya detskoyj rechi // Detskaya rechj kak predmet lingvisticheskogo issledovaniya. – SPb., 2004.
3. Kubryakova, E.S. Dannihe o detskoyj rechi s obthelingvisticheskoyj tochki zreniya // Detskaya rechj kak predmet lingvisticheskogo izucheniya: mezhvuzovskiyj sb. nauch. trudov. – L., 1987.
4. Kuljtura russkoyj rechi: ehnciklopedicheskiyj slovarj-spravochnik / pod red. L.Yu. Ivanova, A.P. Skovorodnikova, E.N. Shiryaeva. – M., 2003.
5. Klyuev, E.V. Ritorika. (Invenciya. Dispoziciya. Ehlokuciya). – M., 2001.
6. Pekarskaya, I.V. Kontaminaciya v kontekste problemih sistemnosti stilisticheskikh resursov russkogo yazihka. – Abakan, 2000. – Chastj I.
7. Russkaya ritorika: khrestomatiya / avt. – sost. L.K. Graudina. – M., 1996.
8. Plethenko, T.P. Stilistika i kuljtura rechi: ucheb. posobie / T.P. Plethenko, N.V. Fedotova, R.G. Chechet; pod red. P.P. Shubih. – Mn., 2001.
9. Vvedenskaya, L.A. Russkiyj yazihk i kuljtura rechi / L.A. Vvedenskaya, L.G. Pavlova, E.Yu. Kathaeva. – Rostov n/D., 2005.
10. Pekarskaya, I.V. Kontaminaciya v kontekste problemih sistemnosti stilisticheskikh resursov russkogo yazihka. – Abakan, 2000. – Ch. I.
11. Rubinshteyjn, S.L. Osnovih obtheyj psikhologii. – SPb., 2007.
12. Shakhnarovich, A.M. K probleme ponimaniya metaforih / A.M. Shakhnarovich, N.M. Yurjeva // Metafora v yazihke i tekste. – M., 1988.
13. Shakhnarovich, A.M. Psikholingvisticheskiyj analiz semantiki i grammatiki (na materiale ontogeneza) / A.M. Shakhnarovich, N.M. Yurjeva. – M., 1990.
14. Kharchenko, V.K. Perenosnihe znacheniya slova. – M., 2009.
15. Ushakova, M.Yu. Gendernihe osobennosti rechi deteyj doshkoljnogo vozrasta: diss. … kand. psikhol. nauk. – Irkutsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 81’23: 398

Elina A.K. **NEGATIVE CHARACTERS OF RUSSIAN FOLK-TALES IN PERCEPTION OF NATIVE SPEAKERS.** In the article the peculiar ways the native speakers perceive the negative characters of Russian folk-tales are described on the basis of the results of the psycholinguistic experiment made within the undertaken research.

Key words: **folk-tales, negative characters, perception, native speakers, psycholinguistic experiment**.

***А.К. Елина**, аспирант АмГПГУ, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kadyrovaak@mail.ru*

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ГЕРОИ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ВОСПРИЯТИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА

В статье описываются особенности восприятия носителями русского языка отрицательных героев народных сказок на основании результатов психолингвистического эксперимента, проведенного в рамках предпринимаемого исследования.

Ключевые слова: **народные сказки, отрицательные герои, восприятие, носители языка, психолингвистический эксперимент.**

Отличительные особенности, равно как и сходные черты, не могут быть описаны исключительно на основе наблюдений исследователя над текстами сказок, поскольку автор является носителем определенной лингвокультуры и в восприятии реалий других культур ограничен ее рамками и стереотипами. С другой стороны, сказка как жанр уходит своими корнями в прошлое, а с течением времени, как известно, происходит постепенная модернизация образов и представлений, а также отношения к ним носителей языка; изменяется содержание концептов. Концепты мы будем понимать как единицы метаязыкового сознания, которые формируют наивную картину мира.

Как воздействует социум на восприятие носителями языка героев народных сказок? С целью установить характер такого воздействия нами был проведен психолингвистический эксперимент, направленный на исследование восприятия носителями языка героев русских народных сказок. Был использован метод анкетирования. Анкеты были составлены на материале 60 волшебных сказок из сборника А.Н. Афанасьева, 1957 г. В ходе изучения текстов русских народных сказок нами было отобрано 22 сказочных персонажа. Часть из них – баба-яга, нечистый дух, Кощей Бессмертный, мачеха, Змей Горыныч, Елена, Иван-царевич, ведьма, падчерица, солдат, Василиса, Алёнушка – были включены в анкету по частотности употребления, часть – в произвольном порядке: морской царь, Морозко, Марья Моревна, царь-девица, Емеля, Заморышек, Никита Кожемяка, Мартынко, Иван-дурак, Федот-стрелец. С целью получения наиболее достоверных результатов и для удобства испытуемых отобранный нами перечень был разбит на две равные части, поскольку респонденты затруднялись охарактеризовать всех героев сразу.

В ходе анкетирования было опрошено 100 носителей русского языка в изолированных аудиторных условиях группами по 10-15 человек. Информантам было предложено дать краткую характеристику сказочным персонажам, которая предполагала описание внешности и характера. Инструкция давалась в письменной форме, что отвечает задачам когнитивного эксперимента. Информанты во времени не ограничивались. Инструкция выглядела следующим образом: «Дайте краткую характеристику следующим сказочным персонажам (внешность, характер)». Эксперимент проводился на базе вузов Дальнего востока и Алтайского края: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университета и Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина. Возраст испытуемых варьировался от 18 до 25 лет. Выяснение роли гендерного и возрастного факторов в восприятии носителями русского языка героев народных сказок целью эксперимента не являлось.

На основании результатов эксперимента всех героев можно разделить на положительных (признак «добрый» входит в ядро концепта) и отрицательных (признак «злой» входит в ядро концепта). В восприятии носителей языка положительными героями являются *Иван-царевич, Никита Кожемяка, падчерица, Иван-дурак, солдат, Василиса, Елена, Емеля, Морской царь, Морозко, Марья Моревна, Алёнушка и Царь-девица*. К отрицательным персонажам по результатам эксперимента относятся *баба-яга, Змей Горыныч, нечистый дух, Кощей Бессмертный, мачеха и ведьма.* В данной статье мы рассмотрим, как современные носители языка воспринимают отрицательных героев русских народных волшебных сказок.

1. **Баба-яга**. Ядро концепта *баба-яга* составляют следующие признаки внешности: *старая, горбатая, страшная, носит лохмотья, летает в ступе с метлой, имеет длинный/большой/крючковатый нос с бородавкой*. К универсальным чертам характера данного сказочного персонажа носители языка относят такие качества, как *злая, вредная, хитрая, пакостливая, людоедка*. По частотности употребления в качестве «абсолютного» признака данного концепта можно выделить, таким образом, определение *злая*. К периферийным признакам внешности, по мнению испытуемых, относятся такие определения, как *лохматая, морщинистая, с костяной ногой, некрасивая, уродливая* и проч.

Следует отметить, что в текстах русских народных сказок образ *бабы-яги* представлен схематично и стремится к «формульности». Например, *баба-яга костяная нога* [1, с. 156]; *села на ступу*, *толкачем погоняет, помелом след заметает* [1, с. 157]*; я хочу ею позавтракать* [1, с. 156]*; от злости зубами заскрипела* [1, с. 157]*; в избушке жила, никого к себе не подпускала и ела людей как цыплят* [1, с. 160]*; страшно озлобилась* [1, с. 168]. Представление носителей языка о концепте *баба-яга* частично совпадает с теми характеристиками, которые мы находим в текстах народных сказок. Определения *злая, ест людей и летает в ступе с метлой* совпадают с теми признаками, которые мы выделили на основе изучения сказочных текстов. Однако определение *костяная нога* в представлении носителей языка не является существенной характеристикой концепта и относится к его периферии. Но в то же время респонденты добавляют к ним и некоторые другие признаки. Поэтому можно предположить, что восприятие данного сказочного персонажа носителями русского языка основано не только и не столько на знании текстов русских народных сказок, а прежде всего на визуальных образах, созданных в художественных и мультипликационных фильмах. И, следовательно, в этой связи можно говорить об эволюции восприятия образа данного сказочного персонажа под воздействием кинематографа, а также об изменении основного содержания концепта под влиянием современной культуры и социума.

2. Нечистый дух. Универсальным внешним признаком концепта *нечистый дух* является определение *невидимый*. Однако этот признак, который выделяется испытуемыми и соответственно входит в ядро концепта, не относится к существенным характеристикам персонажа в текстах русских народных сказок. Основная черта характера данного сказочного персонажа представлена признаком *злой*, который также можно выделить в качестве абсолютного ментального признака концепта *нечистый дух*. Признак *злой* имеет несколько вариантов выражения в ответах реципиентов. *Злой* – признак, выражающий качество объекта. В характеристике *творит/несет/сеет зло* усиливается мотив деятельности, то есть персонаж не просто *злой* пассивно, а его злое начало направлено на других. Характеристика *воплощение/символ зла* эмоционально окрашена и также входит в ядро концепта. Здесь представление носителей языка о данном

сказочном персонаже совпадает с теми характеристиками, которые присутствуют в текстах русских народных сказок. Однако признак *имеет много обличий,* который является существенным в текстах русских народных сказок, таковым, по мнению носителей русского языка, не является и относится к периферии концепта.

Образ *нечистого духа* в текстах русских народных сказок представлен схематично; его характеристики, как внешние, так и внутренние, не отличаются разнообразием и обилием деталей. Однако современные носители языка воспринимают этот персонаж иначе. Ядерные признаки остаются более устойчивыми, а периферийные признаки отличаются многообразием. Например, *серый, хмурый, мрачный, черный поток воздуха, имеет много обличий, служит дьяволу, с горбом на спине и проч.*

Следовательно, можно предположить, что восприятие современными носителями русского языка данного сказочного героя претерпело некоторые изменения под воздействием современной культуры и общества.

3. Кощей Бессмертный. Абсолютным ментальным признаком концепта *Кощей Бессмертный* является определение *злой*. Ядро концепта также составляют следующие внешние признаки: *худой, старик, старый, высокий, страшный, костлявый*. Признаки, принадлежащие периферии концепта, отличаются большим разнообразием. Однако, те отличительные черты сказочного персонажа, которые находят отражение в текстах русских народных сказок, в восприятии носителей языка не являются существенными и, следовательно, не входят в ядро концепта. Так, например, определения *хранит свою смерть на конце иглы/в яйце; сильный; крадет красивых девиц* – принадлежат периферии концепта в виду незначительной количественной представленности в ответах респондентов.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что происходит постепенная эволюция представлений носителей русского языка о персонаже *Кощей Бессмертный*. Характер изменений дает основания утверждать, что сознание современных носителей языка стремится к большей детализации или скорее визуализации образа данного сказочного персонажа, так как и в ядре, и в периферии концепта внешние признаки отличаются наибольшей количественной представленностью. Кроме того, носители языка зачастую наделяют данный персонаж теми признаками и характеристиками, которые не находят отражения, прямого или косвенного, в текстах русских народных сказок и, следовательно, ему не свойственны. При этом абсолютный ментальный признак *злой* принадлежит ядру концепта и, следовательно, сохраняет свой универсальный характер в отношении сказочного персонажа *Кощей Бессмертный*.

4. Мачеха. Ядро концепта *мачеха* составляет признак *злая*. В характеристике *жаждет творить зло* усиливается мотив деятельности, то есть она не просто злая пассивно, «сама по себе», а стремится направить это злое начало на других, в частности на падчерицу. Можно проследить развитие этого мотива (зла как действия) в других признаках: *портит жизнь мужу; устраивает скандалы; бьёт падчерицу; любит всех унижать; постоянно издевается над падчерицей; все время кричит, ругается; постоянно дает падчерице сложные задания* и т.д. Далее по частотности употребления следуют признаки, которые косвенно совпадают с текстами сказок: *любит родную дочь, ненавидит падчерицу, заставляет падчерицу выполнять всю работу по дому, жадная, скупая.* Следовательно, представления носителей языка о данном сказочном персонаже на современном этапе развития общества значительных изменений не претерпели. Однако разнообразие периферийных характеристик говорит о том, что сознание носителей языка стремится к более детальному, конкретному осмыслению образа как в плане внешних характеристик, так и в плане внутренних/личностных качеств.

5. Змей Горыныч. Ядро концепта *Змей Горыныч* составляет признак *злой.* К универсальным внешним характеристикам относятся такие определения, как *трехглавый, огнедышащий, дракон, змей, зеленый, большой*. В текстах русских народных сказок образ *Змея Горыныча* представлен кратко. Однако характеристики, которые мы находим в сказочных текстах, и определения, которые дают носители языка, описывая *Змея Горыныча*, совпадают только по двум признакам – *злой и трехглавый*. Прочие существенные признаки данного сказочного персонажа, которые мы можем выделить, опираясь на сказочные тексты, по мнению испытуемых, не являются важными и, следовательно, не входят в ядро концепта. Например, *Змей* может принимать разные обличья, соблазнять и похищать красавиц, пытается извести хитростью богатыря. В текстах русских народных сказок эти признаки находят следующее языковое выражение: *Змей Горыныч обольстил Елену Прекрасную* [1, с. 121]*; шестиглавый змей … перекинулся красавцем, сладко говорит, перекинулся в прежний вид, схватил и унес царевну* [2, с. 93]*; Змей Горыныч ударился о сыру землю и сделался таким молодцом да красавцем, что ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать; полюбился царевне* [2, с. 101]*; оборотился веником; оборотился помелом* [2, с. 102].

Он угрожает людям разорением земель и берет с них дань: *пишет… трехглавый змей: «Отдай свою дочь, не то все королевство огнем сожгу, пеплом развею!»* [2, с. 347]*; брал он с народа поборы немалые: с каждого двора по красной девке; возьмет девку да и съест ее* [1, с. 327]. Эти признаки относятся к периферии, они размыты и нечетко сформулированы в ответах респондентов. Их место занимают другие определения, которые по количественной представленности мы относим к ядру концепта: *огнедышащий, дракон, змей, зеленый, большой.* Это внешние признаки; они отличаются разнообразием и в периферии концепта. Например, *страшный, может летать, красный, похож на динозавра, с маленькими крылышками, пузатый* и проч. Следовательно, в представлении носителей русского языка о сказочном персонаже *Змей Горыныч* происходит смещение акцента в сторону внешних характеристик. Внутренние признаки, напротив, становятся вторичными по отношению к внешним признакам.

6. Ведьма. Ядро концепта *ведьма* составляют признаки *злая, страшная, хитрая, старая, коварная, летает на метле.* В текстах русских народных сказок этот сказочный персонаж представлен такими определениями, как *страшная* [1, с. 136]*, злая* [1, с. 183]*, старая/старуха* [2, с. 406]. Она ест людей и точит для этого зубы: *съест и отца и мать* [1, с. 136]*; ушла зубы точить* [1, с. 137]*; велела его сжарить* [1, с. 183]. Ведьма похищает детей (например, в сказке «Терешечко»), хочет съесть родного брата (в сказке «Ведьма и Солнцева сестра»), пытается при помощи колдовства умертвить царевну, которая прекраснее ее (как в сказке «Волшебное зеркальце») или дает зелье мачехе, которая хочет извести ненавистного пасынка (как в сказке «Незнайко»). Как видно из приведенных примеров, образ ведьмы в сказках представлен очень кратко и схематично; признаки данного персонажа не отличаются многообразием. Однако, указанные характеристики в основном совпадают с теми признаками, которые мы относим к ядру концепта на основании ответов испытуемых.

В восприятии носителей языка складывается более четкий образ, чем в текстах сказок. Рассмотрев признаки, относящиеся к периферии концепта, обнаруживаем следующие характеристики: *в остроконечной шляпе; дама в черном; яркая внешность пиковой дамы; одета в плащ с капюшоном; одета в черное длинное платье; эффектная брюнетка с ярким макияжем; горбатая; с бородавкам; лохматая; горбатый/крючковатый нос; зеленые глаза и проч.* В текстах русских народных сказок подобные характеристики не встречаются. Следовательно, происходит наслоение новых элементов на исконно русское представление о данном сказочном персонаже, образ постепенно эволюционирует под влиянием современной культуры.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что происходит постепенная эволюция восприятия носителями языка отрицательных персонажей русских народных сказок. Сознание современных носителей языка стремится к детализации, визуализации образов под влиянием современной культуры и общества. Эти изменения касаются в основном периферийных признаков и затрагивают лишь в незначительной степени ядерные характеристики концептов, которые остаются относительно устойчивыми. Так, абсолютный ментальный признак *злой* принадлежит ядру всех рассмотренных выше концептов и, следовательно, сохраняет свой универсальный характер в отношении указанных сказочных персонажей.

Библиографический список

1. Афанасьев, А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. – М., 1957. – Т. 1.
2. Афанасьев, А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. – М., 1957. – Т. 2.

Bibliography

1. Afanasjev, A.N. Narodnihe russkie skazki: v 3 t. – M., 1957. – T. 1.
2. Afanasjev, A.N. Narodnihe russkie skazki: v 3 t. – M., 1957. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 820

Zhatkin D.N., Ionova E.L. **O.N. CHUMINA AS A TRANSLATOR OF ELIZABETH BARRET BROWNING'S POEMS*.** The article contains the analysis of O.N.Chumina's translations of the following poems by Elizabeth Barret Browning: «Irreparableness», «Tears», «The Prisoner», «Insufficiency», «A Rhapsody of Life's Progress», «The Romance of the Swan's Nest». The analysis of O.N.Chumina's translations results in the conclusion that despite the fact that some meaningful literary details were omitted, O.N.Chumina as a translator was able to depict tonality of description in philosophic poems by Elizabeth Barret Browning requiring deep thoughtful reading. O.N.Chumina was the first to draw attention to aphoristic character of Elizabeth Barret Browning's poetry, her ability to reproduce subtly the emotional state of her characters as well as the active use of tropes and figures of speech. However, some poems translated by O.N.Chumina have lost their inherent energy, psychological tension and expressiveness of the original.

Key words: **Elizabeth Barret Browning**, **poetic translation, English-Russian literary ties, women's poetry, literary detail**, **aphoristic character, tropes and figures of speech, intercultural communication.**

Д.Н. Жаткин, *д-р филол. наук, проф., зав. каф. ПГТА, г. Пенза;*
Е.Л. Ионова, *старший преподаватель ПГУАС, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru*

О.Н. ЧЮМИНА – ПЕРЕВОДЧИК ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЭЛИЗАБЕТ БАРРЕТ БРАУНИНГ*

В статье рассмотрены выполненные О.Н. Чюминой переводы стихотворений Элизабет Баррет Браунинг «Irreparableness» («Непоправимое»), «Tears» («Слезы»), «The Prisoner» («Узник»), «Insufficiency» («Недостаточность»), «A Rhapsody of Life's Progress» («Рапсодия развития жизни») и ее поэмы «The Romance of the Swan's Nest» («Романс о лебедином гнезде»). Отмечается, что, несмотря на пропуск отдельных значимых художественных деталей, О.Н. Чюмина как переводчик сумела передать тональность описания в философских стихах Браунинг, требующих глубинного восприятия. Переводчицей обращено внимание на афористичность творчества Браунинг, умение тонко передать эмоциональное состояние героинь, а также на активное использование тропов и фигур речи. Вместе с тем некоторые произведения Браунинг в переводах О.Н. Чюминой лишены характерного эмоционального напора, психологического напряжения и экспрессивности звучания.

Ключевые слова: **Элизабет Баррет Браунинг, поэтический перевод, русско-английские литературные связи, женская поэзия, художественная деталь, афористичность, тропы и фигуры речи, межкультурная коммуникация.**

Перемещение интереса к творчеству Элизабет Баррет Браунинг из социально-политической плоскости (переводы «Плача детей», выполненные поэтами революционно-демократического направления В.Д. Костомаровым, Д.Д. Минаевым, П.И .Вейнбергом в 1860 – 1870-е гг.) в сферу русской женской поэзии привело к появлению в эпоху Серебряного века переводов, с разной степенью успешности осуществленных О.Н. Чюминой [1, с. 132–138; 2, с. 77–82], А.А. Милорадович, М.С. Трубецкой. О.Н. Чюмина перевела стихотворения «Irreparableness» («Непоправимость»), «Tears» («Слезы»), «The Prisoner» («Узник»), «Insufficiency» («Недостаточность»), «A Rhapsody of Life's Progress» («Рапсодия развития жизни») и балладу «The Romance of the Swan's Nest» («Романс о лебедином гнезде») из сборника «Poems by Elizabeth Barrett Browning» (in 2 vol.; London, 1844), а также стихотворения «Mountaineer and Poet» («Горец и поэт») из июньского номера журнала «Blackwood's Magazine» за 1847 г. (с изначально иным вариантом первого стиха «The simple goatherd, who treads places high») и «The Prospect» («Даль») из журнала «Blackwood's Magazine» за май 1847 г. Один из переводов Чюминой – «Рапсодия жизни (Елизаветы Броунинг)» – был напечатан в «Женском альманахе», изданном в Одессе в 1901 г., другие помещены в авторском сборнике поэтессы-переводчицы «Новые стихотворения. 1898 – 1904» (СПб., 1905) под заголовками «Непоправимое», «Слезы», «Узник», «Неудовлетворенность», «Лебединое гнездо», «Горец и поэт», «Даль».

В переводе стихотворения «The Prisoner», передававшего чувства узника, Чюмина, не придав значения лексеме «last» («последний раз»), опустила нюанс, существенный для эмоционального восприятия английского подлинника: «I count the dismal time by months and years / Since ***last*** I felt the green sward under foot, / And the great breath of all things summer-mute / Met mine upon my lips…» [3, т. 1, с. 149] [Я считаю унылое время месяцами и годами / С тех пор, как ***в последний раз*** чувствовал зеленую траву под ногами, / И прекрасное дыхание всей летней тишины / Встречалось с моим на моих губах…] – «Счет времени веду годами я с тех пор, / Как видел я травы зеленой колыханье, / И на устах моих природы всей дыханье / С моим сливалося…» [4, с. 189]. Если у Браунинг аллитерация свистящих звуков [s, z] выполняла особую функцию, подчеркивая стремительность смены образов, цеплявших сознание узника («…***s***weep and shine / ***S***tream***s***, fore***st***s, glade***s***, and many a golden train / Of ***s***unlit hills tran***s***figured to Divine» [3, т. 1, с. 149] […проносятся и сияют / Реки, леса, поляны / болота и много золотистых рядов / Залитых солнцем холмов, преображенных в божественные]), то у Чюминой нагнетание звуков [р] и [ж] создавало неожиданный эффект очарованности, завороженности увиденным: «***Р***исуются: ***р***ека и лес заво***р***о***ж***енный, / И длинный ***р***яд холмов, что солнцем осиян, / Бо***ж***ественной к***р***асой п***р***еобр***аж***енный» [4, с. 189].

Стихотворение «Insufficiency», подчеркивавшее осознание поэтессой неспособности в полной мере раскрыть собственные душевные переживания посредством поэзии, сохранило в переводе Чюминой свою идейную направленность, однако изменение порядка слов и, особенно, нарушение ряда наречий в сравнительной степени, показывавших творческие искания автора, приводило к смещению акцентов со стремления навстречу абсолютной гармонии к достижению «истинной гармонии свершенья», ср.: «And something ***farther, fuller, higher*** rehearse / To the individual, true, and the universe, / In consummation of right harmony» [3, т. 1, с. 150] [И что-то ***шире, полнее, лучше*** высказать / Человеку, истине и вселенной / В достижении абсолютной гармонии] – «Чтоб ***шире*** вылиться, ***светлее и полней***, / Достигнув истинной гармонии свершенья / Пред человечеством и пред вселенной всей» [4, с. 190]. Обращает на себя внимание и пропуск в русской интерпретации экспрессивного предложения, дававшего оценку окружающему миру: «…Oh, the world is weak!» [3, т. 1, с. 150] […О, мир слаб!].

Мысль об искупающей силе слезы, способной помочь преодолеть любые страдания, блестяще раскрыта в стихотворении

Браунинг «Tears», характеризующем вместе с тем череду жизненных событий как цепь испытаний, посланных человеку свыше: «Thank God, bless God, all ye who suffer not / More grief than ye can weep for… / <…> / …Thank God for grace, / Ye who weep only!..» [Благодарите Бога, славословьте Бога, все вы, кто не испытывает / Больше горя, чем вы можете оплакать… / <…> / …Благодарите Бога за милость, / Вы, кто только плачет!..] [3, т. 1, с. 128]. Для усиления эмоционального звучания подлинника Чюмина использовала анафорический повтор в первом и девятом стихах («***Блаженны те из вас, кто*** скорбь души печальной / Слезами изливал!.. / <…> / ***Блаженны те из вас, кто*** слезы лил в кручине!» [4, с. 190]), однако общее впечатление от перевода существенно снижалось в виду неудачной, непродуманной концовки. Подчеркивая, что, будучи ослепленным слезами, невозможно увидеть солнце и звезды, Браунинг все же предлагала смотреть вверх, ибо «длинные реки» слез в конце концов утекут, а вид небесных светил обретет невиданную доселе чистоту: «…If, as some have done, / Ye grope tear-blinded in a desert place / And touch but tombs, – look up! Those tears will run / Soon in long rivers down the lifted face, / And leave the vision clear for stars and sun» [3, т. 1, с. 128] […Если, как некоторые делали, / Вы идете на ощупь слезами ослепленные в безлюдном месте / И касаетесь только могил, – поднимите взгляд вверх! Эти слезы утекут / Скоро длинными реками с поднятого лица, / И вид солнца и звезд станет чистым]. У Чюминой же, напротив, именно взор, обращенный к небу, вызывает стремительный поток слез, в которых оказываются одновременно скрытыми и тоска, и измученность, и ослепленность горним блеском: «Когда, ослеплены слезами, как в пустыне / Встречаете кругом вы только ряд могил – / Вам стоит взор поднять, измученный тоскою, / И слезы по лицу польются вмиг рекою, / И вам откроется блеск солнца и светил» [4, с. 191].

Сходным образом изменено звучание отдельных стихов в переводе стихотворения «Irreparableness», содержащего параллель между увяданием собранных цветов и невозможностью изменения, исправления ситуации, тяготящей лирическую героиню. Если в подлиннике цветы вянут тем быстрее, чем крепче их сжимают в руках («But now I look upon my flowers – decay / Hath met them in my hands more fatally, / Because more warmly clasped…» [3, т. 1, с. 127] [Но теперь я смотрю на мои цветы – вянут, / Оказавшись в моих руках, все более неотвратимо, / Потому что крепче сжаты…]), то в переводе, напротив, увядание цветов становится поводом для того, чтобы крепче сжимать их: «Но чем скорей цветы постигло увяданье – / Тем крепче я, в руке сжимая их, несла» [4, с. 191]. Душевная и физическая усталость героини передана у Браунинг посредством коротких, но тем не менее емких параллельных конструкций, не сохраненных русской переводчицей: «***My heart is very tired – my strength is low – / My hands are full*** of blossoms plucked before» [3, т. 1, с. 127] [***Моя душа очень утомлена, моя сила подавлена, / Мои руки полны*** цветов, сорванных прежде] – «Устала я душой, во мне нет силы боле, / Цветами прежними полна рука моя» [4, с. 191].

Стихотворение «The Prospect», отождествляющее туманный след от дыхания на оконном стекле и зло, не позволяющее душе четко увидеть то, что ждет ее, а именно смерть как переход к загробной жизни, проникнуто мыслью о таинственности, непонятности божественного разделения скорбящей души и загробной жизни: «…God the maker drew / A ***mystic*** separation ‘twixt those twain – / The life beyond us and our souls in pain» [5, с. 436] […Бог, творец произвел / ***Мистическое*** разделение этой пары – / Жизни вне нас и наших душ в страдании]. В переводе Чюминой важное прилагательное *mystic* опускается («…Промыслом разлучена была / С душою скорбною за гробом жизнь другая» [4, с. 192]), зато возникает большая конкретизация в параллели между «оконным стеклом» («window-pane») или «стеклом» («glass») и «окном души» («soul’s <…> window»), первое из которых определено как «поверхность стекла» или «гладь стекла», а второе – как «души <…> стекло».

При интерпретации стихотворения Браунинг «Mountaineer and Poet», содержавшего призыв к поэту, ищущему славы, смириться перед мирозданием подобно пастуху, увидевшему свою огромную тень в горах и ставшему чуждаться самообмана и гордости, Чюмина наиболее удачно передала концовку, в которой, несмотря на пропуск значимой конструкции «not <…> nor» («ни <…> ни»), с особой силой прозвучала мысль о ничтожной сущности отдельного человека в величественном «божьем мире», ср.: «Ye are not great because creation drew / Large revelations round your earliest sense, / Nor bright because God’s glory shines for you» [3, с. 433] [Ты не велик, потому что мироздание произвело / Великие открытия задолго до тебя, / И не ярок, потому что милость Бога светит тебе] – «***Не ты велик – мир божий***, постепенно / Во всей могучей красоте / Открывшийся тебя для постиженья, / И ты – его же славы отраженье» [4, с. 193].

Незатейливая, на первый взгляд, баллада Браунинг «The Romance of the Swan’s Nest», наивная история о детской мечте и разочаровании, при глубоком прочтении открывает изысканно созданную и рассказанную аллегорию. Маленькая Элли сидит одна, опустив босые ноги в ручей. У нее есть секрет – она знает о существовании в камышах лебединого гнезда, но никому не расскажет о нем, пока не придет суженый, который, после совершения подвигов, долгих ухаживаний и ожиданий, преклонит свои колена перед ней, и именно ему она откроет свой секрет. Решив подобным образом, Элли бежит посмотреть на гнездо, но оно оказывается разоренным, что и разрушает все мечты; в этом и состоит восхитительная иллюстрация художественного принципа создания образа разочарования, зависимого скорее от незначительных деталей и банальности ситуации, нежели от глубины чувства.

Называя свою героиню на протяжении практически всего произведения не иначе как «little Ellie» («маленькая Элли») – первая и третья строфы начинались стихом «***Little Ellie*** sits alone» [3, т. 2, с. 254] [***Маленькая Элли*** сидит одна], четвертая строфа – «***Little Ellie*** in her smile / Chooses…» [3, т. 2, с. 255] [***Маленькая Элли*** с улыбкой / Выбирает…], в пятнадцатой строфе – «***Little Ellie***, with her smile / Not yet ended, rose up gaily» [3, т. 2, с. 258] [***Маленькая Элли*** с улыбкой / Все еще, поднялась весело], Браунинг опускала в последней строфе эпитет little и тем самым показывала взросление девочки после испытанного разочарования: «***Ellie*** went home sad and slow» [3, т. 2, с. 259] [***Элли*** шла домой уныло и медленно]. Чюмина в своем переводе не придала этому нюансу описания какого-либо значения («Элли села на траву» [4, с. 193], «Элли грезит…» [4, с. 193], «Элли шляпку подняла / И обулась…» [4, с. 196], «Элли шла в немой тоске» [4, с. 196]), однако, тем не менее, все же обозначила детский характер произведения, использовав литоту, введя в балладу существительные с уменьшительными суффиксами («речка», «малютка», «шляпка», «тропинка»). При описании улыбки на лице девочки, думающей о своем секрете, Чюмина удачно заменила сравнение олицетворением, создав эффект подвижности, череды событий: «And the smile she softly uses / Fills the silence ***like a speech***» [3, т. 2, с. 254] [И улыбка, которая нежно появляется на ее лице, / Наполняет тишину ***подобно речи***] – «Вместо слов – улыбкой ясной, / ***Частой гостьей*** на устах – / Тишина оживлена» [4, с. 193].

Если у Браунинг в пятой и шестой строфах активно используются анафоры и параллелизмы («***And the steed shall be*** red-roan, / ***And the lover shall be*** noble, / With an eye that takes the breath: / ***And the lute*** he plays upon / ***Shall strike*** ladies into trouble. / ***And the steed it shall be*** shod / All in silver, housed in azure, / ***And the mane shall swim*** the wind; / ***And the hoofs*** along the sod / ***Shall flash*** onward and keep measure» [3, т. 2, с. 255] [***И конь будет*** гнедо-чалый <рыже-серый>, / ***И возлюбленный будет*** благородный, / С взглядом, что захватывает дух: / ***И лютня***, на которой он играет, / ***Будет повергать*** дам в трепет. / ***И конь будет*** подкован / Серебром, убран в лазурь, / ***И грива будет плыть*** по ветру; / ***И копыта*** по земле / ***Будут искриться*** на скаку и отбивать такт]), то Чюмина не только не прибегает к этим фигурам речи, но и в большом количестве опускает художественные детали, в частности, не называет масть коня («red-roan»), музыкальный инструмент возлюбленного («lute»), а также те обстоятельства, что конь «подкован серебром» («shod all in silver») и «убран в лазурь» («housed in azure»): «Мой избранник – родом знатен, / Взор его горит огнем; / Поражает звоном струн / Он красавиц, юн и статен. / В серебро разубран конь, / Грива по ветру развита… / На скаку из-под копыт / Словно сыплется огонь. / Отбивают такт копыта» [4, с. 194]. Некоторое опрощение оригинала проявилось и в отсутствии у Чюминой браунинговской метафоры *thine eyes build the shrine my soul abides in*, возникающей при описании речи возлюбленного, которую ожидает услышать девочка, ср: «O Love, ***thine eyes / Build the shrine my soul abides in***, / And I kneel here for thy grace» [3, т. 2, с. 256] [О любовь, ***твои глаза / Возводят храм, в котором моя душа обитает***, / И я преклоняю колена здесь ради твоей благосклон-

ности] – «Краса моя, / Жизнь даруют эти взгляды, / Жду, колена преклоня!» [4, с. 194].

В мечтах героини баллады испытания предназначены не только возлюбленному, но и его пажу, которому предстоит трижды переплыть реку и взобраться на гору: «Three times shall a young foot-page / Swim the stream and ***climb the mountain***» [3, т. 2, с. 257] [Три раза юный паж / Переплывет реку и ***взберется на гору***]; в русском переводе испытания пажа несколько облегчены за счет пропуска образа горы: «Трижды паж переплывет / Предо мной реки стремнину» [4, с. 195]. Обращает на себя внимание, насколько тщательно продумывает браунинговская героиня поведение во время ухаживаний, представляя всю последовательность награждения возлюбленного: «***And the first time*** I will send / A white rosebud for a guerdon, / ***And the second time***, a glove; / ***But the third time*** – I may bend / From my pride…» [3, т. 2, с. 257] [***И в первый раз*** я пошлю / Белый бутон розы в награду, / ***И во второй раз*** перчатку; / ***А в третий раз*** я возможно отступлю / От своей гордости…]; у Чюминой, в виду пропуска ряда художественных деталей, описание предстает несколько скомканным, лишенным рациональной системности: «***В первый раз*** вручу пажу / Я цветок, ***затем*** в награду / Дам перчатку, ***в третий раз*** – / Гнев на милость положу» [4, с. 195]. При переводе стихов о знатности суженого («I'm a duke's eldest son, / Thousand serfs do call me master» [3, т. 2, с. 258] [Я – старший сын герцога, / Тысяча слуг зовет меня хозяином]) Чюмина неосознанно прибегает сначала к преуменьшению (пропускает упоминание о *старшем* сыне («eldest son»): «Гордый герцог – мне отец» [4, с. 196]), а затем к преувеличению (отмечает невозможность даже примерно назвать число слуг: «Счета нет моим вассалам» [4, с. 196]).

В четырнадцатой строфе поэтесса дословно повторяет наиболее существенные стихи четвертой строфы, выражающие всю трепетность и искренность девичьей мечты: «And / Unto *him* I will discover / That swan's nest among the reeds» [3, т. 2, с. 255, 258] [И *ему* я открою / Это лебединое гнездо в камышах]; эти же стихи, обретая противоположный смысл, наполняются безысходностью разочарования в концовке баллады: «…but I know / She could never show him – never, / That swan's nest among the reeds!» [3, т. 2, с. 259] […но я знаю, / Она никогда не покажет ему, никогда, / Это лебединое гнездо в камышах]. Несмотря на весь символизм этих стихов, их значимость, подчеркнутую характерным повтором, Чюмина не смогла в полной мере ощутить глубины мысли английской поэтессы, что привело к некоей обыденности и даже сентиментальности описания: «И за то его сведу я / К лебединому гнезду, / <…> / В камыши его сведу я / К лебединому гнезду! / <…> / <…> никогда, / О, наверно, в тростнике / Не увидеть им, к несчастью, / Лебединого гнезда!» [4, с. 197]. При переводе строк об увиденном разоренном гнезде Чюмина передвинула стих об улетевшем лебеде в самый конец строфы, тем самым продлив ощущение волнения и усилив элемент разочарования: «Lo, the wild swan had deserted, / And a rat had gnawed the reeds!» [3, т. 2, с. 259] [Вот, дикий лебедь улетел, / И крыса обгрызла камыш!] – «Крысой сглоданы тростинки, / Дикий лебедь улетел!» [4, с. 196].

Стихотворение Браунинг «A Rhapsody of Life's Progress» было подвергнуто Чюминой-переводчицей значительному сокращению, что привело как к уменьшению количества строф (восемь вместо девяти), так и к сокращению числа стихов в строфах (10, 9, 14, 19, 19, 26, 27, 17 стихов вместо 13, 11, 16, 31, 19, 32, 38, 21, 9 стихов соответственно, т. е. в целом 141 стих вместо 190). К тому же переводчица не придала значения эпиграфу из «Poems on Man» («Стихотворения об американце») Корнелиуса Мэтьюза – «Fill all the stops of life with tuneful breath» («Наполни все этапы жизни гармоничным содержанием»), подчеркивавшему ценность каждого этапа жизни, затрагиваемого в браунинговской рапсодии – рождения, детства, отрочества, юности, взрослой жизни, зрелости, увядания, смерти. Опустив заключительную строфу, Чюмина утратила и важный повтор, присутствующий в начале и в конце оригинального произведения и констатирующий философскую мысль о вечности бытия: «We lie still on the knee of a mild Mystery, / Which smiles with a change» [3, т. 2, с. 209] [Мы лежим тихо на коленях кроткой Тайны, / Которая улыбается переменам] и «And again on the knee of a mild Mystery / That smiles with a change, / Here we lie» [3, т. 2, с. 218] [И снова на коленях кроткой Тайны, / Которая улыбается переменам, / Здесь мы лежим]; отсутствие логической «закольцованности» повествования, обусловленной повторяемостью жизненного цикла, не позволяет в полной мере осмыслить первые стихи чюминской интерпретации: «Мы все покоимся на лоне кроткой тайны / И упиваемся улыбкою ее» [6, с. 15].

Концовка первой строфы, подчеркивающая, в первую очередь, сладостность, а во вторую – странность жизни («O Life, O Beyond, / Thou art sweet, thou art strange evermore!» [3, т. 2, с. 209] [О жизнь, о запредельная жизнь, / Ты сладостна, ты странна вечно!]), трансформирована во второй, третьей, пятой, шестой и седьмой строфах с акцентом на странности жизни, вытеснившие ее «сладостность» на вторичные позиции («O Life, O Beyond, / Thou art strange, thou art sweet» [3, т. 2, с. 210, 211, 213, 215, 217] [О жизнь, о запредельная жизнь, / Ты странна, ты сладостна]); в четвертой строфе вместо суждения звучит вопрос – «O Life, O Beyond, / Art thou fair, art thou sweet?» [3, т. 2, с. 212] [О жизнь, о запредельная жизнь, / Прекрасна ли ты, сладостна ли ты?], в восьмой – отмечается одиночество человека на пути к «странному и сладостному» – «Be alone at the goal / Of the strange and the sweet!» [3, т. 2, с. 218] [Будь один на пути к / Странному и сладостному!]; наконец, в девятой строфе жизнь становится смертью, но при этом ничего не меняется: «O Death, O Beyond, / Thou art sweet, thou art strange!» [3, т. 2, с. 218] [О смерть, о запредельная жизнь, / Ты сладостна, ты странна!]. Чюмина не сохраняет четкую этапность оригинального произведения, выборочно используя повтор в первой, шестой, седьмой строфах («Как / И сладостна нам глубина твоя, / О жизнь, о бездна <*вариант* – тайна> бытия!» [6, с. 15, 17]), преобразуя его в вопрос в четвертой строфе («Прекрасна ль глубина твоя, / О жизнь, о бездна бытия?» [6, с. 16]) и в стихи о смерти в восьмой («Странна и сладостна нам глубина твоя, / О смерть, покой небытия!» [6, с. 17]).

Описание детства, наполненное у Браунинг гиперболизированными образами («And the lilies look large as the trees; / And, as loud as the birds, sing the bloom-loving bees, / And the birds sing like angels, so mystical-fine, / And the cedars are brushing the archangels' feet» [3, т. 2, с. 210] [И лилии выглядят большими, как деревья; / И, так же громко, как птицы, поют любящие цветы пчелы, / И птицы поют, как ангелы, так таинственно-прекрасно, / И кедры касаются ног архангелов]), передано у Чюминой крайне неполно, в частности, гипербола опущена в стихе о пчелах, существенно смягчена в других стихах, насыщенных новыми образами – малиновок, свежей листвы, восседающих на золотых тронах ангелов: «И лилии цветы в большом саду тенистом / Напоминают нам высокие стволы, / ***Однообразное жужжание пчелы*** – / *Напев малиновки меж свежею листвою*, / А пташки пение – архангелов хвалы. / Деревья, в небеса ушедшие главою, – / Подножье дивное для ангелов святых, / *Там восседающих на тронах золотых*…» [6, с. 15]. В рассказе о страстях отрочества Чюмина столь же неудачно опустила риторические вопросы английского подлинника, характеризовавшие тягу взрослеющего сознания к постижению жизни: «The earth cleaves to the foot, the sun burns to the brain, – / What is this exultation? and what is this despair?» [3, т. 2, с. 210] [Земля ранит ноги, солнце жжет разум, – / Что есть это ликование? что есть это отчаяние?] – «А солнце с высоты нас жжет своим лучом» [6, с. 15].

Чюмина минимизировала использование анафор и параллельных конструкций, которыми изобилует стихотворение Браунинг, в результате чего перевод утратил отчетливость формы, эмоциональную напряженность, стал размытым, неточным, ср.: «***We will tame*** the wild mouths of the wilderness-steeds, / ***We will plough up*** the deep in the ships double-decked, / ***We will build*** the great cities, and ***do*** the great deeds, / ***Strike the steel upon steel, strike the soul upon soul, / Strike the dole on the weal, overcoming the dole.*** / Let the cloud meet the cloud in a grand thunder-roll!» [3, т. 2, с. 212 – 213] [***Мы обуздаем*** диких коней, / ***Мы взбороздим*** пучину на двухпалубных кораблях, / ***Мы построим*** великие города и ***совершим*** великие дела, / ***Ударь мечом по мечу, ударь душой по душе, / Ударь скорбью во благо, преодолев скорбь.*** / Пусть туча встретится с тучей в великом громовом раскате!] – «Для диких табунов готовится узда, / Мы жаждем огибать опаснейшие мели, / И подвиги свершать, и строить города. / Мы жаждем пламенно скрестить мечи с мечами – / Пусть туча с тучею сойдется грозовой!» [6, с. 16].

Наиболее значительному сокращению подверглась седьмая строфа, в которой действие достигает своей кульминации, в следствие чего каждый нюанс описания насыщается особой энергией, стремительностью и напором движения, ср.: «From the fire and the water we drive out the steam / With a rush and a roar

and the speed of a dream; / And the car without horses, the car without wings, / Roars onward and flies / On its gray iron edge / 'Neath the heat of a Thought sitting still in our eyes» [3, т. 2, с. 215 – 216] [Из огня и воды мы выжимаем пар / С напором, и ревом, и скоростью мечты; / И машина без лошадей, и машина без крыльев / Срывается и летит / По серому железному краю / При ярости мысли, безмолвной в наших глазах] – «Но движется она не ветром и не паром, – / Лишь мысли творческой неугасимым жаром» [6, с. 17]. Вместе с тем Чюминой была мастерски передана мысль Браунинг о сверхспособностях человеческой мысли, умеющей отринуть суету, события внешнего мира и погрузиться в самую глубину души, найти в ней отклик. Разлучение души и тела, метафорически представленное Браунинг при помощи образа колесницы жизни, с которой падает лишь ослабшее тело, но не вечная душа («Oh, the soul keeps its youth, / But the body faints sore, it is tired in the race, / It sinks from the chariot ere reaching the goal, / It is weak, it is cold, / The rein drops from its hold, / It sinks back, with the death in its face. / On, chariot! on, soul!» [3, т. 2, с. 217 – 218] [О, душа хранит свою молодость, / Но тело слабеет, оно устало в гонке, / Оно падает с колесницы, не достигнув цели, / Оно слабо, оно холодно, / Поводья падают из рук, / Оно падает, со смертью на лице. / Вперед, колесница! вперед, душа!]) дополнено у Чюминой сравнением души и птицы: «Душа бессмертная бодра и молода, / Но плоть изнемогла: с высокой колесницы, / Поводья выпустив и стоны заглуша, – / Вдруг падает она. ***Ты мчишься легче птицы***, / О колесница, – о душа!» [6, с. 17].

Как видим, несмотря на пропуск отдельных значимых художественных деталей, философские, сложные для понимания, требующие глубокого прочтения стихи Элизабет Баррет Браунинг, рожденные ее необычным поэтическим мышлением, в целом оказались доступны О.Н. Чюминой как переводчице. Приоткрывая перед читателем мир талантливой английской поэтессы, прежде известной в России всего одним стихотворением, русская переводчица впервые обратила внимание на афористичность ее творчества, умение тонко передать эмоциональное состояние героини (женщины, молодой девушки), а также активное использование тропов и фигур речи. К сожалению, многие особенности произведений Браунинг, позволявшие говорить о неординарности творческой личности поэтессы, были сглажены, смягчены у Чюминой, лишены ею характерного напора, психологического напряжения, экспрессивного звучания. Однако, не находя подчас нужных слов, стилистических средств для воссоздания ярких, запоминающихся образов из стихотворений Браунинг, Чюмина вместе с тем вполне чувствовала их, держалась общей тональности описания, в котором оказывались рядом тоска, безысходность, усталость, утрата последней надежды и искренняя убежденность в том, что человек – маленькая песчинка в мире, находящемся в постоянном движении и поиске.

* Статья подготовлена по проекту 2010-1.3.1-303-016/5 «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (госконтракт №16.740.11.0296 от 07.10.2009 г.).

Библиографический список

1. Жаткин, Д.Н. «Королевские идиллии» Альфреда Теннисона в переводческой интерпретации О.Н. Чюминой / Д.Н. Жаткин, В.К. Чернин // Вестник Читинского государственного университета. – 2009. – № 6(57).
2. Жаткин, Д.Н. Теннисоновские мотивы в поэтическом творчестве О.Н. Чюминой / Д.Н. Жаткин, В.К. Чернин // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 4(69).
3. Poems by Elizabeth Barrett Browning: In 2 vol. – L., 1844. – V. 1 – 2.
4. Чюмина (Михайлова), О.Н. Новые стихотворения: 1898 – 1904. – СПб., 1905.
5. The Poems of Elizabeth Barrett Browning. – L., 1893.
6. Чюмина, О.Н. Рапсодия жизни (Елизаветы Броунинг) // Женский альманах: иллюстрированный научно-литературный сборник по вопросам женской жизни. – Одесса, 1901.

Bibliography

1. Zhatkin, D.N. «Korolevskie idillii» Aljfreda Tennisona v perevodcheskoyj interpretacii O.N. Chyuminoyj / D.N. Zhatkin, V.K. Chernin // Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – № 6(57).
2. Zhatkin, D.N. Tennisonovskie motivih v poehticheskom tvorchestve O.N. Chyuminoyj / D.N. Zhatkin, V.K. Chernin // Vestnik Stavropoljskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 4(69).
3. Poems by Elizabeth Barrett Browning: In 2 vol. – L., 1844. – V. 1 – 2.
4. Chyumina (Mikhayjlova), O.N. Novihe stikhotvoreniya: 1898 – 1904. – SPb., 1905.
5. The Poems of Elizabeth Barrett Browning. – L., 1893.
6. Chyumina, O.N. Rapsodiya zhizni (Elizavetih Brouning) // Zhenskiyj aljmanakh: illyustrirovannihyj nauchno-literaturnihyj sbornik po voprosam zhenskoyj zhizni. – Odessa, 1901.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 811.114.2

Zhuravleva E.A. **THE MAN'S SOCIAL ROLES IN THE ENGLISH ANECDOTES.** This article describes man's social roles in the English anecdotes on the basis of linguistic analysis of national mentality, in the process of the anecdotes meaning contrastive comparison, which reflects specific type of perception of surrounding reality and the national culture traditions in the English language.

Key words: **anecdote, linguistic and cultural studies, linguistics, linguistic analysis, national mentality, language, social status.**

Е.А. Журавлева, *соискатель ТГСПА, г. Тобольск, E-mail: milsoph_1982 @mail.ru*

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ МУЖЧИНЫ В АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ

В работе выделены и описаны социальные роли мужчины, выраженные в английских анекдотах, на основе лингвистического анализа национальной ментальности, в процессе контрастивного сопоставления концептуального содержания анекдотов, отражающих специфический тип восприятия окружающей действительности и традиций национальной культуры в английском языке.

Ключевые слова: **анекдот, лингвокультурология, лингвистика, лингвистический анализ, национальная ментальность, язык, социальная роль.**

Проблема взаимоотношения языка и культуры занимает одно из центральных мест в проблематике исследований, ведущихся в русле лингвокультурологии. Актуальность данной работы заключается в том, что в настоящее время лингвокультурология является одной из новых и интересных наук. Это отрасль лингвистики, которая возникла на стыке лингвистики

и культурологии, исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке, в данном случае в английских анекдотах. Анекдоты представляют собой продукты языкового народного сознания как материализацию опыта поколений и отдельных представителей данного народа.

К тому же поиск новых путей исследования привёл к осознанию необходимости лингвистического анализа национальной ментальности, когда в процессе контрастивного сопоставления выделяется концептуальное содержание анекдотов, отражающих специфический тип восприятия окружающей действительности и традиций национальной культуры и роли мужчины в английском языке. Где специфика национально – культурной общности определяется целым рядом социальных отношений к мужчине, поскольку в любую эпоху и в любом обществе отношение к нему, отражённое в языке, характеризует уровень культуры нации в целом. Сам же образ «мужчина» представляет собой проекцию стереотипных представлений о нём как о носителе социально предписанных качеств и свойств, сформировавшихся на основании половых, семейных, общественных, этических, эстетических и других функций.

Проблема «мужчина и отношение к нему в обществе» рассматриваются в трудах современных лингвистов: Ю.Д. Апресяна, А.В. Кирилиной, С.Г. Тер-Минасовой, В.А. Масловой, В.И. Карасика [1, с. 45-64]. С целью выявления национально-культурной специфики образа мужчины нами были выделены следующие социальные роли, предписываемые мужчинам.

1. «Husband» – Мужчина в роли «Супруга»;
2. «Father» – Мужчина в роли «Отца»;
3. «Henpecked Man» – Мужчина в роли «Подкаблучника»;
4. «Lover» – Мужчина в роли «Любовника»;
5. «Macho» – Мужчина в роли «Мачо»;
6. «Employee» – Мужчина в роли «Служащего»:

a) «Boss» – Мужчина в роли «Начальника»;

b) «Subordinate» – Мужчина в роли «Подчинённого».

1. Доподлинно известно, что ирония в адрес семейной жизни и половых отношений существовала в эпоху средневековья, причём ироничное негативное отношение к мужчине существовало в Англии. Нельзя сказать о том, что подобное отношение к мужчине превалировало в те времена, но факт остаётся фактом – зачастую образ мужчины становился объектом злых насмешек и разного рода шуток.

При анализе современных английских анекдотов, посвящённых теме супружества, нами была выделена характерная черта мужа англичанина, которая заключается в желании рационально использовать имеющиеся в распоряжении семьи средства. Стоит отметить, что данная особенность нередко используется в анекдоте с целью высмеять мужчину. Рассматриваемая черта личности мужчины ярко проиллюстрирована в следующем анекдоте:

Husband: Today is Sunday & I have to enjoy it. So I bought 3 movie tickets.

Wife: Why three?

Husband: For you and your parents.

Из вышеприведенного анекдота, который представляет англоязычную лингвокультуру можно сделать вывод о том, что современный анекдот, на тему семейной жизни в некоторой степени дублирует сюжеты литературных произведений эпохи средневековья. Интересен тот факт, что современники, вслед за средневековыми людьми, обращаются к теме взаимоотношений между супругами. В их попытках высмеивать определённые качества характера, а также желания иронизировать по поводу какой-либо жизненной ситуации прослеживается аналогия с тем, как это делали их средневековые предшественники.

2. Наряду с исполнением роли супруга, мужчина может функционировать в роли «Отца». В Англии процесс воспитания основывается на совершенно иных принципах. Англичане считают, что неумеренное проявление родительской любви и нежности приносит вред детскому характеру:

English King George V said once "I was afraid of my father, my father was afraid of his mother, and I'm going to make damn sure my children are afraid of me!"

3. Следует отметить, что мужчина, будучи главным героем смешных историй, обладает не только отрицательными особенностями личности. Трудолюбие – одно из мужских качеств, которое нередко встречается в произведениях подобного жанра. Однако не стоит делать поспешных выводов относительно работоспособности английского мужчины в анекдотах. Зачастую данное качество рассматривается как слабость перед женским полом.

Одной из стандартных моделей поведения такого «мужчины – трудоголика» вполне может быть стремление заработать определённое количество денег, впоследствии служащее для удовлетворения материальных потребностей собственной жены. Для достижения этой цели мужу, как правило, приходится работать сверхурочно. Серия современных английских анекдотов про мужа-подкаблучника зачастую основывается именно на рассмотренной нами модели поведения, которую можно охарактеризовать не иначе как «зависимую от прихоти супруги». На примере следующего анекдота мы можем проследить рассматриваемую модель поведения:

What's the smartest thing an Englishman can say?

"My wife says…"

4. Важнейшая психологическая черта молодых мужчин, ведущих интенсивную сексуальную жизнь и имеющих связи с большим количеством женщин – любовь к новизне и риску, с которой коррелирует гипермаскулинность, физическая привлекательность, эмоциональная раскованность и повышенный уровень тестостерона.

Иными словами, эти мужчины объективно сексуальнее других и полнее персонифицируют в себе традиционные ценности маскулинности – предприимчивость, смелость, раскованность, любовь к риску и т.д. [2, с. 52-87]. На основе проанализированной информации, мы можем сделать вывод о том, что образ мужчины-любовника пользуется популярностью в рамках современного английского анекдота. Из следующего примера становится ясно, что некоторые мужчины тяготеют к полигамии:

An Englishman comes home with his little daughter, whom he has just taken to work. The little girl asks, "I saw you in your office with your secretary. Why do you call her a doll?"

Feeling his wife's gaze upon him, the man explains, "Well, honey, my secretary is a very hard-working girl. She types like you wouldn't believe, she knows the computer system and is very efficient."

"Oh," says the little girl, "I thought it was because she closed her eyes when you lay her down on the couch."

Герой последнего примера был чрезмерно самоуверен и предполагал, что супруга никогда не узнает об измене. К его несчастью, дочь стала очевидцем сцены с секретаршей. Герой попытался использовать неловкое молчание в свою пользу и объяснить причину фамильярного обращения к секретарше, но потерпел неудачу. Теперь наказание со стороны супруги не заставит себя долго ждать.

5. Немаловажным фактом является то, что в английской языковой картине мира существует схожая с подкаблучником модель поведения, которая определяется как «мачо». Разница между двумя моделями заключается в гиперболизированной выраженности маскулинности у обладателя модели мачо. Особый стиль «мачо» заключается в акцентировании средневекового представления о том, что женщина подчиняется во всем мужчине, который «руководит ею», добиваясь выполнения своих желаний.

Согласно этике мачо, все женщины – «низшие существа», которых нельзя серьезно брать в расчет при принятии каких либо решений. Презрительное и унижающее отношение к женщинам не распространяется лишь на одну из них – собственную мать, которая возводится на пьедестал и воспринимается как святая. В основе этики мачо лежит как раз отношение женщине как к сексуальному объекту, желаемому и в то же время презираемому. Отношение к женщине как к личности для мачо возможно лишь в случае исключения сексуальных отношений. Мачо постоянно подчеркивает свою мужественность. Для него типично жесткое поведение, соответствующее имиджу сильного мужчины.

Он интересуется всеми атрибутами, подчеркивавшими его мужские качества и достоинства, включая стиль одежды, манеру разговора, курение, употребление алкоголя. Мачо считает неприемлемым проявление сентиментальности, участия, сопереживания по отношению к женщине, находящейся с ним в сексуальной связи. Он стремится как можно чаще менять сексуальных партнерш и любит демонстрировать, это поведение перед своими знакомыми и друзьями.

Мужчины с комплексом мачо стараются уходить от любых попыток разобраться в своих переживаниях и межличностных проблемах. Этика мачо в настоящее время свидетельствует, как правило, о наличии серьезных психологических проблем, о вы-

раженности определённого комплекса, который представляет собой защитную реакцию, скрывающую чувство тревоги перед осознанием содержания своих переживаний [3, с. 10].

Стоит отметить, что в рамках современного английского анекдота, поведение мужчины мачо подвергается порицанию и насмешке:

Typical "macho man" marries a typical good-looking lady and after the wedding, lays down the following rules:

"I'll be home when I want, if I want and at what time I want and I don't expect any hassle from you!

I expect a great dinner to be on the table unless I tell you otherwise. I'll go hunting, fishing, boozin, and card-playing when I want with my old buddies and don't you give me a hard time about it! Those are my rules...any comments?"

His new bride matter of factly says, "No, that's fine with me.

Just understand one thing... there will be sex here at seven o'clock every night – whether you're HOME or not!"

Герой последнего анекдота ярко продемонстрировал слабость своих аргументов и, соответственно, неэффективность используемой им модели поведения в рамках современного общества.

6. Мы уже говорили о трудолюбии английских мужчин, преломляя данную тему сквозь призму семейной жизни. Сейчас следует рассмотреть мужчину исключительно с точки зрения его трудовой деятельности, выраженную в языковом сознании. На основе проанализированных анекдотов, нами было выявлено, что в плане уровня занятости на работе, английские мужчины, в основном, являются трудоголиками. Причина подобного явления скрыта, судя по всему, в характере и культуре английских мужчин – они, как уже было сказано выше, предпочитают рациональный подход во всех аспектах жизни.

Чувство времени и корректное обращение с ним, а также неприемлемость опоздания на службу – вот те качества, которые превращают мужчину англичанина в безукоризненного работника. Стоит отметить, что анекдоты, тематикой которых является описание мужчины в рабочее время, не лишены иронии. Кроме того важным показателем данной группы анекдотов является распределение ролей действующих лиц на «начальника» и «подчинённого». Эта мысль подтверждается приведённым ниже анекдотом:

When Arthur Brisbane was about to complete fifty years of journalism, Mr. Hearst, his employer, urged him to take a six month vacation with pay. This magnanimous offer Brisbane refused to accept, saying there were two reasons for his doing so.

"The first reason," he said, "is that I quit writing my daily column for six months, it might affect the circulation of your daily newspaper, the second is that it might not affect the circulation."

Стоит отметить, что мужчина начальник, фигурирующий в рамках английского анекдота, зачастую наделён такими качествами как злость, деспотичность и несдержанность. Герой анекдота, который мы бы хотели привести пример, ко всему прочему страдает латентной формой мании величия, что, безусловно, не устраивает его подчинённых:

The Boss of small company was complaining during a staff meeting that people didn't respect him enough. Trying to change the attitude in the office he came in the next day with a sign for his door it said, "I am the boss".

One of the employees apparently not appreciating the change posted a post-a-note on the sign it said "your wife wants her sign back".

Предпосылками к конфликту, продемонстрированному в последнем примере, являлась некомпетентность со стороны начальника в вопросах руководства персоналом и рабочим процессом в целом. В следующем примере хорошо прослеживается деспотичность начальника:

Boss: "I've decided to use humor in the office. Experts say humor helps to ease tension, which is important in the times when the work force is being reduced."

"Knock knock."

Employee: "Who's there?"

Boss: "Not you anymore."

Роль подчинённого, в отличие от роли начальника, в рамках современного английского анекдота имеет положительный оттенок. Образ подчинённого представлен такими качествами как находчивость, услужливость и трудолюбие. Зачастую, работа подчинённого является трудоёмкой и характеризуется низкой заработной платой. В доказательство этой идеи мы хотим привести примеры анекдотов, в которых данные качества представлены наиболее ярко:

Several weeks after a young man had been hired, he was called into the personnel manager's office.

"What is the meaning of this?" the manager asked. "When you applied for the job, you told us you had 5 years' experience. Now we discover this is the first job you've ever had."

"Well," the young man said, "in your ad you said you wanted somebody with imagination." We the unwilling, led by the unqualified, are doing the impossible for the ungrateful.

На основе проанализированной информации можно сделать вывод о том, что современный английский анекдот о мужчине способен выполнять несколько функций, в зависимости от интенции отправителя. Условно, эти функции можно обозначить как «сатирическую» и «назидательную». В данном случае первая служит индикатором мужских пороков и призвана высмеивать их, пытаясь, таким образом, привлечь к такому мужчине внимание общественности.

Вторая функция раскрывает образ мужчины с позиций опытности и мудрости, которые помогают герою в анекдотической ситуации. Стоит отметить, что данные функции в рамках современного английского анекдота могут употребляться как в совокупности, так и отдельно друг от друга.

Из всего выше изложенного мы можем сделать вывод о том, что образ мужчины, описываемый в современных английских анекдотах, представлен неоднозначно. Как уже было сказано выше, английский мужчины характеризуется консерватизмом и рационализмом. Он стремится к соблюдению традиций во всех аспектах жизни: в семейных отношениях, в условиях трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Карасик, В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: сб. науч. тр. – Волгоград, 2001.
2. Кон, И.С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Мужские исследования и парадигмы маскулинности [Э/р] – Р/д: http://sexology.narod.ru/publ018_2.html
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М., 2000.
4. Мужчины из Англии [Э/р] – Р/д: http://ukrainochka.kiev.ua/zamuj/english.html
5. Осипова, Д. Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. – СПб., 2002.

Bibliography

6. Карасик, В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: сб. науч. тр. – Волгоград, 2001.
7. Кон, И.С. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире // Мужские исследования и парадигмы маскулинности [Э/р] – Р/д: http://sexology.narod.ru/publ018_2.html
8. Маслова, В.А. Лингвокультурология. – М., 2000.
9. Мужчины из Англии [Э/р] – Р/д: http://ukrainochka.kiev.ua/zamuj/english.html
10. Осипова, Д. Анекдот как феномен культуры: материалы круглого стола 16 ноября 2002 г. – СПб., 2002.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 81’42

Zabolotskaya E.D. **THE ISSUE OF LEXICAL CHOICE IN GERMAN TECHNICAL DOCUMENTS.** The present article discusses how to achieve clarity while writing manuals for technical equipment in German. The undertaken analysis has shown that the special lexis used in German manuals is intended for different target groups, and its use within one manual is aimed at different goals. Yet, it is important to bear in mind that manuals require particular clarity, because they urge to do specific actions. The recipient’s reaction depends on his/her understanding of the text, which is predetermined by the clever and correct use of special lexis.

Key words: **German manuals, special lexis, professional language**.

***Е.Д. Заболотская**, аспирантка каф. немецкого языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zabolotskaya@yandex.ru*

ВЫБОР ЛЕКСИКИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ НЕМЕЦКОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ

В настоящей статье рассматривается проблема достижения наибольшей ясности при составлении немецкой технической документации. В результате проведенного анализа был сделан следующий вывод: применяемая в тексте немецких инструкций специальная лексика рассчитана, как правило, на различные целевые аудитории, даже в рамках одного руководства ее употребление преследует различные цели. Однако следует помнить о том, что инструкции по эксплуатации требуют особой ясности, поскольку они призывают к осуществлению конкретных действий. Реакция реципиента напрямую соответствует пониманию текста, не последнюю роль в котором играет правильное применение специальной лексики.

Ключевые слова: **немецкие инструкции по эксплуатации технических приборов, специальная лексика, профессиональный язык.**

Ясность – требование, предъявляемое к каждому тексту. Лишь понятный текст может гарантировать успешную коммуникацию. Как пишет лингвист Уте Шмидт, инструкции по эксплуатации в особой степени определяются их доступностью для понимания, так как они призваны сообщать пользователю необходимые для применения прибора знания [1, с. 29].

В рамках коммуникативной ситуации, складывающейся между продуцентом и реципиентом инструктивного текста, под ясностью последнего понимается «такое качество печатного руководства пользователя, которое дает ему фактическую возможность должным образом обращаться с техническим прибором» [2; 9].

В настоящее время отбор лексических единиц при составлении немецких инструкций по эксплуатации технических приборов (в дальнейшем НИ) характеризуется высоким содержанием специальной лексики. Под данным понятием лингвист Райнер Кюстер понимает «такие лексические единицы, чья высокая частотность в коммуникативных ситуациях, связанных с профессиональным языком… подтверждается эмпирически» [3, с. 112].

Особенно интересно появление высокой частотности употребления специальной лексики в НИ, если допустить, что при процессе коммуникации между продуцентом НИ и его потенциальными реципиентами с наибольшей степенью вероятности не идет речь о профессиональной коммуникации. Райнер Кюстер выделяет следующие группы специальной лексики в рамках НИ с точки зрения прагматики [3, с. 112,113]:

1. Специальная лексика, относящаяся к известным реципиенту предметам.
2. Специальная лексика, относящаяся к предметам, которые лишь с некоторой долей вероятности известны реципиенту.
3. Специальная лексика, которая относится к предметам, которые, как правило, реципиенту неизвестны.

Под первым пунктом представлены обозначения предметов, которые имеют прямое отношение к эксплуатации прибора и являются известными для реципиента, даже если он впервые приобретает данную продукцию. В данном случае возможно сравнение с разговорной лексикой, отчасти эквивалентной специальным обозначениям. Приведенные ниже примеры для сравнения взяты из автомобильной технической документации:

Разговорная лексика	*Специальная лексика*
Automatik	*Automatisches Getriebe Bordwerkzeug*
Werkzeug	*Handschalthebel*
Schaltknüppel	*Kfz-Kennzeichen*
Autonummer	*Kraftstoff*
Benzin/Sprit	*Kraftstoffvorratsanzeige*
Tankuhr	

Специальная лексика воспринимается как более точная и, с юридической точки зрения, более однозначная.

Для иллюстрации представленной в НИ специальной лексики, относящейся ко второй группе, можно привести следующую часть раздела «Техническое облуживание и уход» НИ к автомобилю модели «Гольф»:

Luftfilter – Filtereinsatz aus- und einbauen

1,1 – /1,3-Liter-Vergasermotoren

Luftfilterdeckel nach Цffnen der Schnellverschlьsse abheben.

Filtereinsatz nach oben herausheben. Beim Zusammenbau des Filters Deckel so aufsetzen, dass die Verdrehsicherung (Schlitz im Deckelrand – Nase am Filtergehдuse) einrastet.

Einspritzmotor

Nach Цffnen der Schnellverschlьsse den Gemischregler mit Luftfilteroberteil anheben und Filtereinsatz seitlich aus dem Gehдuse ziehen. Beim Zusammenbau des Filtergehдuses alle Schnellverschlьsse sorgfдltig befestigen.

Разумеется, подобная специальная лексика доступна для понимания лишь при наличии профессиональных знаний в данной области. Как пишет Райнер Кюстер, «профессиональная коммуникация имеет место лишь в том случае, если адресат знаком с предметом, о котором сообщается в тексте» [3, с. 114,115].

В третьей группе представлена специальная лексика, которая призвана давать техническое описание прибора. Как правило, для реципиента это является излишней информацией. Примером такой лексики из области автомобилестроения могут служить следующие обозначения:

Einzelradaufhдngung mit Federbeinen und Dreieck-Lenkern

Sperrsynchronisiertes Schaltgetriebe mit Ausgleichsgetriebe in einem Gehдuse

Hydrodynamischer Drehmomentwandler

Продуцент в данном случае априори предполагает, что потенциальный реципиент некомпетентен в рассматриваемом вопросе. Однако он внушает ему некую профессиональную компе-

тентность путем включения в текст НИ специального языкового материала для характеристики приобретенного товара.

Лингвист Дагмар Тратшитт, рассматривая вопрос о правильном составлении наиболее доступных для понимания НИ, освещенного на семинаре Института обучающих технологий Геппенгейма, пишет следующее: «Применяемые в инструкции понятия или обозначения… следует регламентировать перед тем, как приступать к ее разработке, и всегда одинаково применять при описании» [4, с. 166].

Применение схожих понятий, например, с целью немного разнообразить описание, приводит, напротив, к затруднениям в процессе обучения, поскольку оно вызывает замешательство при сопоставлении обозначений и выяснении, идентично ли уже упомянутое представленному ниже и относится ли оно к одному и тому же элементу управления.

В отношении специальной лексики Дагмар Тратшитт предлагает решить, что скрывается за этим понятием, и приходит к выводу, что в каждом отдельном случае это определяется в зависимости от соответствующего контекста, т.е. в рамках поля «Продукт – целевая группа – потребности в информации».

При применении специальной лексики необходимо решить, является ли она необходимой для описания данного прибора и насколько она доступна пониманию целевой группы.

В решении данного вопроса возможны следующие альтернативы [4, с. 167]:

1. Целевая группа не владеет специальной лексикой.

В данном случае следует решить, необходим ли профессиональный язык для правильного и полного описания эксплуатационных процессов. Если профессиональный язык не является необходимым, его следует заменить эквивалентными общеупотребительными понятиями. Если же употребление профессионального языка обязательно, специальная лексика должна быть отдельно расшифрована. Лишь тогда она может включаться в текст инструкции.

2. Целевая группа владеет специальной лексикой.

Как пишет Дагмар Тратшитт, это самый удобный случай для составления инструкций, поскольку специальная лексика может применяться без каких-либо препятствий.

Подобные указания для достижения наибольшей ясности текста инструкции представлены и в Германском промышленном стандарте 1974 года [5; 2]:

„Einfachheit

- Erklдren von Fachausdrьcken, Symbolen und stilisierten Darstellungen;

- Vermeiden unterschiedlicher Benennungen fьr denselben Gegenstand/Sachverhalt".

Таким образом, применяемая в тексте НИ специальная лексика рассчитана, как правило, на различные целевые аудитории и даже в рамках одного руководства ее употребление преследует различные цели, как было показано на примере автомобильной технической документации. Однако, как утверждают зарубежные лингвисты, всегда следует помнить о том, что инструкции по эксплуатации требуют особой ясности, поскольку они призывают к осуществлению конкретных действий. Отсюда следует, что реакция реципиента напрямую соответствует пониманию текста, не последнюю роль в котором играет правильное применение специальной лексики.

Библиографический список

1. Шмидт, Уте Инструкции по эксплуатации. Форма и структура. Исследование в области лингвистики текста. – Кёльн, 1996.
2. Беймель, Маттиас/ Майер, Лотар Оптимизация инструкций по эксплуатации. – Дортмунд, 1986.
3. Кюстер, Райнер Прагмалингвистические аспекты текстов инструкций // Зигфрид Гроссе, Вольфганг Ментруп // Тексты инструкций. – Тюбинген, 1982.
4. Тратшитт, Дагмар О руководствах, как сделать тексты инструкций понятными // Зигфрид Гроссе, Вольфганг Ментруп // Тексты инструкций. – Тюбинген, 1982.
5. Германский промышленный стандарт 8418: Техническая продукция. Сведения в инструкциях по эксплуатации, содержанию и уходу. – 1974.

Bibliography

1. Shmidt, Ute Instrukcii po ehkspluatacii. Forma i struktura. Issledovanie v oblasti lingvistiki teksta. – Kyoljn, 1996.
2. Beyjmelj, Mattias/ Mayjer, Lotar Optimizaciya instrukciyj po ehkspluatacii. – Dortmund, 1986.
3. Kyuster, Rayjner Pragmalingvisticheskie aspektih tekstov instrukciyj // Zigfrid Grosse, Voljfgang Mentrup // Tekstih instrukciyj. – Tyubingen, 1982.
4. Tratshitt, Dagmar O rukovodstvakh, kak sdelatj tekstih instrukciyj ponyatnihmi // Zigfrid Grosse, Voljfgang Mentrup // Tekstih instrukciyj. – Tyubingen, 1982.
5. Germanskiyj promihshlennihyj standart 8418: Tekhnicheskaya produkciya. Svedeniya v instrukciyakh po ehkspluatacii, soderzhaniyu i ukhodu. – 1974.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК811.161.1'37

Kapustkina O.Yu. **THE TERMINAL «HUMILIATION» AS A STRUCTURAL COMPONENT OF FRAME «INTERPERSONAL RELATIONS» IN RUSSIAN LANGUAGE.** The article characterized the national-cultural specificity of representation of the structural component of the frame «interpersonal relationships» – the terminal «humiliation» that stands in the slot «insulting». Also it presents the experience of reconstruction of frame structures of verbal vocabulary as a part of the semantic analysis.

Key words: **national-cultural specificity, frame, frame structure, slot, terminal, cognitive analysis.**

***О.Ю. Капусткина**, аспирант ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: kapustkina_oksana@mail.ru*

ТЕРМИНАЛ «УНИЖЕНИЕ» КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ФРЕЙМА «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье характеризуется национально-культурная специфика репрезентации структурного компонента фрейма «межличностные отношения» – терминала «унижение», который выделяется в рамках слота «оскорбление». Также представлен опыт реконструкции фреймовой структуры глагольной лексики в рамках проведения семантического анализа.

Ключевые слова: **национально-культурная специфика, фрейм, фреймовая структура, слот, терминал, когнитивный анализ**.

В системе ценностей коммуникативного поведения личности выделяют нормы, правила, принципы, а также каноны и эталоны. Являясь источниками образов языкового сознания, ценности определяют направление коммуникативного поведения в процессе общения. Национально–культурные ценности выполняют стимулирующую, регулирующую и другие функции в механизме коммуникативной деятельности языковой личности.

Проведенное нами исследование посвящено рассмотрению структуры фрейма «межличностные отношения». Как отмечает В.И. Карасик, в современной лингвистике фрейм как понятие заимствован из когнитивной семантики для обозначения того, как человеческие представления хранятся и функционируют в памяти [1]. Представим краткую характеристику понятия «фрейм», которое мы используем в нашей работе.

Исследования в области фреймовой семантики могут быть представлены как попытка выяснить, учитывая значение слова, по каким причинам то или иное языковое сообщество создало категорию, представленную данным словом, и объяснить значение этого слова путем выявления и объяснения этих причин.

Термин «фрейм» в рамках направления фреймовой семантики одним из первых стал разрабатывать Ч. Филлмор, в работах которого он постепенно расширялся от чисто лингвистического толкования до когнитивного [2]. Под указанным термином ученый в самом общем виде понимает структуру знаний о типизированном объекте или стереотипной ситуации. Фрейм объясняется как декларативный способ представления знаний, формулируемых в терминах описания [2]. Фрейм может быть использован в качестве общего термина для некоторых групп слов, которые мотивируются, определяются и взаимно характеризуются особыми унифицированными конструкциями знания или связанными стереотипизациями опыта [2]. Отметим, что слово «фрейм» используется Ч. Филлмором как общий термин для системы понятий, обозначающих различные знания о мире, помимо данного термина употребляются также термины «схема», «сценарий», «скрипт», «терм», «глобальная модель», «когнитивная модель» и т.д. [3]. Фрейм представляет собой систему категорий, структурируемых в соответствии с мотивирующим контекстом. Существуют отдельные слова-фреймы, которые обеспечивают участникам процесса коммуникации доступ к фреймам и одновременно служат для осуществления категоризации.

В научной литературе представлено большое количество различных определений фрейма, однако большинство склонно считать, что фреймы представляют собой связные конструкции, в виде которых в памяти человека хранятся знания об окружающем мире [4]. Некоторые авторы ассоциируют фрейм с концептом [5]. В нашем понимании это не одно и то же. Мы считаем, что фрейм выступает лишь частью концепта, моделирует одну из его сторон. Другие исследователи подчеркивают возможность построения модели: фрейм представляет собой «модель культурно-обусловленного, канонизированного знания» [6]. Мы, вслед за В.И. Карасиком, понимаем под фреймом модель «для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей» [1]. Важным для нашего исследования будет положение В.И. Карасика о динамике фрейма: «Фрейм акцентирует подход к изучению хранимой информации, выделяет части, то есть структурирует информацию, конкретизируя ее по мере разворачивания фрейма…» [1, с. 152].

Очевидным в работах исследователей выступает факт сложности структуры фрейма, в которой выделяют, в частности, такие единицы, как ситуации и эпизоды. Фрейм рассматривается как объемная структура, включающая в себя субфреймы как части этой структуры; помимо субфреймов в структуру фрейма входит множество терминалов, к которым присоединяются другие фреймы [7]. М. Минский полагает, что фрейм может рассматриваться как матрица слотов, актуализирующих аспекты фрагмента действительности, содержащая оценку того фрагмента картины мира, который репрезентируется данным фреймом [8]. В основе теории, представленной в работах этого автора, лежит положение о восприятии действительности через сопоставление имеющихся в памяти фреймов, каждый из которых связан с конкретным концептуальным объемом памяти и информацией, получаемой из мира действительности. Исходя из этого, дается следующее развернутое определение понятия «фрейм»: 1) статическая, информационная структура данных, предназначенная для репрезентации стереотипной ситуации; 2) когнитивная структура в феноменологическом поле человека, которая основана на вероятностном знании о типичных ситуациях и связанных с этим знанием ожиданий по поводу типично связанных друг с другом элементарных объектов; 3) декларативный способ представления знаний, формулируемых в терминах описаний [9, с. 7]. Содержание фрейма представляет совокупность вершинных и терминальных компонентов. «Верхние уровни» фрейма четко определены, так как образованы такими понятиями, которые всегда справедливы по отношению к стереотипной ситуации. На «низких уровнях» имеются терминалы, которые необходимо заполнить характерными примерами или данными [9]. Другие ученые предлагают следующие определения субфреймов и слотов: субфреймы – иерархически упорядоченные элементы, образующие системы фреймов [10]; слоты – «элементы ситуации, которые составляют какую-то часть фрейма, аспект его конкретизации» [11, с. 65].

Развернутое определение фрейма предлагает А.Н. Баранов – фрейм является концептуальной структурой с целью декларативного представления знаний о типизированной ситуации, а кроме того выделяет также в его структуре слоты, связанные определенными семантическими отношениями [11].

В нашей работе мы будем рассматривать фрейм как структуру, включающую в себя субфреймы, слоты и терминалы, расположенные в определенной иерархии.

Ввиду того, что мы исходим из понимания фрейма как динамической структуры, в центре нашего внимания находятся глагольные единицы, поскольку глагол, как самая емкая по своему содержанию часть речи, способен раскрывать разнообразные проявления деятельности, состояний, отношений человека. Категория отношения заключает в себе представления и знания человека об организации процессуально-событийного мира, что делает данную категорию одной из базовых. Лексемы, представляющие категорию отношения, описывают отношения между людьми, возникающие на основе различных определяющих человеческую природу чувств: любви, дружбы, веры и так далее. Так, считаем обоснованным представить категорию отношения в виде системы субкатегорий: субкатегория любви, субкатегория дружбы, субкатегория веры и др. Каждый из выделенных аспектов отношений в рамках одной категории описывается с точки зрения различных параметров, находящих отражение в семантической структуре глаголов, представляющих данный аспект. «Семантика глагольного слова – не элементарна, а комплексна в том смысле, что отражает не законченное, полное понятие о классе предметов, как это имеет место в предметных именах, а минимальные дискретные «кусочки действительности», приближающиеся к элементарным ситуациям» [12]. Подобное указание на «элементарные ситуации», заключенные в семантике глагольных лексем, для нас особенно ценно с точки зрения фреймового анализа, поскольку под фреймом в самом общем виде понимается структура знаний о типизированном объекте или стереотипной ситуации.

При построении фрейма «межличностные отношения» мы опираемся на динамическую структуру фрейма, предложенную М.В. Миловановой [13]. Выстраиваемый нами фрейм «межличностные отношения» включает в себя два ключевых субфрейма: «позитивно окрашенные отношения» и «негативно окрашенные отношения», представляющие собой на основании характера отношений определенную оппозицию. В большей степени нас интересует в данной статье субфрейм «негативно окрашенные отношения». В рамках данного субфрейма мы выделяем слоты «оскорбление», «ненависть», «презрение», «неприязнь».

Слот «оскорбление» имеет ряд особенностей, как структурных, так и смысловых. Прежде всего, отметим, что глагол *оскорбить*, являющийся базовым для данного слота, в своей семантической структуре актуализирует только дифференциальную сему (ДС) *‘преимущественно в сфере действий’* интегральной семы (ИС) *‘сфера выражения отношений’*. Под сферой мы понимаем область, или информационное поле, в котором проявляется отношение – физическое или ментальное, в котором бытует и проявляется отношение: так, отношение как чувство, зародившись под влиянием какого-либо события, факта, может остаться только в душе человека, его переживающего (здесь будет реализоваться ДС *‘преимущественно в сфере чувств’),* а может каким-либо образом проявляться внешне, будь то поступок, слова, то есть некое материальное действие; и это действие является следствием чувства, в котором заключается отношение, оно несет в себе окраску, положительную либо отрицательную (актуализируется уже ДС *‘преимущественно в сфере действий’*). Отметим, что выделение данных ДС во многом

условно, поскольку чувства всегда могут предполагать и действия, это связано со спецификой рассматриваемых глагольных лексем, хотя в случае остальных лексем действие носить второстепенный характер. Исходя из описанного выше, действие, выраженное данным глаголом, нами осмысливается через последствие, что представляет уникальность данного глагола в ряду рассматриваемых в настоящем исследовании. В [14] зафиксировано следующее значение данного глагола: *оскорбить* – тяжело обижать, крайне унижать кого–либо, то есть подразумевается некоторое материальное действие, выражающее это отношение, например, «*Если он лжет, то оскорбляет и себя и тех, кому лжет, и не уважает того, о чем лжет*» [15]; «*Очевидно было, что Савельич передо мною прав и что я напрасно оскорбил его упреком и подозрением*» [16]. Здесь снова необходимо обратить внимание на наличие и характер окружающего контекста и контекстуальных уточнителей: «*если он лжет*» – прямо указывается на осуществление некоторого материального действия; «*упреком и подозрением*» – такое указание свидетельствует о том, что субъект высказал упрек и подозрение словами, то есть совершил конкретное действие, повлекшее за собой описываемое отношение. Кроме того, отличительной особенностью глагола *оскорбить* является то, что он всегда подразумевает наличие предварительного физического действия, которое сопутствует проявлению отношения, (оно может быть прямо указано в контексте, либо не указываться вообще, но иметься в виду), такая особенность семантики глагола оказывает влияние на методику анализа слота: помимо собственно совершаемого действия мы рассматриваем сопутствующие параметры, например, характер предмета, вызывающего оскорбление, а также привлекаем исторические сведения, используем этимологическую справку для более четкого понимания места данного глагола в системе языка. Что касается последнего, то наше исследование дало интересные результаты. Обратившись к данным словаря И.И. Срезневского, мы обнаружили, что глагол *оскорбить* ранее имел следующие значения: 1. опечалить, 2. оскорбить, возмутить, 3. истребить, 4. огорчать, 5. причинять страдания, 6. сделаться тягостным. Особенно в диахроническом аспекте нас заинтересовало значение 3. – истребить, к которому был приведен пример «*Возвышаяся на рабы Божия, хотя оскорбити их и гонити от мира*» (Иппол.Антихр. 49) [17, с. 722-723]. Опираясь на приведенный контекст, делаем вывод, что с древнейших времен само действие оскорбить позиционировалось как нечто важное, даже масштабное в жизни и сознании русского человека, что ставит данный глагол в один ряд с таким базовым глаголом, как глагол *любить*. Кстати, отметим, что далеко не все рассматриваемые нами лексемы зафиксированы в словаре Срезневского. Это также свидетельствует о важности действия, выраженного этим глаголом, для носителей русского языка.

Материалом нашего исследования являются глагольные словоформы, извлеченные методом сплошной выборки из текстов классической художественной литературы. Анализ фактического материала позволяет представить слот «оскорбление» через подслоты «характер интенции» и «способ совершения действия». В рамках первого подслота мы выделяем терминалы «осознанная интенция» и «неосознанная интенция», в рамках второго, опираясь на семантику каждого конкретного примера, мы классифицируем в данном подслоте терминалы «обижание», «унижение» и «осквернение», выстраивая их в порядке нарастания интенсивности. Выделенные подслоты выстраиваются в определенную логическую цепочку последовательности событий – сначала идет намерение, далее следует непосредственно действие, таким образом, каждый из элементов фреймовой структуры является логически обоснованным и необходимым.

Релевантной языковой единицей, входящей в терминал «унижение», является глагол межличностных отношений с отрицательной окраской *оскорбить,* репрезентирующий, в свою очередь, подслот «способ совершения действия».

Указанный терминал «унижение» включает ряд ситуаций, описывающих следующие действия, – задеть, оскорбить чье-либо самолюбие, достоинство, поставить кого-либо в унизительное положение. Статистические данные позволяют включить данный терминал в число наиболее вербализованных в русском языке. Подтверждает это и анализ словарных статей. Рассмотрим некоторые из них. К примеру, [18] предлагает толкование – крайне обидеть, унизить кого-либо; уязвить, задеть в ком-либо какие-либо чувства; в [19] приводится значение – крайне унизить, обидеть, причинить моральный ущерб, боль кому-, чему-нибудь. Итак, как представляется из словарных дефиниций, смысловое ядро ситуации – крайнее унижение, в двух из трех статей также говорится об унижении чувств, что дает нам возможность утверждать следующее.

На наш взгляд, чувства, которые являются определенной отправной точкой, делятся на индивидуальные (воспринимаемые объектом глубоко лично, близко к сердцу, типичный пример – оскорбление чувств влюбленного), общечеловеческие (релевантные на все времена и для любого человека, бытующего в социуме) и идеологические (свойственные людям той или иной эпохи в рамках каких–либо идеологических учений). Данное разделение условно и проводится нами лишь для систематизации и детального описания конкретных случаев употребления анализируемого в рамках данного терминала глагола. Рассмотрим примеры: «*Княжна Марья чувствовала себя оскорбленной в чувстве собственного достоинства тем, что приезд обещанного ей жениха волновал ее, и еще более она была оскорблена тем, что обе ее подруги и не предполагали, чтобы это могло быть иначе*» [20] – ключевой фразой для понимания всей ситуации является характеристика автора «*оскорбленной в чувстве собственного достоинства*», ни происхождение, ни положение в обществе, ни воспитание, наконец, не являются причиной того, что ощущала княжна, – было задето ее чувство собственного достоинства, которое не зависит от классовой принадлежности и потому является более важным в самосознании и самоопределении любого человека. К этому добавляется тот факт, что княжна была оскорблена еще и как женщина – она понимала, что некрасива, что живет со строгим, авторитарным отцом, редко выходит в свет, потому ей сложно найти себе подходящую партию, однако предстоящая встреча с потенциальным мужем волновала ее душу и воображение, что не нравилось ей самой, поскольку она не желала быть зависимой от подобных чувств, ее задевало также мнение подруг, что иначе и быть не может, поскольку они тем самым признавали, что лучшей участи ей ждать нечего. Очевидно, все это унижало княжну. Далее в тексте представлена эта же ситуация, описанная с другой стороны, с точки зрения отца княжны: «*Старому князю казалось, что он был оскорблен за свою дочь. Оскорбление самое больное, потому что оно относилось не к нему, а к другому, к дочери, которую он любит больше себя*» [20] – князь был оскорблен ситуацией, когда к его некрасивой внешне дочери, княжне Марье, приезжает свататься молодой человек, пользующийся популярностью у дам, и совершенно очевидно, что просит он руки только лишь из-за положения и протекции, которые ему достанутся в случае составления партии – женитьбы на некрасивой княжне. Этот брак, заведомо построенный не на любви, а на алчности, повлек бы постоянные пересуды о княжне, а поскольку для своей любимой дочери князь желает лучшей участи, чем жалость и презрение окружающих, то он испытывает чувство унижения.

Приведем еще примеры личного оскорбления, имеющего как следствие чувство униженности, а потому относимого нами к данному *терминалу. «Мое самолюбие было оскорблено: меня третировали, как мальчика»* [21] – в данном контексте описана достаточно прозрачная для толкования ситуация. Глагол *третировать* означает «обращаться с кем-либо пренебрежительно, свысока, не считаться с кем-либо» [18] , то есть из приведенного контекста мы понимаем, что герой, взрослый человек, подвергся такому отношению, при котором почувствовал себя мальчиком, которого за неразумность или нечто подобное никто не воспринимает в серьез, возможно даже отчитывает, пытается поучать, что, унизило героя, очевидно, не заслуживающего такого обращения. *«Оксана, глубоко оскорбленная, что Петро почти перестал ей писать, старалась не вспоминать о нем*» [22] – пример личного оскорбления, вызванного пренебрежением одной стороны по отношению к другой, – довольно типичный случай в межличностных отношениях: он перестал писать, она почувствовала себя брошенной, забытой, ее это задело, унизило до такой степени, что она «*старалась не вспоминать о нем*», очевидно, далось ей это с усилием, из чего делаем вывод, что она не была к нему равнодушной, а потому она не могла просто обидеться, соответственно, интенсивность реакции более высокая – унижение. «*Ох, друг мой, друг мой! Как я подумаю, как подумаю, что я вас оскорбляла тогда, что смеялась над вашей любовью, когда вас хвалила за то, что вы не влюбились*»

[23] – аналогично предыдущему примеру насмешка над чувствами, подчеркиваемая контекстуальными уточнителями «*смеялась над вашей любовью*», «*хвалила за то, что вы не влюбились*», вызывает чувство униженности у объекта, на которого направлено действие–отношение, причем в данном случае насмешка выступает как аналог оскорбления, выраженного отглагольным существительным, с более низкой интенсивностью действия, чем оскорбление.

Обратим внимание на следующую особенность, эксплицированную в приведенных выше примерах. К данному терминалу относятся случаи употребления глаголов, в семантике которых актуализируются дифференциальная сема *'непродолжительная реализация действия–отношения'*, дифференциальная сема *'непостоянная реализация действия–отношения'* и дифференциальная сема *'предельная реализация действия–отношения'*, так же, как в случае «*Ему было немножко стыдно, и самолюбие его было оскорблено, – он не ожидал отказа, – и не верилось, что все его мечты, томления и надежды привели его к такому глупенькому концу*» [15]. В этом примере действие–отношение будет являться непродолжительным, так как, анализируя макроконтекст, делаем вывод, что с течением времени это отношение потенциально могло быть забыто, то есть пришло к завершению; непостоянным – поскольку считаем возможным, что действие будет изменяться с течением времени качественно, то есть степень проявления чувства будет снижаться. Итак, можно говорить о том, что признак кратковременности также влияет на отнесенность данных случаев употребления глагола к терминалу «унижение».

Следующим этапом в рассмотрении данного терминала (после личного оскорбления, индивидуального для каждого) является анализ оскорбления чувств общечеловеческих, свойственных любому человеку, независимо от его положения, воспитания, эпохи и так далее. Рассмотрим конкретные примеры. «*Напрасно хулители мнят оскорбить нас своею гордынею*» [14]: гордыня, согласно данным словарей, – это непомерная гордость, чрезмерно высокое мнение о себе и пренебрежение к другим; заносчивость, высокомерие [14]. Соответственно, опираясь на данную дефиницию, можем заключить, что подобное отношение никак не может вызывать положительных чувств, более того, для всякого пренебрежение равенством человека перед человеком является унизительным, поскольку равенство мыслится первичным по сравнению с классовыми и иными разделениями общества. Аналогичный пример: «*Вся цель его речи теперь уже, очевидно, была в том, чтобы только возвысить себя и оскорбить Александра, то есть именно сделать то самое, чего он менее всего хотел при начале свидания*» [20] – возвышение себя, то есть пренебрежение равенством, определяется как действие, влекущее за собой чувство унижения, основанное на осознании этого неравенства.

Одним из подвидов указанной группы чувств можно выделить чувство общественное, воспринимаемое как личное, что характерно в основном для людей, играющих некоторую роль в истории (политики, общественные деятели). Приведем пример: «*Он упомянул о том, что император Наполеон оскорблен требованиями вывода войск из Пруссии, в особенности теперь, когда это требование сделалось всем известно и когда этим оскорблено достоинство Франции*» [20] – на мировой политической арене стало известно о постыдном требовании вывести войска, оскорбительном по той причине, что это означало сдаться, проиграть войну, для главы государства это было унижением, тем более, что Наполеону дали понять – его амбиции были выше его возможностей, а для его страны это предложение означало идти на уступки в дальнейшем; таким образом здесь мы видим неотделимость личных чувств императора и чувств, которые понимаются как общественные, связанные со страной, которой он управлял.

Наконец, третий вид чувств – чувства идеологические, социальные, то есть те, которые воспринимаются людьми той или иной эпохи как высшие, а потому приоритетные, вероятнее всего в рамках каких-либо систем идей, представлений, понятий, течений, отражающих коренные интересы и принимаемых как передовые. Например: «*Она великолепно, например, поняла вопрос о целовании рук, то есть что мужчина оскорбляет женщину неравенством, если целует у ней руку*» [24] – яркий образец чувства идеологического, социального, а именно – желание равноправия мужчин и женщин. Заметим, само действие (целование руки) в рамках общечеловеческой системы жизненных координат не несет какой-либо негативной окраски, оно имеет смысл лишь в рамках этической системы норм поведения, принятой в определенный исторический период времени. Однако, с учетом того факта, что в данном контексте ситуация отражает определенный исторический период, в котором происходило зарождение феминизма (женское движение за уравнение женщин в правах с мужчинами – [14]), действие «*целует у ней* (женщины) *руку*» рассматривается сквозь призму понятий феминистической идеологии – «целовать руку женщине» значит «признавать женщину слабым полом», значит «считать ее неравной», а, следовательно, унижать этим неравенством и тем самым оскорблять ее.

Итак, сделаем некоторые обобщения. В результате наблюдений и анализа фактического материала можно сделать вывод о том, что в двух группах из трех выделенных нами унизительным считается попрание равенства людей в чистом виде, без условностей, пренебрежение именно этим правом. Равенство, эксплицированное в описанных примерах, – одно из самых ценных качеств бытия, которое может быть у человека, существующего в обществе, что свидетельствует о приоритетности и высокой важности этого понятия для человека. Примеры, рассмотренные с точки зрения отражения национально–культурных особенностей, раскрывают категориальные понятия, релевантные для человека вне его этнической принадлежности, общественного, социального положения.

Библиографический список

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. – Волгоград, 2002.
2. Fillmore, Ch. J. “The case for case” / Ch. J. Fillmore // Universal in linguistic theory. – New York, 1968.
3. Филлмор, Ч. Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1983. – Вып.12.
4. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика: учебник. – М., 2000.
5. Попова, З.Д. Проблема моделирования концептов в лингвокогнитивных исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин // Мир человека и мир языка: коллективная монография / отв.ред. М.В. Пименова. – Кемерово, 2003. – Вып. 2.
6. Болдырев, Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов, 2001.
7. Минский, М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике XX века. – М., 1988. – Вып. 23.
8. Minsky, M. Frame-system theory / M. Minsky // Thinking: Readings in cognitive science / Ph. N. Johnson-Laird, P.C. Wason (ed.). – Cambridge, New York, 1977.
9. Минский, М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. – М., 1979.
10. Кулаков, Ф.М. Приложение к русскому изданию // Минский М. Фреймы для представления знаний: пер. с англ. – М., 1979.
11. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2003.
12. Уфимцева, А.А. Лексическое значение (принцип семиологического описания лексики). – М., 1986.
13. Милованова, М.В. Категория посессивности в русском и немецком языках в лингвокультурологическом освещении: монография / науч. ред. В.И. Карасик. – Волгоград, 2007.
14. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. – М.; Л., 1948–60.
15. Чехов, А.П. Ионыч / А.П. Чехов. Избранные произведения. – Минск, 1954.
16. Пушкин, А.С. Капитанская дочка // Пушкин А.С. Собрание сочинений в шести томах. – М., 1969. – Т. 4.
17. Срезневский, И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по памятникам XI-XIV веков.: в 3 т. – СПб., 1893-1903. – Т. 2.
18. Словарь русского языка: в 4 т. – М., 1999.
19. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 2000.
20. Толстой, Л.Н. Война и мир // Собрание сочинений в восьми томах. – М., 1996.
21. Короленко, В.Г. История моего современника // Собрание сочинений: в 5 т. – Л., 1991. – Т. 5. – Кн. 3, 4.
22. Поповкин, Е.Е. Семья Рубанюк. – М., 1962.
23. Достоевский, Ф.М. Белые ночи / Ф.М. Достоевский. Избранное. – М., 1987.
24. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание. – М., 1982.

Bibliography

1. Karasik, V.I. Yazihkovoyj krug: lichnostj, konceptih, diskurs: monografiya. – Volgograd, 2002.
2. Fillmore, Ch. J. “The case for case” / Ch. J. Fillmore // Universal in linguistic theory. – New York, 1968.
3. Fillmor, Ch. Osnovnihe problemih leksicheskoyj semantiki // Novoe v zarubezhnoyj lingvistike. – M., 1983. – Vihp.12.
4. Kobozeva, I.M. Lingvisticheskaya semantika: uchebnik. – M., 2000.
5. Popova, Z.D. Problema modelirovaniya konceptov v lingvokognitivnihkh issledovaniyakh / Z.D. Popova, I.A. Sternin // Mir cheloveka i mir yazihka: kollektivnaya monografiya / otv.red. M.V. Pimenova. – Kemerovo, 2003. – Vihp. 2.
6. Boldihrev, N.N. Kognitivnaya semantika: kurs lekciyj po angliyjskoyj filologii. – Tambov, 2001.
7. Minskiyj, M. Ostroumie i logika kognitivnogo bessoznateljnogo // Novoe v zarubezhnoyj lingvistike KhKh veka. – M., 1988. – Vihp. 23.
8. Minsky, M. Frame-system theory / M. Minsky // Thinking: Readings in cognitive science / Ph. N. Johnson-Laird, P.C. Wason (ed.). – Cambridge, New York, 1977.
9. Minskiyj, M. Freyjmih dlya predstavleniya znaniyj: per. s angl. – M., 1979.
10. Kulakov, F.M. Prilozhenie k russkomu izdaniyu // Minskiyj M. Freyjmih dlya predstavleniya znaniyj: per. s angl. – M., 1979.
11. Baranov, A.N. Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku. – M., 2003.
12. Ufimceva, A.A. Leksicheskoe znachenie (princip semiologicheskogo opisaniya leksiki). – M., 1986.
13. Milovanova, M.V. Kategoriya posessivnosti v russkom i nemeckom yazihkakh v lingvokuljturologicheskom osvethenii: monografiya / nauch. red. V.I. Karasik. – Volgograd, 2007.
14. Slovarj sovremennogo russkogo literaturnogo yazihka: v 17 t. – M.; L., 1948–60.
15. Chekhov, A.P. Ionihch / A.P. Chekhov. Izbrannihe proizvedeniya. – Minsk, 1954.
16. Pushkin, A.S. Kapitanskaya dochka // Pushkin A.S. Sobranie sochineniyj v shesti tomakh. – M., 1969. – T. 4.
17. Sreznevskiyj, I.I. Materialih dlya slovarya drevnerusskogo yazihka po pamyatnikam XI-XIV vekov.: v 3 t. – SPb., 1893-1903. – T. 2.
18. Slovarj russkogo yazihka: v 4 t. – M., 1999.
19. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. – M., 2000.
20. Tolstoyj, L.N. Voyjna i mir // Sobranie sochineniyj v vosjmi tomakh. – M., 1996.
21. Korolenko, V.G. Istoriya moego sovremennika // Sobranie sochineniyj: v 5 t. – L., 1991. – T. 5. – Kn. 3, 4.
22. Popovkin, E.E. Semjya Rubanyuk. – M., 1962.
23. Dostoevskiyj, F.M. Belihe nochi / F.M. Dostoevskiyj. Izbrannoe. – M., 1987.
24. Dostoevskiyj, F.M. Prestuplenie i nakazanie. – M., 1982.

Статья поступила в редакцию 18.01.12

УДК-82.08:159.9

Karamasheva V.A. **COMPRATIVE ANALISIS OF THE NOVELS «RUSSKIY LES» BY L. LEONOV AND «V DALEKOM AALE» BY N. DOMOZHAKOV.** The paper has shown the interrelationship of Khakas and Russian national literature. The analysis is based on two novels «Russkiy les» by Russian writer L.Leonov and «V dalekom aale» Khakas writer N.Domozhakov. It is concluded that the Russian novels in its plot, views on a mans philosophy. The traditions of a great Russian literature greatly influence the literature of Khakas people having been developed much later.

Key words: **novels, writer, comprativ analisis, national literature, tradition, khakas literature, russian literature, theory of poetry, works, folklore.**

В.А. Карамашева, *д-р филол. наук, проф. каф. литературы Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: bartringer 96@ mail.ru*

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНОВ Л. ЛЕОНОВА «РУССКИЙ ЛЕС» И.Н. ДОМОЖАКОВА «В ДАЛЕКОМ ААЛЕ»

Статья посвящена проблемам сопоставительного анализа русско-хакасской литературы. В сопоставительном аспекте анализ роман Л. Леонов «Русский лес» и роман Н. Доможакова «В далеком аале». В статье сопоставлена философская и нравственная проблематика, а также традиции русской литературы и новаторства хакасского писателя.

Ключевые слова: **роман, писатель, сравнительно-сопоставительный анализ, поэтика, традиции, фольклор.**

Как известно, развитие национальной литературы идет не изолированно, а в контексте общего развития российской многонациональной литературы. Исследование художественного творчества писателя того или иного народа должно способствовать выявлению закономерностей общероссийского литературного процесса.

Анализ творческих контактов тесно связан с изучением внутренних тенденций развития национальной литературы, раскрытие ее специфики предполагает сопоставление с литературами других народов.

Данная закономерность непосредственно связана с явлением социальной трансформации, то есть творческой переработкой и приспособлением, являющимся предпосылкой взаимодействия, к особенностям национальной жизни и национального характера на конкретном этапе общественного развития, к национальной литературной традиции, а также к идейному и художественному своеобразию творческой индивидуальности писателя.

Сравнительно-литературоведческий анализ романов Л. Леонова «Русский лес» и Н. Доможакова «В далеком аале» представляется необходимым и целесообразным. Их роднит обращение к драматическим периодам истории, сходство идейно-тематического содержания, близость философских взглядов

Творческий арсенал Л. Леонова, его мастерство помогли Н. Доможакову написать первый в хакасской литературе роман. Под воздействием Л. Леонова, который умело синтезировал эстетические завоевания времени, выявил сложную взаимосвязь событий дооктябрьского и послеоктябрьского периодов, Н. Доможаков обогатил систему изобразительно-выразительных средств хакасской литературы, разработал новые приемы типизации, что оказалось одним из важнейших достижений хакасской прозы нового времени.

Роман «Русский лес» является крупным достижение русской литературы оказавшим влияние и на развитие литератур народов РФ, в частности, на хакасскую. Традиции Л. Леонова можно обнаружить, в таких произведениях, как «Звериными тропами», «Мои друзья» И. Костякова, «Журчащий ручеек», «На развилке» К. Нербышева, «На летнем пастбище», «На заимке» Н. Тюкпиекова и др. Но наиболее последовательное развитие они получили в романе Н. Доможакова «В далеком аале».

И в «Русском лесе» и «В далеком аале» природе в сложной системе образов принадлежит одна из основных ролей. По существу, она является главным героем этих произведений. Природа – лес у русских и степь у хакасов – это и среда обитания, формирующая взгляды, определяющая тип мышления, психологию, жизненный уклад, и арена борьбы идеологий, жизненных позиций, и критерий человечности, нравственности. Не случайно внутренний мир отрицательных персонажей ограничивается их личностными рамками, между ними и природой нет органической связи, они как бы «вне леса» и «вне степи». И, наконец, лес и степь – это символы жизни: они кормят, учат, одевают населяющие их народы.

Лес в лекции Вихрова дан во всех стадиях развития. Вначале перед нами первозданный вид русской природы. «Сперва, вперемежку с дубравами открывалась степь...» [1, с. 246]. «Потом пращур Святослава падал знак – и племя, как пламя, хлынуло вниз, затопляя пустынные предгорья...» [1, с. 246]. Эпически торжествен слог писателя, повествующего о далеком прошлом, когда «земля еще носила следы великой, сравнительно недавней, в размахе геологического времени ледниковой весны...» [1, с. 246]. Лес, словно расплавленная магма гигантского вулкана, сбегает с Алаунской возвышенности, покрывая всю Европу. Просторы могучих степей – они редки на этой необжитой земле! Но время шло, «и первым лесорубом на Руси стал огонь» [1, с. 248].

Но чем ближе мы подходим к «печальной странице» в истории леса, тем тревожнее звучит голос автора. Вот Вихров уже восклицает: «Эй, посторонись, Демидов берется за топор!» [1, с. 255].

Безрадостной, но правдивой рисуется судьба русской природы, когда «прогресс в обнимку с барышами вторгается в хвойные дебри» [1, с. 257]. Глубокий философский смысл вкладывает писатель в выражение:» «Худо земле без войлока; когда-нибудь люди узнают на деле, чего стоило натянуть неосторожно сорванную дернинку и укоренить желудь на солончаке» [1,с. 264].

Тяжелое горе выпало на долю русского леса после отмены крепостного права, страшные беды принесли кровавые зарева пожаров, расточительство и бесхозяйственность.

Но писатель верит в прекрасное будущее зеленого великана, поэтому высоко поэтичны страницы романа, на которых автор и его герой описывают свое любимое детище: «Лес никогда не помнил обиды от русских...» [1, с. 250].

Так эпизод из лекции Вихрова окончательно определил расстановку борющихся сил и отношение к положительным персонажам, донес до сознания читателя горячий призыв Л. Леонова беречь лес, сохранять и приумножать народное благосостояние. «Лекция Вихрова – это поэма и научный трактат, это вдохновенная песнь о России, зажигающая патриотическим огнем молодые умы и сердца, это слово, обращенное в Будущее» [2, с. 215].

Она является центральной точкой в развитии сюжетных линий и композиционного построения романа. К понятию русский лес восходят все главные идейные и сюжетные мотивы. По мнению В.А. Ковалева, «тема леса является лишь одной из живых и значительных общественных тем, развертываемых в романе, – таких, как борьба двух систем, героизм народа в Великой Отечественною войне, формирование нового человека, идейная борьба в науке. Эта тема служит средством группировки характеров, определения взаимоотношений героев. Лес – это лишь арена, поле деятельности людей, выявления человеческих характеров» [3, с. 170].

Разделяя в целом данную позицию, отметим, что в ней доминирует композиционный подход. С точки зрения композиции, структуры, тема леса действительно является «лишь одной из ... тем» романа. С точки зрения содержания, лес (природа) у Л. Леонова – синоним жизни. Данная мысль отчетливо прослеживается в лекции Вихрова. В наше время ее актуальность очевидна как никогда. Автор убедительно доказывает, что лес – это сложнейшая система условий человеческого существования, разрушение которой приведет к исчезновению на Земле всего живого.

Таким образом, содержание темы леса у Л. Леонова выходит далеко за литературные рамки.

В настоящее время тема человека и природы является одной из основных в многонациональной литературе нашей страны. Мощным импульсом, во многом определившим ее развитие, стал роман «Русский лес». Рост интереса к данной теме обусловлен и обострением экологической ситуации в стране. Взаимоотношение человека и природы – «вечная» проблема: «Человека не может не занимать природа, он связан с ней тысячью неразрывных нитей: он сын ее…» [4, с. 414]. Все это позволяет говорить о «сверхактуальности» рассматриваемой темы, о необходимости ее всесторонней и детальной разработки в национальных литературах.

Попытаемся определить сходство и различия художественно-философских трактовок образа природы в сопоставляемых романах.

Л. Леонов и Н. Доможаков определяют природу как один из критериев нравственности и человечности. Люди жестокие, беспринципные, безнравственные не способны ощущать с ней родственную связь. И у Л. Леонова, и у Н. Доможакова природа – это и «храм, и мастерская». Она не только материально, экономически, физически обусловливает существование человека, но и содержит в себе мощный эстетический заряд. Именно красота природы и осознание неразрывной связи с ней являются одним из факторов, определяющих духовное развитие людей.

Человек в анализируемых произведениях рассматривается как часть природы, отсюда – частое обращение к антропоморфизму, психологическому и ассоциативному параллелизму, авторская убежденность в том, что между человеком и природой, имеется определенное сходство, поскольку они представляют собой единое целое.

Следует отметить, что у Л. Леонова проблема взаимодействия героев с окружающей средой осмысливается глубже, детальнее, всестороннее, чем у Н. Доможакова. С одной стороны, это объясняется целями и задачами, которые они ставили перед собой, с другой – уровнем писательского мастерства, с третьей – объемом повествования («Русский лес» – 41 п.л., «В далеком аале»- 8,4 п.л.).

Несомненным достоинством произведений Л. Леонова и Н. Доможакова является то, что при разработке проблемы взаимоотношения человека и природы у них доминирует исторический подход. Данная проблема рассматривается с учетом таких факторов, как преемственность поколений история народа. Образ старой лиственницы, созданный Н. Доможаковым, является своего рода символом этой взаимосвязи: «В глубине леса за горой Чымыр-Хая, где пережидала метель с отарой Кнай, есть обширная елань, посреди которой стоит старая лиственница. Бугристый ствол лиственницы, покрытый шелушащейся корой, в толщину несколько обхватов, а чтобы с земли увидеть ее макушку, надо так запрокинуть голову, что непременно свалится шапка. Черными кажутся голые ветви, лишенные в зимнюю пору хвои. В трещинах коры тут и там смолистые натеки. Сколько лет лиственнице – двести, триста? Не одно поколение хакасов косило траву в этой елани, название которой пришло с незапамятных времен. Еще прадеды называли ее еланью старой лиственницы» [5, с. 49].

Следует отметить, что возвышение картины изображаемой жизни до символа – одна из наиболее характерных черт романа «В далеком аале». Вещи, весь материальный мир не живут в произведении Н. Доможакова своей собственной, отъединенной от человека жизнью: «Он видит беркутов, появившихся над степью. А ведь каждый знает, что беркуты рады чьей-то беде в степи» [5,с. 2]. Беркут у хакасов-степняков является символом несчастья. Таким символом зла, лжи, несчастья становится образ золота или, как называют его хакасы, «желтый жеребенок». «Золото – желтый жеребец, звонко ржет, далеко слышно», – говорят в народе.

Символичен и образ каменного изваяния, возвышающегося над могильными курганами в хакасской степи. Это символ вечности и мудрости народа: «Вросший в курган высокий изогнутый камень с еще заметными полустертыми письменами. С камня глядело грубо высеченное лицо. Широкие скулы, узкие и продолговатые глаза, вместо рта – просто углубление. Слепые глаза изваяния были устремлены в степь поверх дороги» [5, с. 3].

С большим мастерством писатели используют в характеристике психологической реакции и поведения человека символы, которые призваны приоткрыть суть внутреннего движения души. Например: «Хоортай как будто вручал внука духам – хранителям своего очага» [5, с. 12]. Иногда до символа вырастает ничем не приметная на первый взгляд деталь. Например: «Последние капли воды влила Варя в рот подростка. Ресницы его вздрогнули, шевельнулись губы» [5, с. 3]. Глоток воды, влитый Варварой Полынцевой, – олицетворение жизни. У Л. Леонова такими символами являются крестьянская мать и Родина.

Не настаиваем, что символические образы природы Н. Доможакова находятся в родстве с символикой «Русского леса». Но на типологию этого явления следует обратить особое внимание, поскольку для любого писателя обращение к символу – не случайно. Многие леоновские образы также восходят к фольклору – образ родника, сосны на облоге, «живой» и «мертвой» воды и т.д.

Обратим внимание на другие приемы, типологически совпадающие у Л. Леонова и Н. Доможакова, в частности, укажем на роль контрастного изображения мира при помощи природы: «Радуется все вокруг: и цветы, и деревья, и насекомые. Простор, красота волнует сердце. Даже солнце, кажется, смеётся, взобравшись высоко на небо. Только один Сагдай сам не свой» [5, с. 21].

И, наконец, последняя особенность: хотя картины природы не содержат в себе субъективную оценку писателя, хотя они выступают в основной своей роли, то есть являются средством раскрытия характера, хотя они и преломляются в сознании героев соответственно их психологическому состоянию, но все-таки пейзаж в данном случае объективно отражает окружающую нас реальность, так как художественное описание природы здесь не противоречит существующей действительности.

Выступая в качестве фона повествования, картины природы выполняют в вспомогательную функцию и позволяют понять не только внутреннее состояние героев, но и общества в целом.

Важную роль в художественной системе играет деталь, она, как правило, многозначна, ее можно назвать «кодом» к идее произведения, «шифром» к содержанию характеров, «ключом» к раскрытию подлинного смысла вещей и явлений.

Емкая деталь играет большую роль в развитии сюжета. Она делает его более компактным, стройным и цельным. Но все-таки основная функция детали в сюжете хакасского романа – средство типизации. Так, исторические и этнографические детали способствуют созданию необходимого фона, соответствующего настроения, атмосферы изображаемого времени, делают его осязаемым.

Правдивые картины, изображающие уклад жизни и быта хакасского народа, показаны в романе через восприятие Вари: «Варвара впервые очутилась в хакасской юрте. Круглое помещение не имело окон, зато в самом верху сведенной конусом крыши было проделано отверстие для дыма. Под ним на земляном полу был устроен грубый кирпичный очаг, в котором, чадя, горели коровьи кизяки. К одной стене была приставлена низкая лежанка, застеленная овчинами, к другой- деревянный ларь, к третьей – ящик, обитый полосками жести. Четвертую стенку занимали полки с деревянными блюдами и корытцами, мельницей для муки, глиняными горшками, кринками, чашками. С пятой стенки глядели две потемневшие иконы, а на шестой – висели хомуты, волосяной аркан и пастушеский бич...» [5, с. 6-7].

Следует обратить внимание на портрет героев. То художник сразу с исчерпывающей полнотой дает читателю представление о внешнем облике персонажа (так, например, изображены старик Хоортай, Домна, Сагдай, Аларчон, Пичон), то воссоздает динамический портрет из деталей, накапливаемых на протяжении всего произведения (таковы портреты Федора Полынцева, Вари, Сабиса, Марик, Кнай, Эпсе, Зойки). Глубина и оригинальность эстетической концепции Н. Доможакова проявляется в неповторимом образном мышлении писателя, что находит свое отражение в художественной структуре романа, языке: «Ум крепко, а язык коротко держи», «Услышанное – в ушах храни, увиденное – в глазах оставь», «Степь длинная, язык короткий».

Н. Доможаков умело вводит в ткань повествования сравнения: «Здешний аал растянутый над Чоботом, приклеился к горе, как ласточкино гнездо»; «Жаворонок трепыхает крылышками, будто трясет бубенчиком»; «Посмотришь из аала на Чобот, и кажется, что это не речка, а распущенный волосяной аркан, свитый из светлых и темных пучков. Длинен путь Чобота к большой реке Ахбану. Начинается он с зеленокудрых таежных гор – тасхылов, откуда Чобот спригивает, как неукротимый конь. Но чего не могут с ним сделать горы, делают степи. На равнине Чобот меняет свой нрав. Течение его становится спокойнее, и теперь он уже напоминает ленивую лошадь, которую все время нужно подстегивать» [5, с. 5-6]. Так необыкновенно поэтично изображена природа в романе «В далеком аале». Природа в романе – это и мир коней. В духе эпических и песенных традиций рисует Н. Доможаков мчащийся косяк. Эта картина открывает повествование и символизирует ускоряющий ход времени. Талантливо подбирая краски, изображает писатель коней – животных красивых и благородных. На протяжении всего романа переливается мозаика конских мастей. На мифического кентавра похож юный Сабис, слившийся с Соловым в единое целое. Словно всю злость мира впитал в себя одноухий Мухортый, проскакавший по полям гражданской войны. Напрягая последние силы, везет Полынцевых через знойную степь «миляга Бурка». Покорно несет Игренька на спине табунщика Сагдая. Чутко стережет свой косяк Гнедой. А есть еще Рыжка, Буланный, Чалый, Карька и множество безымянных в косяках, сивых, пых, вороных...

Внутренняя общность романов «Русский лес» и «В далеком аале» проявляется прежде всего в описании природы. Однако, если у Л. Леонова раскрытие образа леса составляет целостную сюжетную линию, способную трансформироваться в самостоятельное художественное произведение, то образ степи у Н. Доможакова подобной автономностью не обладает, поскольку полностью ориентирован на социальную проблематику, подчинен задаче изображения процессов, наметившихся в общественной жизни после окончания гражданской войны.

Скорбя о Павле Васильевиче, убитом бандитом Харбинкой, Федор Полынцев думает о жестокости врагов, бескомпромиссности борьбы, о том, что он не уберег отца, старого врача, так много сделавшего для простых людей. В этот момент его размышления вдруг получают реальное воплощение. Природа, словно художник-волшебник, рисует живые картины, напоминающие недавнюю трагедию: «Солнце за аалом совсем опустилось на степь, и лучи от него протягивались теперь снизу вверх. Оно как бы выстрелило их пучками в покоробленные, сухие, как порох, крыши аала и в сизые облака, что начали вечерний перелет. Вот одно облачко закровоточило подраненным боком и словно замедлило полет. А солнце-охотник не знает жалости. Палит в несчастное облачко да разворачивает и без того глубокую и широко багровеющую рану» [5, с. 27]. Картина природы, на которую читатель смотрит глазами главного героя романа, позволяет автору передать весь накал борьбы, вою драматичность ситуации.

Природа у Н. Доможакова – это отдельные пейзажные зарисовки сопровождающиеся глубокими философскими размышлениями, природа у Л.Леонова – это цельная, законченная «философия природы», являющаяся, по нашему глубокому убеждению, одним из самых значительных достижений русской литературы.

Непреходящая актуальность «Русского леса» обусловлена и правдивостью изображения идейной борьбы, столкновения жизненных позиций. Вот, что об этом сказал О. Михайлов: «Русский лес» – в определенном смысле итог многолетних исканий Леонида Леонова, исканий нравственных, философских, эстетических. Мера человечности и предназначение человека, высокая стезя научного подвига, испытание, через которое прошел народ в пору Великой Отечественной войны, и вера в его светлое будущее – все это уплотненно воплотилось в сложный архитектонике романа» [6, с. 212]

Главный герой романа – народ, основные представители его – Иван Матвеевич Вихров и его дочь Поля. Создавая образ Вихрова, Л. Леонов опирался на достижения классиков русской литературы, в частности, на Л.Н. Толстого, который по-новому взглянул на внутренний мир своих персонажей, на их психологический облик. Персонажи «Русского леса», данные в обыкновенных обстоятельствах, но на фоне чарующей русской природы, воспринимаются читателем в двух аспектах: человек – общество, человек – природа. В этом обобщающая сила и жизненность леоновских образов.

Вся кипучая, неуемная энергия Вихрова направлена на то, чтобы делать добро. Добро же в его понятии – русский лес, который просит защиты от плохого человека. Для Вихрова лес – «не просто профессия, а призвание». Старый профессор действует по принципу: «Много леса – не губи, мало леса – береги, нет леса – посади».

Если образ Ивана Матвеевича отделить от русского леса, если пейзаж в романе рассматривать только как иллюстративное средство раскрытия психологии героя и не видеть его исключительную роль в формировании и становлении самого характера старого профессора, мы не поймем всей глубины мысли художника, пафос его романа, утверждающего идею борьбы за русский лес. В этой борьбе Вихров беспощаден: «Но я бы

голодом заморил наших генералов от просвещения, не сумевших за двести лет привить народу чувство если не благодарности, то хотя бы справедливости к зеленому другу» [7, с. 61].

Образ Вихрова несет в себе основной идейно-художественный заряд романа. Его социальная сущность раскрывается в анализе конфликтов, вызванных борьбой за разумное использование богатств природы. Вся жизнь профессора, весь процесс формирования его характера, гражданского облика связаны с русским лесом.

В канун 21 июня 1941 года Иван Матвеевич Вихров, взволнованный приездом дочери, с которой был разлучен по семейным обстоятельствам, восстанавливает в памяти историю своей жизни.

Родился в деревне, учился на медные деньги, в юности пешком обошел все Россию и без памяти полюбил родную землю, правду революции понял через любимое дело, был несчастлив в семейной жизни, не чувствителен к материальных благам и невзгодам, никогда ничего не хотел для себя и всегда хотел всего для всех.

Но Иван Матвеевич вспоминает не только давнее прошлое, определившее его судьбу, свое беззаветное служение «русскому лесу». Он вспоминает, как бессовестно извращали враги его любимые идеи, как было трудно видеть недоумение в глазах дочери и учеников.

В чем же главная трудность существования леоновского героя? Много работы и мало праздников? Но поглощенность работой, ставшей всеобъемлющей сферой его жизни, – главный и почти единственный источник его радостей, его творческого самоощущения: что осталось бы ему, если бы не любимое дело! Скромный быт? Но истинный ученый и настоящий интеллигент, к тому же выходец из беднейших слоев крестьянства, он его просто не замечает и справедливо считает, что имеет все необходимое для жизни и работы, «с явным подчинением первой второй». Неудачная семейная жизнь? Сложные отношения с дочерью? Но и сложности такого рода – постоянная и неизбежная дань самому движению жизни и истории, хотя конкретное выражение отношений в семье Вихрова, пожалуй, ближе всего подводит нас к главной, основной трудности существования леоновского героя – к той моральной его повседневной жизни и работы, которую Л. Леонов воспроизвел с мой точностью, с вниманием к мельчайшим подробностям, бытовым и психологическим.

Профессия обусловливает некоторые особенности внутреннего мира Вихрова. Относясь к природе с благоговением, поэтизируя ее, что вызывает большую ярость Грацианского, Вихров в то же время подходит к ней как ученый-натуралист. Обязанность изучать непреходящее, вечное, объективное порождает у него привычку отрешаться от себя, особого рода нравственный аскетизм. Свое личное, интимное он готов принести в жертву на священный алтарь добра и истины, считая, что «общее дело важней и выше личного...» [7, с. 317]. Это один из основных жизненных принципов Вихрова. Успех Вихрова нельзя отделить от неуспеха, который начинается с выхода самой первой его книги «Судьба русского леса», написанной еще в 20-е годы. Она была построена на драгоценных материалах, врученных Вихрову учителем, крупным ученым старой буржуазной формации Туляковым, в свое время немало сделавшим для лесной науки, но, подобно многим другим представителям дореволюционной интеллигенции, не сразу принявшим советские порядки.

«Лучше пролить пот, чем слезу, – заключил одну из глав Вихров...» Таким образом, Иван Матвеевич продолжил линию прежних русских лесоводов с тем печальным различием, однако, что появилась его злосчастная работа в канун наиболее усиленного за всю историю страны расходования леса» [7, с. 358].

Наивысший взлет, наивысшее торжество вихровских идей – и научных, и гражданских, и нравственных – происходит тогда, когда он действительно прямо и непосредственно говорил если не с народом, то с его молодыми представителями, – читал вступительную лекцию о лесе. Вихровские идеи – это идеи рассчитанные на завтрашний день.

В романе Л. Леонова очень силен план ретроспекции, то есть обращения к прошлому страны, народа. В драматическую реальность войны врываются здесь далекие временные пласты – драматические эпизоды русской истории, увиденной писателем в ярком озарении всенародной беды и подвига: 90-е годы XIX века – годы брожения и голода, когда из потока общенародной жизни выделилась семья Вихровых, трагичная гибель отца Ивана Матвеевича, незадачливого защитника крестьянских интересов перед царским законодательством; 10-е годы нашего столетия – годы реакции и провокаций, годы интеллигентского отступничества от революции, когда Грацианский сформировался как личность; первые годы победившей революции с их жестокой требовательностью единственного пути, когда Иван Матвеевич получил поле деятельности как «депутат российских лесов», наконец, 30-е годы с их трудовым энтузиазмом и сложными политическими проблемами, когда Вихров написал свои лучшие книги, а Грацианский развернулся как беспощадный критик «вихровских ошибок».

Прошлое предстает в «Русском лесе» с такой детальной выразительностью, с такими интимно-поэтическими тайнами, казалось бы, навсегда скрытыми подробностями, с такими правами на реальность, что ссылки на воспоминания героев никого не могут обмануть: это писатель смешал все времена в стремлении понять, показать, живописать все сразу: и национально-исторические корни недавней победы, и тревожную заботу о завтрашнем дне, и исповедь своего поколения, и надежду на то поколение, что доказало свою человеческую ценность в войне.

Образы главных героев леоновского романа – Вихрова и Грацианского – интересы авторской способностью живо реагировать на философские, идеологические споры времени. Спор двух профессоров идет не только вокруг конкретных проблем (лесопользование), ими испытываются различные философские истины, для доказательства которых привлекаются аргументы различной ориентации и силы, Л.Леонов не скрывает симпатий своих героев: мир увлечений

Грацианского – философы, представители субъективного идеализма; духовными наставниками Вихрова являются ученые-биологи В. Докучаев и К. Тимирязев. Отражаются ли философские взгляды этих представителей науки в концепциях их жизни?

Л. Леонов не останавливается подробно на формировании философских убеждений Грацианского. Лишь в конце романа автор раскрывает его мысли о собственной сверхгениальности, мечты о памятнике «из металла» вследствие не очень обременительных, но блестящих заслуг перед человечеством. Но эти ницшеанские мотивы, сопровождающие образ Грацианского, в романе приглушены, спрятаны, не имеют, детального освещения.

Доможаковского Пичона, абсолютно уверенного в своей исключительности и праве распоряжаться интересами и даже жизнями других людей во имя своих корыстных целей, в какой-то степени можно рассматривать как «духовного двойника» Грацианского.

Грацианский, кровно заинтересованный в том, чтобы как можно глубже замаскировать свою внутреннюю сущность, постоянно рядится в тогу актера, разыгрывающего перед публикой целые спектакли.

Отрицательные персонажи романа «В далеком аале», ловко жонглируя такими понятиями, как уважение к старшим, долг, совесть, соблюдение национальных традиций и т.д. изображают перед своими односельчанами сцены благородного негодования и возмущения, преследуя при этом цель искажения истины.

И Л. Леонов и Н. Доможаков глубоко убеждены в том, что лицедейство в наиболее безобразных своих проявлениях – это удел людей безнравственных и жестоких.

Грацианский, как впрочем, и отрицательные персонажи Н. Доможакова, не склонен к откровенной исповеди, поэтому за него «вспоминает» сам автор. Богатая благополучная семья; ощущение собственного избранничества избалованного юноши; игра в модные революционные идеи, дающие такую соблазнительную остроту ощущений; первый испуг перед властью, первое трусливое предательство ради сохранения привычных благ жизни; постепенное приспособление к победившей революции, окончательное решение любой ценой сохранить высокое положение в обществе и, насколько возможно, в революционной обстановке – привычный комфорт; осознание неполноценности и бесплодности собственного духовного «я», боязнь того, что его «тайна» будет когда-то и кем-то разгадана, и отсюда жестокая, мучительная зависть к истинным талантам.

Одним из основных принципов, которыми руководствовались Л. Леонов и Н. Доможаков при создании широких эпических полотен, является следующий: объективный анализ определенных исторических событий, составляющих содержание того

или иного произведения, невозможен без исследования окружающей среды, формирующей сознание, психологию, взгляды людей, являющихся «творцами» этих событий. Отсюда следует, что окружающая среда, в которой обитает человек, творящий историю, никак не может быть пассивной по отношению к самой истории. Напротив, диалектическая цепочка «природа – человек – история» – это неразрывное единство, эквивалентное самой жизни.

Библиографический список

1. Леонов, Л.М. Русский лес. – М., 1976.
2. Михайлов, О. Мироздание по Леониду Леонову. Личность и творчество.– М., 1987.
3. Ковалев, В.А. Творчество Л. Леонова. – М.; Л., 1962.
4. Тургенев, И.С. Записки ружейного охотника Оренбургской губернии // собр. соч.– М.; Л., 1963. – Т. 5.
5. Доможаков, Н.Г. В далеком аале / пер. Г. Сысолятина. – М., 1970.
6. Михайлов, О. Мироздание по Леониду Леонову. Личность и творчество. – М., 1987.
7. Леонов, Л.М. Русский лес. – М., 1976.

Bibliography

1. Leonov, L.M. Russkiyj les. – M., 1976.
2. Mikhayjlov, O. Mirozdanie po Leonidu Leonovu. Lichnostj i tvorchestvo.– M., 1987.
3. Kovalev, V.A. Tvorchestvo L. Leonova. – M.; L., 1962.
4. Turgenev, I.S. Zapiski ruzheyjnogo okhotnika Orenburgskoyj gubernii // sobr. soch.– M.; L., 1963. – T. 5.
5. Domozhakov, N.G. V dalekom aale / per. G. Sihsolyatina. – M., 1970.
6. Mikhayjlov, O. Mirozdanie po Leonidu Leonovu. Lichnostj i tvorchestvo. – M., 1987.
7. Leonov, L.M. Russkiyj les. – M., 1976.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 811. 161.1. 39

Kechina E.A. **NATIONAL – CULTURAL SPECIFICITY OF THE IMAGE "HOUSE" AS A FRAGMENT OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND ARABIAN CULTURE.** The article contains the results of research devoted national-cultural specificity of language consciousness of representatives of the Russian and Arabian culture on the basis of comparative analysis of the image «*House*».

Key words: **language consciousness, image of consciousness, association test, semantic gestalt, semantic zones.**

Э.А. Кечина, *соискатель сектора психолингвистики Института языкознания РАН, г. Рязань, E-mail: kechina172@inbox.ru*

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗА «ДОМ» КАК ФРАГМЕНТА ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУР

В статье приведены результаты исследования национально-культурной специфики языкового сознания представителей русской и арабской культур на основе сравнительного анализа образа «дом».

Ключевые слова: **языковое сознание, образ сознания, ассоциативный эксперимент, семантический гештальт, семантические зоны.**

Ах, лучше нет огня, который не погаснет,
И лучше дома нет, чем собственный твой дом.
Ю. Визбор

Обращение к проблеме человека является ведущей тенденцией современного социально-гуманитарного знания. С понятием «человек» связан широкий круг мировоззренческих вопросов: сущность и происхождение человека, его уникальность и специфика, степень свободы и смысл жизни, его назначение и место в мире. Человек – существо многомерное и универсальное, как единая и целостная система он «резюмирует всё, что мы познаём» [1, с. 396] и занимает «центральное» положение в той системе координат, в которую вписан окружающий мир [2, с. 35].Умножая собой мир и создавая в нём бесчисленное число «микрокосмов», человек не перестаёт быть его содержимым, а именно частью, которая, безусловно, самостоятельна и активна [3].

Начало жизненного пути каждого человека заложено в пространстве родного *дома* и в окружении его *семьи.* Благодаря семье, которая является структурой, формирующей и адаптирующей личность к будущей самостоятельной жизнедеятельности, человек приобретает нравственные умения и навыки, усваивает определённые ценности и идеалы, духовно-религиозные, национальные и отечественные традиции – всё то, без чего невозможен процесс социализации личности и усвоения человеком культурного опыта предшествующих поколений [4]. Необходимым условием и наиболее оптимальной системой жизнеобеспечения семьи в целом и каждого человека в отдельности является общее экзистенциональное пространство *дома*. Как продукт человеческой деятельности дом представляет собой особое пространство, преобразованное человеком и приспособленное к его нуждам и потребностям. В то же время дом – это одна из первичных категорий восприятия окружающего мира и центр освоения пространства, жизнь в котором является аналогом будущей жизни человека и способом его контактов с окружающим миром. Определяя человека не только в физическом, но и в социальном пространстве, дом даёт кальку для выстраивания структуры мира, его дифференциации и ценностной маркировки [5].

Учитывая экзистенциональную ценность и высокую содержательность, а также тесную связь данного концепта с другими важными культурными понятиями, нам представляется необходимым проанализировать содержание образа «*Дом*», отражённого в языковом сознании современных носителей русской и арабской культур, с целью выявления его специфических и универсальных характеристик. Изучение национально-культурной специфики языкового сознания – одно из приоритетных направлений многочисленных исследований, проводимых в русле московской психолингвистической школы. Объектом исследований является *образ мира* как основополагающая компонента культуры, а его предметом становится *сознание* носителей той или иной этнической культуры. При этом считается, что различие национальных сознаний является главной причиной непонимания при межкультурной коммуникации. Сознание человека представляет собой феномен, который в силу своей специфичности недоступен фиксации и прямому изучению. Одной из форм

овнешнения сознания является *языковое сознание* – опосредованный языком образ мира той или иной культуры, т.е. «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [6]. В качестве одного из эффективных способов диагностики национальных особенностей языкового сознания применяется метод ассоциативного эксперимента.

Любые данные содержания сознания, в том числе и сознания языкового, являются ментальными единицами, существующими потенциально, «in absentia», скрытыми от внешнего наблюдателя, поскольку сознание обладает статусом открытости для субъекта сознания и закрытости для других людей. Для того чтобы сделать их доступными для восприятия и анализа, эти единицы должны быть манифестированы средствами языка (или любой другой семиотической системы) и переведены из потенциального состояния в сущностную плоскость, «in praesentiam». Таким способом, который позволяет осуществить данный переход, по мнению ученых, является ассоциативный эксперимент [7].

В данной статье представлены результаты компаративного анализа содержания образа «*Дом*» на основе материалов свободного ассоциативного эксперимента, в котором принимали участие 150 русских и 205 арабских студентов Рязанского государственного медицинского университета имени И.П. Павлова (преимущественно представители Марокко и Туниса). Полученные в результате эксперимента ассоциаты классифицировались на основе метода семантического гештальта, с помощью которого нами были выделены следующие общие семантические зоны: «*Атмосфера/климат*», «*Что включает в себя понятие “дом”*», «*Функции дома*», «*Эмоциональное отношение*», «*Качества/характеристики*» и «*Составляющие дома*». В статье реакции респондентов на слово-стимул «*Дом*» выделены курсивом, рядом в скобках указана частотность каждой из реакций.

Что включает в себя понятие «*Дом*» для носителей сравниваемых культур? Анализ соответствующей семантической зоны показал, что понятийные границы дома в целом совпадают в русском и арабском языковом сознании. По своему функциональному назначению дом для арабских респондентов является *жилищем* (5) и *собственностью* (1), для русских имеет значение *жилья* (1), *недвижимости* (1), *постройки* (1) и *строения* (1). Однако в большей степени как для русских, так и для арабов дом материализует идею родства, поэтому он символизирует место, где живут родные и близкие люди, находящиеся в родственных отношениях, то есть члены семьи. «Человек с рождения получает семью, как некий «дар судьбы», «первый, естественный и в то же время священный союз, в который он вступает в силу необходимости», оставаясь «в течение всей своей жизни духовным представителем своей отечески-материнской семьи или как бы живым символом её семейного духа» [8, с. 199]. Так, для арабских респондентов понятие «*Дом*» неотделимо от *семьи* (23), членов которой связывает их общее *происхождение* (1). В сознании русских студентов дом коррелирует с *семьёй* (15), с *родными* (1) и *родителями* (7), но более всего с *мамой* (5), которую можно рассматривать как хранительницу домашнего очага и центральную фигуру русского домашнего пространства.

Каждому дому присущи своя атмосфера и климат. Существуя в определённом временно-пространственном континууме, дом сам не только символически, но и реально образует самостоятельное замкнутое пространство, некий микромир человека и его семьи, где присутствует свой дух и своя атмосфера, поскольку «реальность здания заключается не в четырёх стенах и крыше, а во внутреннем пространстве, предназначенном для жизни в нём» [Лао Цзы]. И в этом внутреннем пространстве русского дома царит атмосфера *тепла* (17) и *уюта* (11), *покоя* (1) и *тишины* (1). Здесь, в стенах родного дома, человек может чувствовать себя спокойно, потому что его дом символизирует *отдых* (1) и *спокойствие* (3).

По мнению арабов, дом – это та *территория* (1) и *маленькая страна* (1), где человек ощущает свою *свободу* (1) и *независимость* (1), это место его *отдыха* (8). Для нормального развития личности в границах родного дома необходим психологический комфорт, который создаётся и поддерживается семьёй в течение всей жизни. Так, домашняя атмосфера *покоя* (2) способствует поддержанию физического и психологического состояния человека. В привычном домашнем пространстве ему комфортно, здесь он *чувствует себя хорошо* (2), поскольку окружён семейным *теплом* (10) и *уютом* (4). Однако не менее важным для любого человека является поддержание его психической стабильности. Для арабских респондентов атмосфера родного дома окружает человека не только теплом и уютом, но, что гораздо важнее, вселяет в него чувство *уверенности* (5) и *стабильности* (17), то есть устойчивости и неизменности, что в дальнейшем придаёт человеку определённую резистентность к неблагоприятным проявлениям окружающего мира.

Дом является своеобразным «центром» окружающей действительности, которая осваивается человеком «от себя» по направлению от ближайшего пространства к тому, что существует вне его сознания и его личности. Осмысливая и оценивая собственный дом, человек соотносит черты своего дома как ближайшего экзистенционального пространства с окружающим его миром, «а затем, когда физическое освоение за дальностью пространства становится невозможным, освоение продолжается мысленно, путем переноса, экстраполяции уже известных параметров на более отдаленные расстояния» [9, с. 3-18]. И тогда домом для человека становится его Родина или более того окружающий мир приобретает черты его родного домашнего пространства.

Так, у русских студентов с домом ассоциируется *Родина* (4) и *родной город* (2), у арабских – *место* (2), *где* человек *родился* (1), его Родина: *Марокко* (1), *Тунис* (1). При этом понятийные границы дома в русском и в арабском языковом сознании «расширяются» до значения *мирового* дома, поэтому дом соотносится с целым *миром*, а у арабских студентов, помимо этого, коррелирует с *цивилизацией* (1).

С глубокой древности дом был не просто строением, а пространством, в котором человек мог укрыться и отдохнуть от воздействий внешнего мира, поэтому в пределах родного дома человек вновь обретает пренатальное чувство безопасности, реализуя свою естественную потребность в защищённости [10]. Среди непредсказуемого окружающего внешнего мира дом, полагают арабские студенты, как остров и *надёжное место* (1), является гарантией *безопасности* (7) человека, потому что для человека дом – это *приют* (10), где можно спастись и отдохнуть, это *тайник* (1) и *убежище* (6), где можно укрыться, это место, где все *защищают друг друга* (2). Как пространство, ограничивающее субъект от влияния и воздействий внешнего мира, дом, таким образом, выполняет ***защитную функцию***. Кроме того, здесь всегда можно рассчитывать на *помощь* (1) и *поддержку* (1) своих родных и близких. Символом дома и его центром является семейный *очаг* (10), собирающий вокруг себя всех членов семьи. В представлении носителей любой культуры семейный очаг обладает консолидирующей силой, поскольку связь *дом – очаг* имеет устойчивый социальный смысл [11]. Следовательно, дом реализует помимо защитной другую, немаловажную функцию – ***консолидирующую***.

Идея консолидирующей функций родного дома присутствует и в реакциях русских респондентов, поэтому для них так же, как и для арабов, с домом ассоциируется семейный *очаг* (3). В границах родного дома формируется безопасное для человека пространство, и поэтому дом становится для него *прибежищем* (2), в котором он чувствует свою *защищённость* (1). Здесь *тебя* никто *не тронет* (1), потому что дом – это *поддержка* (1) и *защита* (2), словом, мой дом – *моя крепость* (4). Русские респонденты, акцентируя внимание на защитной функции родного дома, используют для передачи идеи полной безопасности человека фрагмент популярного афоризма «*Мой дом – моя крепость*», принадлежащий английскому правоведу Эдуарду Кону и появившийся в комментариях к средневековому праву, в котором говорится о непрекосновенности жилища.

Перейдём к рассмотрению содержания семантической зоны «*Эмоциональное отношение*». Как известно, эмоциональная сфера человека пронизывает все сферы нашего существования и является той специфической областью, где более всего проявляется духовная культура народа. Поскольку эмоции детерминированы социально и культурно [12], лексические единицы, передающие эмоции в языке, позволяют выявить национально-культурную специфику языкового сознания носителей различных культур и служат средством познания национального характера народа, его образа мышления, способом проникновения в систему его ценностей.

Так, у русских респондентов в семантической зоне «*Эмоциональное отношение*» самую высокую частотность имеет ассоциат *родной* (9), который можно отнести к специфической, культурно обусловленной реакции, присутствующей только

у русских респондентов. Употребление прилагательного «*родной*» в устойчивых словосочетаниях современного русского языка отличается особой эмоциональной окраской и является результатом метафорического переосмысления отношений кровного родства. При этом пространственная экспансия «родного» дополняется «экспансией вверх» – в область духовного, происходит метонимический перенос отношений родственной близости, и постепенно строится конструкция общности [13]. Устойчивое словосочетание «*родной дом*» в понимании русских респондентов передаёт ключевую идею для русской картины мира – идею близости по духу и органического единства. Для носителей русской культуры характерна сильная эмоциональная связь с *родимым* (1) домом, поэтому для них образ дома – это образ *любимого* (3) и *милого* (3) пространства, превозносящего в жизнь человека ощущения *счастья* (3), *радости* (1) и *любви* (1). Дом, считают русские респонденты, – это *самое главное* (1) в жизни человека.

Если у русских респондентов ядро семантической зоны «*Эмоциональное отношение*» представлено ассоциатом *родной*, то для арабских студентов самой частотной реакцией является ассоциат *нежность*. Арабские респонденты по отношению к *дорогому* (1) дому испытывают чувства *нежности* (5) и *любви* (2). Дом важен и значим для них так же, как ценность *жизни* (1), дом – это *необходимость* (1) в жизни каждого человека, его *мечта* (1) и *цель* (1). Он даёт человеку ощущение *счастья* (1), *его не хватает* (1). Поскольку дом – это, прежде всего, семья человека, то его можно рассматривать как модель внутрисемейных отношений, которые, по мнению арабских студентов, основаны на взаимном *доверии* (1).

Следующая семантическая зона – «*Качества / характеристики*» дома. Для арабов актуальны размеры дома. По их мнению, дом должен быть *большим* (7), что вполне объяснимо, поскольку современная арабская семья в основном многочисленна, так как в стенах одного дома проживают представители нескольких поколений. Внешние эстетические характеристики дома и его внешний облик также немаловажны для арабских респондентов. Вероятно, поэтому они выделяют «эстетически маркированную» характеристику дома – дом должен быть *красивым* (3). Кроме того, в семантическую зону «Качества/характеристики» вошли следующие ассоциаты *маленький* (2), *бедный* (1), *дружный* (1) и *закрытый* (1). У русских респондентов аналогичная семантическая зона более компактная и включает ассоциаты *кирпичный* (1), *из кирпича* (1) и реакцию *большой* (2), характеризующую размеры дома. Внутреннее устройство дома, полагают русские студенты, должно представлять собой комфортное пространство, то есть быть для человека *уютным* (1).

К периферийным зонам ассоциативного поля стимула «*Дом*» относятся следующие общие семантические зоны: «*Дом как здание*» и «*Составляющие дома*». Употребление лексических единиц, фиксирующих представления о доме через отдельные его элементы, не характерно для обеих групп респондентов, скорее оно носит единичный характер. К таким лексемам относятся общие ассоциаты *крыша* и *комната,* а также реакция *стены* (1) у арабских информантов и ассоциаты *окно* (1) и *окно со шторами* (1) – у русских.

Немногочисленная по составу общая семантическая зона *«Дом как здание*» содержит несколько ассоциатов, обозначающих виды дома. Как жилое помещение дом различается не только по типу конструкции, но и материальному фактору, то есть «социально дифференцировано» [14, с. 177-178]. Так, у русских респондентов данная семантическая зона включает ассоциаты *многоэтажки* (1), как типичный распространённый вид городского жилья, *вилла* (1) и *особняк* (1), как виды элитных построек для обеспеченной прослойки населения, а также культурно специфическую лексическую единицу *хата* (3). Семантическая зона «*Дом как здание*» у арабских респондентов содержит ассоциаты *квартира* (1), а также реакции *дворец* (2) и *хижина* (1), номинирующие виды жилого помещения, которые противопоставлены по признаку богатства, великолепия и бедности.

Обобщая результаты анализа ассоциативного поля стимула «*Дом*», необходимо отметить следующее. Представления русских и арабских респондентов о «*Доме»* в целом идентичны. Дом реализует архитепические функции: *защитную* и *консолидирующую.* Дом воспринимается представителями обеих культур, прежде всего, не как материальная ценность, но как ценность, *концентрирующая основу семейного единства.* Общей для обеих групп респондентов является идея дома как *психологически комфортного пространства* человека с атмосферой *тепла*, *уюта* и *покоя*.

Вместе с тем, анализ содержания выделенных семантических зон позволил выявить специфическое, культурно обусловленное содержание образа «*Дома*». Дом оказывает сильное эмоциональное воздействие на человека, которое для русских носителей культуры проявляется через эмоциональную, духовную связь, поэтому дом – это территория *родного* и близкого, органического целого. В свою очередь, для носителей арабской культуры дом является источником *нежности* и *любви*. Поскольку дом можно рассматривать как априорную основу человеческого существования, которую он не рефлексирует, но которые его конституируют [15], нам представляется возможным говорить не только об эмоциональных проявлениях человека по отношению к дому, как месту своего жизнеосуществления, но и об антрополого-онтологической сущности человека и цели его существования. Следовательно, можно предположить, что приоритетными, ценностно-смысловыми модусами существования для носителей русской культуры являются *тепло*, *безопасность* и *комфорт*, для арабской культуры – *стабильность*, *безопасность, комфорт* и *тепло*. Ключевым, на наш взгляд, ассоциатом у арабских информантов является специфическая реакция *стабильность*, что, возможно, объясняется особенностями культуры ислама, поскольку «исламская культура не любит парадоксов и, уверенная в *фундаментальной рациональности мира*, видит в них нарушение правильности всеобщего устроения» [16, с. 46-70].

Таким образом, компаративный анализ образа «*Дома*» на основе метода семантического гештальта позволил нам сделать следующие выводы. Несмотря на то, что понятие «*Дом*» относятся к числу универсальных, содержание образа «*Дома»* в языковом сознании носителей русской и арабской культур имеют как общие, так и специфические характеристики, обусловленные самобытностью культуры, стереотипами мышления, ценностными ориентациями и установками. Кроме того, нам представляется, что компаративное исследование содержания образа «*Дома* как фрагмента языкового сознания с помощью свободного ассоциативного эксперимента является важным аспектом в изучении национально-культурной специфики образов мира носителей разных культур, позволяющим приблизиться к пониманию объективных, стабильных, базисных структур человеческого и общественного бытия, что в дальнейшем способствует реализации эффективного межкультурного общения.

Библиографический список

1. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека: сб. очерков и эссе: пер. с фр. П.Тейяр де Шарден / сост. и предисл. В. Ю. Кузнецов. – М., 2002.
2. Золотова, Н.О. Человек-и-слово как интегративная часть жизненного мира // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 2 (10).
3. Ярославцева, Е.И. Человек в перспективе сетевой парадигмы (опыт синергетического подхода). – М., 2007.
4. Добровольская, Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира: автореф. дисс. …канд. филол. наук. – Томск, 2005.
5. Разова, Е.Л. Дом. Экзистенциальное пространство человека // Альманах молодых философов. – СПб., 2002. – Вып. 1.
6. Тарасов, Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996.
7. Hormann, H. Meinen und Verstehen. Grundzьge einer psychologischen Semantik. ... 1977. – V. 9.
8. Ильин, И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.
9. Степанов, Ю.С. Пространство и миры – новый, «воображаемый», «ментальный» и прочие // Философия языка: в границах и вне границ: международная серия монографий. – Харьков, 1994. – Т. 2.
10. Разова, Е.Л. Дом. Экзистенциальное пространство человека // Альманах молодых философов. СПб., 2002. – Выпуск 1.
11. Рыбаков, Б.А. Язычество древней Руси. – М., 1988.
12. Хомская, Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование / Е.Д. Хомская, Н.Я. Батова. – М., 1998.
13. Сандомирская, И. Книга о родине: опыт анализа дискурсивных практик. – Wien, 2001.

14. Вендина, Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. – М., 2002.
15. Разова, Е.Л. Дом. Экзистенциальное пространство человека // Альманах молодых философов. – СПб., 2002. – Вып. 1.
16. Смирнов, А.В. Нравственная природа человека: арабо-мусульманская традиция / Этическая мысль: ежегодник. – М., 2000.

Bibliography

1. Teyjyar de Sharden, P. Fenomen cheloveka: sb. ocherkov i ehsse: per. s fr. P.Teyjyar de Sharden / sost. i predisl. V. Yu. Kuznecov. – M., 2002.
2. Zolotova, N.O. Chelovek-i-slovo kak integrativnaya chastj zhiznennogo mira // Voprosih psikholingvistiki. – 2009. – № 2 (10).
3. Yaroslavceva, E.I. Chelovek v perspektive setevoyj paradigmih (opiht sinergeticheskogo podkhoda). – M., 2007.
4. Dobrovoljskaya, E.V. Konceptualizaciya semji v russkoyj yazihkovoyj kartine mira: avtoref. diss. …kand. filol. nauk. – Tomsk, 2005.
5. Razova, E.L. Dom. Ehkzistencialjnoe prostranstvo cheloveka // Aljmanakh molodihkh filosofov. – SPb., 2002. – Vihp. 1.
6. Tarasov, E.F. Mezhkuljturnoe obthenie – novaya ontologiya analiza yazihkovogo soznaniya // Ehtnokuljturnaya specifika yazihkovogo soznaniya. – M., 1996.
7. Hormann, H. Meinen und Verstehen. Grundzuge einer psychologischen Semantik. ... 1977. – V. 9.
8. Iljin, I.A. Putj k ochevidnosti. – M., 1993.
9. Stepanov, Yu.S. Prostranstvo i mirih – novihyj, «voobrazhaemihyj», «mentaljnihyj» i prochie // Filosofiya yazihka: v granicakh i vne granic: mezhdunarodnaya seriya monografiyj. – Kharjkov, 1994. – T. 2.
10. Razova, E.L. Dom. Ehkzistencialjnoe prostranstvo cheloveka // Aljmanakh molodihkh filosofov. SPb., 2002. – Vihpusk 1.
11. Rihbakov, B.A. Yazihchestvo drevneyj Rusi. – M., 1988.
12. Khomskaya, E.D., Batova N.Ya. Mozg i ehmocii. Neyjropsikhologicheskoe issledovanie / E.D. Khomskaya, N.Ya. Batova. – M., 1998.
13. Sandomirskaya, I. Kniga o rodine: opiht analiza diskursivnihkh praktik. – Wien, 2001.
14. Vendina, T.I. Srednevekovihyj chelovek v zerkale staroslavyanskogo yazihka. – M., 2002.
15. Razova, E.L. Dom. Ehkzistencialjnoe prostranstvo cheloveka // Aljmanakh molodihkh filosofov. – SPb., 2002. – Vihp. 1.
16. Smirnov, A.V. Nravstvennaya priroda cheloveka: arabo-musuljmanskaya tradiciya / Ehticheskaya mihslj: ezhegodnik. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 811.111-26

Kurchenkova E.A. **ENGLISH IN INDIA: THE HISTORY AND ACTUAL PROBLEMS.** This article deals with the Indian English language in terms of historical and contemporary conditions of formation of it as a special variety of English from a number of new English languages – New Englishes. Nowadays India is facing a universal process of transformation of English into a territory variety. The article also gives some information about peculiarities of contemporary Indian English phonology, morphology, vocabulary and syntax.

Key words: **New Englishes, Indian English, variety, lingua franka, globalization**

***Е.А. Курченкова**, доц. каф. английского языка, ВолГУ, г. Волгоград, E-mail: kurlena@mail.ru*

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ИНДИИ: ИСТОРИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена рассмотрению индийского английского языка с точки зрения исторических и современных условий формирования его как особой разновидности английского языка из ряда новых английских языков – New Englishes. В статье также рассматриваются некоторые особенности современного английского языка в Индии в области фонетики, лексики, морфологии и синтаксиса.

Ключевые слова: **индийский английский, варианты языка, новые английские языки, лингва франка, глобализация.**

Данная статья посвящена рассмотрению индийского английского языка с точки зрения исторических и современных условий формирования его как особой разновидности английского языка из ряда новых английских языков – New Englishes. Новые варианты английского языка, сформировавшиеся в различных постколониальных странах рассматриваются лингвистами как отдельные разновидности (varieties), возникшие в определенных исторических условиях и в условиях разнообразных языковых контактов [1]. При этом общая теория влияния различных процессов на формирование этих разновидностей еще не была вполне разработана.

В настоящее время в мире происходит формирование новых разновидностей английского языка, или, как их называют, New Englishes. Несмотря на огромные различия, лежащие в основе местных языков, результаты влияния на них английского сходны с точки зрения структуры и социолингвистических процессов. New Englishes – это новые разновидности английского, которые возникают на ранних стадиях колониального и постколониального исторического развития до момента их созревания и отделения в самостоятельную разновидность. Однако у них есть также сроки окончания функционирования, как например, американский английский, который, по мнению Е.В. Шнайдера более не является разновидностью английского языка [1]. Появление множества «новых разновидностей» английского языка заставило такого лингвиста как Дэвид Кристал высказать предположение о том, что мы, возможно, «являемся свидетелями возникновения первых признаков английской языковой семьи» [2, с. 10].

Индия, безусловно, является одной из многоязычных стран в мире с населением более чем 900 миллионов человек, говорящих более чем на сотне языков индо-арийской семьи и семьи дравидийских языков, двух из крупнейших в мире, В Индии также говорят на языках австро-азиатской и тибетско-бирманской языковых семей, хотя по сравнению с носителями двух вышеупомянутых языковых семей количество говорящих на них гораздо меньше.

С одной стороны, для стран, являющихся бывшими колониями Великобритании, английский язык признан как глобальный, с другой стороны – его называют «killer language», поскольку он разрушительно действует на языки местного населения, изменяет и развивает новые диалекты. Это определяется социолингвистическими принципами и характеризуется множеством общих черт у контактных языков [1].

История Английского языка в Индии начинается с 1600-х годов, когда возникла Ост-Индская компания, и первые английские миссионеры появились на полуострове Индостан [2]. В начале 1800-х годов в христианских школах началось преподавание английского языка. К 1835 году в Индии уже существовали билингвы, знающие английский, которые требовлись, по мнению Т.Б. Маколея, для того, чтобы «... be interpreters between us and the millions whom we govern – a class of persons, Indians in blood and colour, but English in taste, in opinion, in morals and in intellect»- «были переводчики между нами и миллионами, которыми мы управляем – класс людей, индийцев в крови и цвету кожи, но англичан по вкусу, мнению, морали и интеллекту» [3, с. 22]. Английский стал официальным и академическим языком Индии в начале XX века. Подъем националистического движе-

ния в 1920-х годах привел к некоторым анти-английским настроениям, хотя само движение использовало английский в качестве средства коммуникации.С 1865 по 1947 английский язык постепенно стал средством официального общения в области управления и образования [2].

После обретения независимости, восприятие английского языка как чужеродного прекратилось, однако, спор об английском языке продолжается по сей день. В 1960-х годах конфликтная ситуация вокруг английского языка привела к «формуле трех языков», в которой английский был представлен как главная альтернатива местному государственному языку. В настоящее время английский занимает «ассистирующую» позицию по отношению к хинди, официальному языку Индии [2].

Во время борьбы за независимость поощрение развития и использования местных языков и борьба с языками империи были способами, при помощи которых представители национальной элиты отличали себя от западных колониалистов и определяли свою идентичность. После обретения независимости, однако, представителям элиты потребовалось отличаться от простого люда своих стран. Этим средством послужило свободное владение английским, французским и другими западными языками. В результате представителям элиты стало намного проще общаться с жителями Запада и друг с другом, чем с народом из своих обществ (подобная ситуация имела место на Западе и в России в семнадцатом–восемнадцатом веках, когда аристократы из различных стран прекрасно общались друг с другом по-французски, но не умели говорить на национальных языках своих стран).

Б. Качру отмечает, что Английский в настоящее время выполняет как национальную, так и международную функции, которые различны и дополняют друг друга. Английский, таким образом, приобретает позицию власти и «новой элитарности» [4, с.12]. Английский язык в настоящее время используется в Индии как официальный в области юриспруденции, государственного управления, среднего и высшего образования, вооруженных сил, средствах массовой информации, в бизнесе и индустрии туризма.

Лишь около трех процентов населения Индии говорит на английском языке, это элита экономической, профессиональной, политической и общественной жизни Индии. Это особенно относится к Южной Индии, где английский язык является универсальным языком, в то время как хинди выполняет эту функцию на Севере. Несмотря на то, что только три процента населения Индии говорит на английском, Индия находится в числе четырех ведущих стран мира с самым большим числом жителей, говорящим на английском языке. Английский позволил ей сохранить свое важное положение среди других развивающихся стран в мире. В некоторых частях Индии английский более предпочтителен, чем хинди в качестве лингва франка (универсального языка широкого общения) [2; 5].

По мнению С. Хантингтона, в не-западных обществах в настоящее время существуют две противоположные тенденции. С одной стороны, английский все больше используется на университетском уровне, чтобы дать выпускникам возможность вести эффективную игру в глобальной гонке за капиталами и покупателями [5]. С другой стороны, социальное и политическое давление вынуждает все больше использовать местные языки. Арабский вытесняет французский в Северной Африке, урду занимает место английского как языка управления и образования в Пакистане, а СМИ, использующие местные языки, заменяют англоязычные в Индии. Такое развитие ситуации предвидела Индийская комиссия по образованию в 1948 году, когда было заявлено, что «использование английского … делит людей на две нации, тех немногих, кто правит, и многих, которыми правят, кто не может говорить на чужом языке, и эти две нации не понимают друг друга» [5, с. 86].

В настоящее время за пределами узкой элиты индийского общества, использующей англоязычную документацию, английский даже не играет роль лингва франка. «Приземленная реальность, – утверждают профессора английского языка из университета в Нью-Дели, – состоит в том, что если вы отправитесь в путешествие из самой южной конечности Кашмира в Каньякума-ри, то общение вам будет намного лучше вести при помощи хинди, а не английского» [5, с.84]. Кроме того, индийский английский приобретает все больше индивидуальных характеристик: он индинизируется, или, скорее, локализуется, поскольку возникают различия между английскими языками носителей разных локальных языков. Английский впитывается в индийскую культуру, точно как же, как санскрит и персидский были впитаны в него до этого.

В книге «Язык социального статуса» В.И. Карасик приводит следующую классификацию языковых ситуаций, возникающих в результате контакта языков и культур:

1) используется язык одного из этносов,

2) используются на равных языки взаимодействующих этносов,

3)используются языки взаимодействующих этносов с дифференцированными сферами общения (диглоссия по Ч. Фергюсону),

4) используется чужой для контактирующих этносов язык,

5) используется вспомогательный язык-пиджин,

6) используется язык одного из этносов в предельно облегченной для иноязычного восприятия форме, ксенолект. Ксенолектом, как правило, пользуются эмигранты. Их социальный статус оценивается как низкий, что отражается на отношении к данной разновидности языка [6, с. 63].

Таким образом, языковая ситуация находится в прямой зависимости от социально-культурной ситуации взаимодействия. В Индии наблюдается смешение двух типов языковой ситуации, отмеченных у В.И. Карасика. С одной стороны, используются языки взаимодействующих этносов с дифференцированными сферами общения. В ситуации противопоставления английского языка каждому конкретному местному индийскому языку произошло деление сфер влияния. Местным или родным языком пользовались в быту, английским же языком пользовались, выйдя на более высокий уровень социального общения. В то же время, в ситуации взаимодействия множества местных индийских языков и диалектов английский язык выполнял и в настоящее время играет роль языка межнационального общения лингва франка.

В таких странах, как Индия, где английский язык является вторым языком, иностранным, сферы его употребления ограничиваются управлением, юриспруденцией и частью образования и средств массовой информации, некоторыми формами литературы, а в остальных сферах используется родной язык. Английский язык распространил свое влияние на сферы чисто формального общения, включая формальное общение внутри группы (коллеги по работе), а в сферах неформального и личного общения доминирует родной язык либо хинди [7].

Английский язык проникает в сферы жизни, ранее находившиеся совершенно вне его влияния. Здесь большую роль принадлежит языкам Хинглиш (Hindi + English), Бенглиш (Bengali+English) и другим. Эти названия возникли для обозначения языков, которые стали результатом взаимного проникновения и влияния языков (английский язык и один из местных языков), часто используемые в ситуациях неформального общения. Английский, на котором говорят в Индии, отличается от того, на котором говорят в других странах, и он рассматривается как особый вид, который называется Indian English – индийский английский язык. Джейсон Балдридж провел детальное изучение английского языка в Индии, и пришел к выводу, что индийский английский является самостоятельным вариантом английского языка (ИА). Многие индийцы утверждают, что он очень похож на британский английский, но это поверхностное мнение. Следует иметь в виду, что не каждый языковой элемент используется каждым носителем ИА, и что существует много региональных вариантов. Тем не менее, уникальные для данного варианта элементы различных уровней языка могут быть выделены и идентифицированы, что свидетельствует о существовании индийского английского. Они работают на различных фонологических, морфологических, лексических, синтаксических и уровнях [8].

В области фонетики ИА наблюдается ряд изменений (отклонений) от норм произношения британского варианта английского языка, который нами принимается за стандарт. Имеющиеся данные могут быть сведены в следующую таблицу (Таблица1).

Кроме указанных в таблице изменений, наблюдаются также редукция системы гласных, произнесение звуков [p], [t], [k] без предыхания (аспирации), замена звука [r] на колеблющийся или ретрофлексный.

Исследователи также отмечают, что «индийский английский, как правило, силлабический, что означает несоблюдение чередования ударных слогов через равные промежутки времени» [8,

Таблица1

Таблица примеров некоторых фонологических изменений в индийском английском (составлено по Д. Балдриджу [8]).

Изменение	Пример
Замена некоторых альвеолярных гласных на ретрофлексные	Замена альвеолярного [T] на ретро флексный [T] (согласныйзвук, образую щийся при загибе кончика языка к твердому небу) *start*
Опущение окончания –ed после звуков [k] ,[t] в глаголах 2,3 формы	*walk* вместо *walked*
Замена межзубного звука на альвеолярный	[d] вместо [ð] в словах *then, this*
Замена артикля *an* на *a*	*a apple*
Унификация звуков [v] и [w]	Volleyball = [walliball]

с. 4]. Кроме того, слоги, которые являются безударными в других вариантах английского языка, иногда получают ударение в ИА, при этом наблюдается отмена редукции гласных. Как видно из примеров, в фонетике ИА наблюдается особая тенденция к ассимиляции с другими местными языками, смягчение и редуцирование некоторых звуков и отмена редукции в других.

Исследователями отмечается, что ИА, с точки зрения морфологии, изменяется очень творчески [8]. В словообразовании ИА часто используется способ словосложения, например *cousin-brother and cousin sister* – «двоюродный брат» и «двоюродная сестра». Данный способ позволяет сформировать название для обозначения кузена мужчины или кузины женщина – функция, которая присуща терминологии большинства индийских языков. Другие примеры: существительные *chalk-piece, time-pass*, последнее означает бесполезное времяпровождение. Другая черта, которая описывается исследователями ИА, характеризуется использованием во множественном числе английских неисчисляемых существительных массы, таких как *litters, furnitures, woods* [9]. Иногда слова, стоящие во множественном числе, в нем не используются, например, o*ne of my relative*. В ИА наблюдается сокращение слов, которые представляют собой отдельно используемые единицы. Пример: enthusiasm- *enthu*. Можно сказать, *«That guy has a lot of enthu»* (Этот парень имеет много энтузиазма). Сокращение *enthu* может также использоваться в качестве прилагательного, *«He's a real enthu guy»*. То же самое касается слова *fundamentals -fundas*. *Fundu* означает *прекрасный* или *блестящий*. Пример*: «He is a fundu person»* (Он прекрасный человек).

При заимствовании в английский язык индийских слов, как например, *rotis (хлеб),* которые уже имеют форму множественного числа, наблюдается тенденция употребления его с окончанием *–s*. Английский суффикс *-fy* добавляется к основе слова, имеющего происхождение из хинди для передачи значения «выполнения действия для кого-то». От основы слова *muska* (мускус) происходит единица *muskafy (*польстить кому-то, «помазать мускусным маслом»).

В индийском английском нестандартным образом также могут быть использованы префиксы, для создания слова *prepone*, используется преффикс *–pre*, вместо *–post* (от *postpone)*, такая единица означает «перенести на более раннее время».

Лексика индийского английского, по мнению ряда исследователей [8; 2], несомненно обладает особой специфичной динамикой, которая связана с использованием ее молодым поколением, носителями языка, которым в настоящее время от двадцати до тридцати лет. В первую очередь, как и все молодое население глобального общества, ИА характеризуется значительной тенденцией к сокращениям, аббревиатурам. Примеры использования сокращений: *Foc – free of charge* (бесплатно). *ILY (eelu) = I Love You, ABCD = American Born Confused Deshi* (родом из Индии). *FOB=Fresh Off the Boat (вновь прибывший)*. Единица *FOB* фактически используется индийцами американского происхождения при противопоставлении себя индийцам индийского происхождения, которые приехали в Америку. Они дразнят их за то, что они *ABCD's* (родом из Индии) [8]. О сокращениях в индийском английском следует сказать, что они произносятся так, как они написаны. В североамериканском варианте английского языка, как правило, аббревиатура читается, как если бы это было целое слово *Sec= secretary*. Когда читают на индийском варианте английского языка, *Soc*. произносится как Soash (секретарь). Новые слова в ИА, появляющиеся вместе с новыми предметами в Индии, имеют также тенденцию к сокращению. Пример: *mixi (мясорубка)*. Другой пример *finger*, неграмотный человек, потому что он использует свои отпечатки вместо подписей на документах.

В Индии используется английский язык, который является смесью английского, хинди и других языков [8]. Этот способ индусы назвают *kichiri. Kichiri-* это еда, которая состоит из нескольких случайных ингредиентов – достаточно точное описание того, как индийцы говорят друг с другом. Даже в «чистом» варианте ИА широко распространены такие неанглийские выражения, как *mai* (в целом) и *ek minute* (одна минута). Примеры: *achchaa = good (*хорошо), *arrai = hey (*эй), *ghotu = one who reads a lot* (тот, кто много читает). Таковы лишь некоторые из наиболее распространенных из них.

Синтаксис языка хинди имеет значительное влияние на индийский английский синтаксис. Некоторые части предложения в ИА опускаются, когда они должны сохраняться и используются, когда они должны быть опущены. Эти очевидно неправильное употребление потребует дальнейшего изучения. Так как система артиклей отсутствует в индийских языках, в ИА их использование носит произвольный характер. В синтаксисе ИА наблюдается использование дополнительных единиц в предложении, там, где в них нет необходимости с точки зрения стандарта, но они используются традиционно с точки зрения этикета.

Пример: *What is your good name?- aapka shubh naam kya hai* (как ваше доброе имя?). В вежливом вопросе о полном имени присутствует дополнительный элемент, не встречающийся в стандартном варианте английского языка *good*. Данная единица употребляется аналогично фразе на хинди, где ее присутствие обязательно. Наблюдается неоправданное использование слов *only , itself.* Примеры: *Can we meet tomorrow itself?* (Можем мы встретиться?) *I was in Toledo only* (Я был в Толедо).

Особенностью индийского английского является применение редупликаций: *Come, come! Sit, sit. Hot, hot water* – для обозначения усиления и продолжения чего-либо, так, как это принято в разговорном хинди.

Некоторые глаголы используются в индийском английском языке в той же функции, в которой они используются на хинди. Индийцы используют *kolna* и *bandh karna*, когда просят включить или выключить свет; в буквальном переводе: *open the light, close the light* «открыть свет» и «закрыть свет». В предложении *Will you take tea?-* вместо *have* используется *take,* аналог слова *lena* в хинди. Порядок слов в вопросительных предложениях часто носит уникальный характер в индийском английском языке. Пример. «*Что бы вы хотели съесть?» – What you would like to eat?* и *«Who you will come with?»* В данных примерах наблюдается использование прямого порядка слов, как это принято в утвердительных предложениях, вместо обратного порядка вопросительных предложений, как этого требует грамматика стандартного варианта.

В индийском английском часто происходит замена при употреблении длительного и статичного аспектов времени. Другими словами, вместо The Present Simple Tense используется The Present Continuous Tense. Пример: *Where are you coming from?*

Несмотря на все индивидуальные особенности каждой из разновидностей английского языка и разнообразные социолингвистические и контактные условия, можно утверждать, что в Индии происходит универсальный процесс, который является преобразованием английского языка в территориальную разно-

видность (вариант). К настоящему времени наблюдается завершение процессов ассимиляции, произошедшие за годы независимости страны. Устоялись тенденции развития индийского английского языка, возникшие в результате влияния Британской империи. Можно предполагать, что дальнейшее развитие английского языка в Индии будет происходить под влиянием внутренних тенденций развития языковой ситуации страны, а внешнее влияние (глобализация, американизация) остается лишь в объеме, в котором его испытывают все страны мира.

Более тесное знакомство с языковой ситуацией в Индии, в частности с ролью и особенностями индийского английского языка, послужит делу межкультурного взаимодействия и улучшит взаимопонимание между жителями разных стран, в которых, так или иначе, используется английский язык.

Библиографический список

1. Shneider, E.W. The Dynamics of New Englishes: from Identity Construction to Dialect Birth [Электронный ресурс] / E.W. Shneider // Language. Journal of the Linguistic Society of America. /.-2003.- Volume 79.- N 2. URL: http//www.lsadc.org/info/language/792. pdf
2. Christal, D. English as a Global Language. [Текст] /D. Christal /Second Edition. – Cambrige: Cambrige University Press, 2003.
3. Kachru, B.B. The Indianization of English: The English Language in India. – New York: Oxford University Press, 1983.
4. Kahcru, B.B. The power and politics of English // World Englishes. – 1986. – Vol. 5. – № 2/3.
5. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций. – М., 2003.
6. Карасик, В.И. Язык социального статуса. – М., 1992.
7. Терехова, А.В. Английский язык в Индии // Лингвистика, методика и литературоведение в учебном процессе: материалы региональной научно-методической конф. – Уфа, 2006. – [Э/р]. – Р/д: URL: http ://wmxufa.ru/wordp
8. Baldridge, J. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow. Linguistic and Social Characteristics of Indian English [Электронный ресурс] / J. Baldridge // Language in India. – 2002. – Volume 2: 4. – June-July. URL:http://www.languageinindia.com/index.html
9. Trudgill, P. and Hannah J. International English: A Guide to the Varieties of Standard English / P. Trudgill. and J. Hannah. – London: Edward Arnold, 1994.

Bibliography

1. Shneider, E.W. The Dynamics of New Englishes: from Identity Construction to Dialect Birth [Ehlektronnihyj resurs] / E.W. Shneider // Language. Journal of the Linguistic Society of America. /.-2003.- Volume 79.- N 2. URL: http//www.lsadc.org/info/language/792. pdf
2. Christal, D. English as a Global Language. [Tekst] /D. Christal /Second Edition. – Cambrige: Cambrige University Press, 2003.
3. Kachru, B.B. The Indianization of English: The English Language in India. – New York: Oxford University Press, 1983.
4. Kahcru, B.B. The power and politics of English // World Englishes. – 1986. – Vol. 5. – № 2/3.
5. Khantington, S. Stolknovenie civilizaciyj. – M., 2003.
6. Karasik, V.I. Yazihk socialjnogo statusa. – M., 1992.
7. Terekhova, A.V. Angliyjskiyj yazihk v Indii // Lingvistika, metodika i literaturovedenie v uchebnom processe: materialih regionaljnoyj nauchno-metodicheskoyj konf. – Ufa, 2006. – [Eh/r]. – R/d: URL: http ://wmxufa.ru/wordp
8. Baldridge, J. Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow. Linguistic and Social Characteristics of Indian English [Ehlektronnihyj resurs] / J. Baldridge // Language in India. – 2002. – Volume 2: 4. – June-July. URL:http://www.languageinindia.com/index.html
9. Trudgill, P. and Hannah J. International English: A Guide to the Varieties of Standard English / P. Trudgill. and J. Hannah. – London: Edward Arnold, 1994.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 81’367.522-112

Elivanova A.M. **INVERSION AS A MEANS OF TEXT STRATEGIES IN FRENCH PROSE: A DIACHRONIC APPROACH.** The paper studies the evolution of word order in declarative sentences in the French lanuage. The author makes comparative analysis of the usage of the functions of inversion in literary prose of different periods of the language, and defines the role of inversion in forming text strategies.

Key words: **word order, inversion, text strategies, text tactics, expressiveness.**

***А.М. Еливанова**, ст. преп. каф. английской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: annouchka-1@mail.ru*

ИНВЕРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СТРАТЕГИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПРОЗЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В настоящей работе прослеживается эволюция порядка слов в повествовательном предложении во французском языке. Приводится сопоставительный анализ использования функций инверсии в художественных произведениях, начиная со среднефранцузского периода, и ее роли в формировании текстовых стратегий.

Ключевые слова: **порядок слов, инверсия, текстовые стратегии, текстовые тактики, экспрессивность.**

Известно, что порядок слов в повествовательном предложении постепенно сменился от полной свободы их размещения (с тенденцией помещать глагол в конце предложения) в латыни до твердого порядка слов с размещением подлежащее – глагол – дополнение (SOV), которое устанавливается уже в старофранцузский период (Доза выдвигает следующую периодизацию истории французского языка: 1) старофранцузский язык (843 – 1345); 2) среднефранцузский язык (1345 – 1610); 3) классический язык (1610 – 1789); 4) современный период (1789 – 1930) [1, с. 467 – 468].

Фуле выделяет четыре типа предложения в старофранцузский период: SVO, SOV, VSO, OVS. Говоря о трех последних типах, он подразделяет их на два класса: класс конструкций, характерных для главных предложений (куда относятся третий и четвертый типы), и класс конструкций, предпочтительно употребляемых в придаточных предложениях (куда он относит второй тип). Кроме того, автором отмечается обязательная постпозиция подлежащего в том случае, если предложение начинается с прямого или косвенного дополнения [2, с. 241-242]. Между тем Мюллер считает, что старофранцузский был языком типа V2, то есть глагол во всех случаях занимал вторую позицию, независимо от того, какой член стоит в начале предложения. Придаточные же предложения имели структуру SOV, но постепенно изменили порядок, переняв строй, типичный для главного предложения, где в качестве первого элемента все чаще фигурирует подлежащее [3, с. 1].

В среднефранцузский период инверсия главных членов предложения встречается редко по сравнению с предыдущим периодом. Как отмечает Доза, построение с конечной позицией глагола исчезает из языка, а начальная позиция является при-

знаком вопросительного предложения. Кроме того, после некоторых наречий времени и образа действия сохраняется инверсия подлежащего, выраженного местоимением [1, с. 348-350]. По мнению других исследователей, инверсия сохраняется для передачи аффективности или выражения более тесной связи между предложениями, связанными с выражением причинно-следственных отношений [4, с. 19].

Современному французскому языку в целом свойственен прогрессивный порядок слов со структурой SVO. Отступление от принятого в языке порядка называется инверсией [5, с. 297]. Инверсия, будучи средством экспрессивного синтаксиса, играет роль в формировании текстовых стратегий. Под стратегией понимается план комплексного речевого воздействия, которое осуществляет отправитель сообщения для получателя, некоторая последовательность действий, организованных в зависимости от цели взаимодействия [6, с. 100-102].

Мнения исследователей расходятся в вопросе о том, чем обусловлен порядок слов во французском предложении. По наблюдениям некоторых лингвистов, начальное место в предложении занимают те элементы, которые представляют наибольшую важность для говорящего [7, с. 149; 8, с. 31.]. Противоположного мнения придерживается Е.А. Реферовская, определяя последнее место французской фразы как семантически сильное [9, с. 88]. Ж. Марузо опровергает мнение, согласно которому порядок слов соответствует порядку важности той или другой мысли. Он утверждает, что порядок слов соответствует порядку последовательности действий и мысли, и в некоторых случаях соответствует порядку восприятия событий говорящим [10, с. 176]. К. Мюллер связывает инверсию подлежащего либо с конечным расположением ремы, либо с «тяжелыми» конструкциями (более сложные, длинные и фокусированные синтагмы располагаются в конечной позиции, а также перечисления, выраженные подлежащим) [3, с. 2-9]. По мнению других исследователей в области французской грамматики, инверсия мотивирована функциями, которые выполняет порядок слов. Так, В.Г. Гак выделяет следующие функции порядка слов применимо к инверсии «субъект-предикат»: 1) логико-коммуникативную; 2) связующую; 3) эмфатическую; 3) ритмическую; 4) структурно-грамматическую; 5) стилистическую [5, с. 297-299].

Как считают специалисты в области грамматики французского языка, в утвердительных предложениях инверсия считается стилистически нейтральной обычно в следующих случаях: 1) после некоторых обстоятельственных слов типа: aussi, encore; 2) авторских ремарках драматических произведений; 3) в вводных предложениях, содержащих указание автора, кому из участников диалога принадлежит данная реплика. Кроме того, Р.Г. Пиотровский указывает на то, что инверсия подлежащего может быть обусловлена соображениями ритмического равновесия фразы [11, с. 169-170].

Нами были проанализировано использование инверсии «субъект-предикат» в художественных произведениях, начиная со среднефранцузского периода.

Ярчайшими примерами литературы среднефранцузсого периода (XVI-XVI вв.) являются произведения «Gargantua» Ф. Рабле (1534) и «L'Heptamйron» М. Наваррской (1558). Оба произведения показывают частотный показатель экспрессивного использования инверсии (188 примеров в «Gargantua» и 463 примера «L'Heptamйron»). Анализ показывает следующие функции данной конструкции.

1. Эмфатическая функция, где начальную позицию занимает прямое дополнение:

Aultre mal ne leurs ***feist Gargantua****, sinon qu'il les ordonna pour tirer les presses a son imprimerie, laquelle il avoit nouvellement instituйe* [12, с. 305].

В данном примере прямой объект, имея начальную позицию, вызывает постпозитивное использование субъекта по отношению к предикату. Здесь инверсия имеет эмфатическую функцию. На первое место выносится то, что эмоционально является более важным (*aultre mal*). Рема предшествует теме. Выделив то, что выражено прямым объектом, автор не без иронии подчеркивает, насколько великодушно главный герой обошелся с врагами.

(…) et cette-la seulle ***veux-je aymer, reverer et adorer****, non comme femme, mais comme Dieu en terre, entre les mains de laquelle je mectz ma mort et ma vie;…* [13, с. 151].

В приведенном примере инверсия придает эмоциональную окраску высказыванию и, вместе с тем, выделяет прямой объект. Данные слова – отрывок из признания в любви героя одного из новелл, Элизора, королеве Кастильской, который, в ответ на ее просьбу показать любимую женщину, показывает ей ее собственное отражение в зеркале.

2. Ритмическая функция

Pour sa chemise ***furent levйes neuf cens aulnes de toille de Chasteraud et deux cens pour les coussons en sorte de carreaulx, lesquels on mits soubz les esselles.***

Pour son pourpoinct ***furent levйes huit cens treize aulnes de satin blanc, et et pour les agueillettes quinze cens neuf peaulx et demye de chiens.***

Pour ses chausses ***furent leves unze cens cinq aulnes et ung tiers d'estamet blanc*** [12, с. 73-75].

Всего использовано девять параллельных конструкций, каждая из которых относится к описанию одежды Гаргантюа. Инверсия здесь выполняет как ритмическую, так и логико-коммуникативную функции. Подлежащее, имея гораздо больший объем, следует за другими менее значительными компонентами предложения. Внимание читателя фокусируется на подлежащем, занимающем конечную позицию и обозначающем не столько материал, потраченный на наряд героя, сколько его количество. Благодаря использованию эпитетов и количественного числительного субъект приобретает дополнительный вес. Кроме того, благодаря параллелизму конструкции автору удается передать идею величины героя, для которого предназначен весь этот наряд. Если бы не было инверсии, упор делался бы на детали одежды, а не на количество материала.

3. Логико-коммуникативная и связующая функции

(…) et s'en alla rendre religieux en l'abbaye ощ ***estoit enterrйe sa femme et les deux amans****…* [13, с. 316].

Инверсия выражает актуальное членение предложения: в начальной позиции находится тема (*ощ*), в конечной – рема (*sa femme et les deux amans*). Из логико-коммуникатвной функции вытекает связующая функций: глагол, занимая промежуточное расположение, выполняет функцию связи между темой и ремой.

4. Функция стилизации, в частности, архаизации

L'on apresta carbonnades a force et belles soupes de primes, et ***beut le moine*** *a son plaisir* [12, с. 257].

Противопоставление инверсированного предложения *et* ***beut le moine*** *a son plaisir* нейтральному *et* ***le moine beut*** *a son plaisir* показывает, что в первом случае появляется особая мелодика, свойственная повествованию фольклорной сказки и создает дух архаичности. Известно, что произведения Рабле в сравнении с его современниками отличаются архаичным стилем. Таким образом, в данном примере инверсия, подчеркивая эпичность повествования и выступая как средство архаизации, выполняет стилистическую функцию. Или:

Et ***fut mandйe la contesse d' Arande****, pour aller a Saragosse, ощ le Roy estoit arrivй; …* [13, с. 52].

В данном примере инверсия выполняет также выполняет функцию архаизации, придавая предложениям характер народного повествования и напевности. Замечено, что в данной функции инверсия в новеллах «L'Heptamйron» встречается преимущественно после предлога *et*. В пользу данной функции инверсии говорит и то, что инверсия в такой позиции выявлена только в рассказах героев, между тем, как в обсуждениях персонажами рассказов она практически не встречается.

Таким образом, можно утверждать, что в проанализированных произведениях среднефранцузского периода инверсия используется для логико-коммуникативного выделения членов предложения, где рема занимает конечную позицию, для придания эмоционального оттенка всему предложению, где рема занимает начальную позицию, для создания ритма высказывания, для создания более тесной связи между предложениями и как средство стилизации. Кроме того, поскольку инверсия имеет функцию выделения определенной части высказывания, подчеркиваются центральные вопросы повествования. В романе «Gargantua» это образ Гаргантюа, подчеркивание его величия как физического, так и духовного, высмеивание глупости и ханжества средневековых служителей церкви, противопоставление средневековой церкви с ее принуждениями и предрассудками свободному обществу. В произведении «L'Heptamйron» инверсия привлекает внимание читателя к общей теме новелл, входящих в сборник, – к любви в разных проявлениях: любви возвышенной, трагической, фривольной, и т.д.

Соответственно, на уровне высказывания инверсия в совокупности с другими средствами экспрессивного синтаксиса образует синтаксические стратегии посредством следующих тактик: тактики эмоционального и логико-коммуникативного выделения членов предложения, ритмообразующей тактики, тактики связи между предложениями и тактики стилизации. В свою очередь, синтаксические стратегии в составе других формально-структурных стратегий, вливаются в семантические стратегии, направленные тематические стратегии. Так, в романе «Gargantua» формируются следующие стратегии: создание образа героя-великана, всемогущего и великодушного; создание образа средневековых монахов, невежественных и жадных до наживы; провозглашение нового свободного общества, противопоставленного старому миру, бесправному и полному предрассудков. Все перечисленные семантические стратегии направлены на глобальную текстовую стратегию – проповедование идей гуманизма, в центре которого находится человек, свободный, всесторонне развитый и всемогущий. Семантическими стратегиями в сборнике «L'Heptamйron» выступают: тема любви во всех ее проявлениях: то благочестивая, то страстная любовь между мужчиной и женщиной, любовь к богу, и т.д.; восхваление таких черт как: набожность, честь и достоинство, порядочность, бескорыстность; осуждение лицемерия и коварства монахов. И семантические, и синтаксические стратегии направлены на глобальную стратегию в дискурсе – передача идей гуманизма в аспекте темы любви, где в центре находится человек влюбленный.

В произведениях классического периода (XVII-XVIII вв.) в сравнении с произведениями более раннего периода замечена гораздо меньшая частота использования инверсии. Так, в романе А.-Ф. Прево в романе «Manon Lescaut» обнаружен 21 случай экспрессивного использования инверсии «субъект – предикат». Анализ показывает, что большей частью инверсии действительно подвержены предложения с непереходными глаголами, а также глаголы в форме возвратного залога.

В основном инверсия выполняет логико-коммуникативную и связующую функции:

Elle est dйfendue par quelques ouvrages de terre, autour desquels ***rugne un large fossй*** [14, с. 215].

Речь идет о губернаторском доме, который отличается от других своим расположением и размерами. Пример показывает, что инверсия главных членов придаточного предложения выполняет экспрессивную функцию, выделяя подлежащее (широкий ров). Кроме того, занимая срединную позицию, сказуемое связывает тему (*la maison*) с ремой (*un large fossй*). Внимательное чтение указывает на скрытый подтекст. Как ров отделяет роскошный дом губернатора от бедных хижин, где проживало все остальное население, так и положение губернатора было недосягаемое и довольно влиятельное. Действительно, он вершит судьбами людей, населяющих его город.

Следующей функцией инверсии в произведении «Manon Lescaut» является эмфатическая функция. Замечено, что в такой функции инверсия содержит сказуемое с модальным значением:

Les solicitations, l'adresse et la force m'ont ътъ inutiles; j'ai pris le parti de la suivre, ***dыt-elle*** *aller au bout du monde* [14, с. 8].

Как восходящая градация, использованная при описании усилий, предпринятых для освобождения возлюбленной, так и содержащийся в инверсированном придаточном предложении финитный глагол с модальным значением (*devoir*), наряду с лексическим наполнением в комплексе указывают на то, что твердость героя в принятом решении непоколебима: кавалер де Грие был готов отправиться вслед за своей возлюбленной хоть на край света.

Часто высказывания с инверсией, использованной в данной функции, сопровождаются средствами экспрессивности на различных уровнях ее выражения: лексических и пунктуационных:

Ф Dieux! Dieux! ***serait-il possible*** *que Manon m'eыt trahi, et qu'elle eыt cessй de m'aimer!* [14, с. 34].

Предложение передает весь душевный накал героя, который расстроен после рассказа отца о том, что в его отсутствие Манон в течение месяца встречалась с господином Б… Инверсия с модальным прилагательным в именной группе сказуемого дополняет экспрессивность лексическую (повтор междометия *Dieux*) и пунктуационную (восклицательный знак).

Таким образом, анализ функционирования инверсии в романе А.-Ф. Прево «Manon Lescaut" показал, что инверсия подлежащего выполняет логико-коммунникативную, связующую и эмфатическую функции.

На уровне высказывания в произведении А. Прево «Manon Lescaut» инверсия служит для формирования следующих тактик: эмоционального воздействия на читателя и выделения рематического центра высказывания. Являясь составной синтаксических стратегий, она содействует формированию семантических стратегий, направленных на передачу эмоциональных переживаний героя, описание его внутреннего мира, на основе чего слагается глобальная стратегия романа: передача идеи беззаветной любви, самоотверженности и всепрощения.

Что касается современного периода, то анализ современных произведений («Gueule d'amour» Андре Бекле (1937), «J'irai cracher sur vos tombes» Бориса Виана (1946), «Le Tonnerre de Dieu [qui m'emporte]» Бернара Клавеля (1957)) синтаксис произведений характеризуется почти полным отсутствием инверсии «субъект-предикат» в повествовательных предложениях. Исключения составляют постпозитивное употребление подлежащего при наличии глагольных оптативных форм, обстоятельственных слов *peut-ktre*, *a peine*, *aussi, и т.д.,* а также в водных предложениях типа *dit-il*, выполняя структурно-грамматическую функцию. Поскольку такое употребление допускается нормами французской грамматики, и, соответственно, не является средством экспрессивности, инверсия в такой функции не выполняет значимой роли в создании текстовых стратегий.

Сопоставление частотности использования инверсии и ее функций на уровне высказывания в художественных произведениях разных периодов отражено в следующей таблице.

Таблица 1

Сопоставление частотности и функций инверсии

Период	Частотность инверсии (на 100 стр.)	Тактики
Среднефранцузский	96	- Тактика эмоционального воздействия на адресата; - тактика тема-рематического членения высказывания; - ритмообразующая тактика; - тактика связи между предложениями; - тактика стилизации.
Классический	9	- Тактика эмоционального воздействия на адресата; - тактика тема-рематического членения высказывания;
Современный	2	-

Частотность использования инверсии в художественном тексте убывает с среднефранцузского до современного периода: если в произведениях среднефранцузского периода частотность составляет 96 единиц на 100 страниц, то в классический период она падает до 9 единиц, и в современный период мы имеем 2 единицы. Сокращается также диапазон экспрессивных функций инверсии, а вместе с тем и текстовых тактик. Так, в произведениях среднефранцузского периода иверсия выступает как: 1) тактика эмоционального воздействия на адресата; 2) тактика тема-рематического членения высказывания; 3) ритмообразующая тактика; 4) тактика связи между предложениями; 5) тактика стилизации.

В классический период выявлены две основные функции инверсии. А именно, она служит как: 1) тактика эмоционального воздействия на адресата; 2) тактика тема-рематического членения высказывания;

В анализируемых произведениях современного периода практически не обнаружены примеры использования инверсии, в связи с чем представляется невозможным выявить какие-либо ее функции.

Библиографический список

1. Доза, А. История французского языка: пер. с фр. / под ред. и с предисл. М.С. Гурычевой. – М., 2003.
2. Foulet, L. Petite syntaxe de l'ancien franзais. – Paris, 1919.
3. Muller, C. Les inversions du sujet et la structure de la proposition en franзais [Э/р]. – Р/д: http://erssab.u-bordeaux3.fr/IMG/pdf/Inversions_et_structure.pdf
4. Иеронова, И.Ю. Исторический синтаксис французского языка: Французское предложение в диахронии с XI по XVI века: методическое пособие по спецкурсу. – Калининград, 1996.
5. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. – М., 2000.
6. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2008.
7. Bally, Ch. Prйcis de stylistique. – Genive, 1905.
8. Deloffre, F. La phrase franзaise. – Paris, 1975.
9. Реферовская, Е.А. Сверхфразовое единство (на материале французского языка) // Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. – Л., 1975. .
10. Marouseau, J. Prйcis de stylistique franзaise. – Paris, 1950.
11. Пиотровский, Р.Г. Очерки по стилистике французского языка. Морфология и синтаксис. – Л., 1960.
12. Rabelais, F. Gargantua. – Paris, 1972.
13. Navarre M., de. L'Heptamйron [Э/р]. – Р/д: http://www.quellehistoire.com/docu/heptameron.pdf
14. Prйvost, A.-F. Manon Lescaut. – Saint-Petersburg, 2004.

Bibliography

1. Doza, A. Istoriya francuzskogo yazihka: per. s fr. / pod red. i s predisl. M.S. Gurihchevoyj. – M., 2003.
2. Foulet, L. Petite syntaxe de l'ancien francais. – Paris, 1919.
3. Muller, C. Les inversions du sujet et la structure de la proposition en francais [Eh/r]. – R/d: http://erssab.u-bordeaux3.fr/IMG/pdf/Inversions_et_structure.pdf
4. Ieronova, I.Yu. Istoricheskiyj sintaksis francuzskogo yazihka: Francuzskoe predlozhenie v diakhronii s XI po XVI veka: metodicheskoe posobie po speckursu. – Kaliningrad, 1996.
5. Gak, V.G. Teoreticheskaya grammatika francuzskogo yazihka. – M., 2000.
6. Issers, O.S. Kommunikativnihe strategii i taktiki russkoyj rechi. – M., 2008.
7. Bally, Ch. Precis de stylistique. – Geneve, 1905.
8. Deloffre, F. La phrase francaise. – Paris, 1975.
9. Referovskaya, E.A. Sverkhfrazovoe edinstvo (na materiale francuzskogo yazihka) // Teoreticheskie problemih sintaksisa sovremennihkh indoevropeyjskikh yazihkov. – L., 1975. .
10. Marouseau, J. Precis de stylistique francaise. – Paris, 1950.
11. Piotrovskiyj, R.G. Ocherki po stilistike francuzskogo yazihka. Morfologiya i sintaksis. – L., 1960.
12. Rabelais, F. Gargantua. – Paris, 1972.
13. Navarre M., de. L'Heptameron [Eh/r]. – R/d: http://www.quellehistoire.com/docu/heptameron.pdf
14. Prevost, A.-F. Manon Lescaut. – Saint-Petersburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 1(091)

Pasechnyk V.V. **EXTRAPOLATION OF THE CONCEPTS OF THE ORIENTAL GNOSTICISM V. SOLOVJOV'S SOPHIOLOGY.** The article exposes the main categories of the Oriental Gnosticism (Manichaeism), characterising it as a developed syncretic teaching. These categories are extrapolated into V. Solovjov's sophiology to describe its Gnostic paradigm.

Key words: **existentialism, gnosticism, manichaeism, sophiology, cosmogony, soteriologic problems, dualism, false creation, pessimism, mystery.**

В. В. Пасечник, *аспирант. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail:Skiper31@yandex.ru*

ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ КАТЕГОРИЙ ВОСТОЧНОГО ГНОСТИЦИЗМА В СВОФИОЛОГИЮ ВЛАДИМИРА СОЛОВЬЕВА

В статье выявляются ключевые категории восточного гностицизма (манихейства), характеризующие его как развитое синкретическое учение. Эти категории экстраполируются в софиологию Владимира Соловьева, с целью описать ее гностическую парадигму.

Ключевые слова: **экзистенциализм, гностицизм, манихейство, софиология, космогония, сотериологическая проблематика, дуализм, ложное творение, пессимизм, мистерия.**

В настоящее время в отечественной и зарубежной философии активно поддерживается интерес к культуре Востока. В свете современных исследований выявлен ряд категорий восточных синкретических учений, так или иначе фигурирующих на протяжении всей истории христианства.

Однако, до сих пор не ставился вопрос о том, насколько адекватны эти категории в традиции русской религиозной философии. Связь гностицизма с трудами русских религиозных философов до недавнего времени рассматривалась лишь отдельными исследователями. Так А. П. Козырев в монографии «Соловьев и гностики» утверждает: «Если в европейской религиозной философской науке существуют исследования, посвященные влиянию гностицизма на протестанскую мистику и философию германского идеализма, то в России специальных работ о влиянии гностицизма на русскую философию нет [1, с. 6]».

В ходе работы мы выделили четыре категории, характерных как для развитого синкретического учения, так и для трудов религиозных философов рубежа XIX-XX веков: дуализм (истинного божества и трикстера-демиурга, духа и материи), ложное (демиургическое) творение, пессимизм (неуверенность в будущности человеческого мира) и мистерия (космогонический и теогонический аспект учений). В этом и заключается новизна данного исследования.

Важным фактором в определении гностической компоненты в русской религиозной философии является ее экзистенциальная парадигма. Хотя экзистенциализм расценивается как молодое философское течение, в плане философской системы он во многом близок к архаическому гностицизму. На это указывает в своей книге «Гностическая философия: от древней Персии до наших дней» исследователь Тобиас Чертон: «Расширив

поле исследований, Йонас захотел освободить гностицизм от ограничивающего его ярлыка «христианской ереси». Он видел его появление как мировое историческое событие; гностики, по всей видимости, были первыми экзистенциалистами» [2, с. 11].

В своем роде в экзистенциализме возрождается древняя традиция анархичной мудрости, философской ереси. Как и гностицизм, экзистенциализм возвращает мысль к мифологическим, мистическим истокам, то есть задает тенденцию обновления, перерождения духовности. Поэтому истоки экзистенциальной проблематики русской религиозной философии следует искать в дохристианских и раннехристианских вероучениях гностического толка.

Характеризуя гностицизм как компоненту религиозной философии, А. П. Козырев пишет со ссылкой на Н. М. Бахтина: «…самобытность русской мысли в ее отличии от западной как раз и заключается в «гностическом дерзновении», связанном с культом и восточном богословием («душе дано живое единство целостного религиозного гнозиса, - пишет он [Бахтин], - в котором вера и знание могут быть различены лишь условно. В этом смысле восточное богословие – всё равно ортодоксальное или еретическое - глубоко гностично»)[1, с. 7]».

Важнейшей персоналией в определении гностической компоненты в русской религиозной философии можно назвать Владимира Соловьева. В его работе «Соррентийский диалог Софии» гностическая компонента представлена наиболее показательно.

В качестве развитого и сложного гностического учения нами рассмотрено манихейство. Ганс Йонас в своей книге «Гностицизм: гностическая религия», пишет, что манихейство являет собой наиболее монументальное воплощение гностического религиозного принципа, в котором было сознательно разработано догматическое и религиозное представление элементов древних религий. Кроме того, благодаря своему синкретичному характеру манихейство приобрело практически повсеместное распространение в Азии, а умозрительное «ядро» учения Мани, его абстрактный принцип неизменно присутствовал в сектантской истории средневекового христианства, «где часто «еретическое» было тождественно неоманихейскому».

Учитывая это, для более точного определения гностической компоненты в русской религиозной философии мы можем соотнести некоторые условные категории манихейской этики с проблематикой софиологии Владимира Соловьева.

Манихейство синкретично объединило в себе три важнейших религии своей эпохи: христианство, буддизм и зороастризм. Главным признаком, определяющим манихейство как учение гностического толка, является близкое к неоплатонизму идейное ядро. Таким образом к манихейству применимы следующие категории:

Дуализм. В учении Мани описывается первобытный конфликт между Светом и Тьмой. Злое начало материи выражается только в ее преступном желании овладеть Душой. Иными словами, она плоха только из-за невозможности пребывания в ней Бога. Можно сказать, что Душа как элемент космогонии, возникает в манихействе при столкновении Духа и Материи. Дух, заключенный в материю, стремящийся от нее освободить, превзойти ее – есть Душа. Душа – это Дух, поглощенный материей, то есть Тьмой в начале времен.

Ложное творение. Происхождение материального мира и человека трактуется здесь как результат ложного, дьявольского творения, в котором первоначальный божественный замысел(названный в манихейских псалмах Первым Человеком [3, с. 216]) был искажен и поруган: «Это порождение описывается со многими омерзительными подробностями, включая спаривание мужских и женских демонов, пожирание потомства их Царем и т. д.» [3. с. 224].

Пессимизм. Космогония манихейства рисует для телесного мира безрадостную перспективу: постепенное рассеивание и полную утрату всего поглощенного материей Света. Это будет означать угасание небесных светил и смерть всей одушевленной материи. Вселенная манихейства существует по принципу постепенной энтропии, возвращения к хаосу, в котором для Души не будет места.

Мистерия. Учение Мани имеет сложнейшую мистериальную модель. Взаимодействие телесного и духовного в манихействе представлено как эпическое действо, где вопрос существования в мире зла, несправедливости, страдания, выражен в трагедийном конфликте трансцендентных начал.

Труд В.С. Соловьева «Соррентийский диалог Софии» обнаруживает ряд отсылок к гностической проблематике. Исследователи, такие как Н.М. Бахтин и А.П. Козырев, усматривали в его софиологии сильное влияние неоплатонизма, отмечая при этом, что Соловьев-идеалист обычно затмевал истинного Соловьева-гностика [1, с. 7]. Таким образом, его космогонические представления так или иначе перекликались с мистическими учениями гностиков. Выяснить эти параллели возможно, соотнеся софиологию с приведенными нами категориями:

Дуализм. Трагедия творения, по мнению Соловьева, состоит в разделении Души на формальное и действенное начала, которым соответствуют в его концепции Демиург и Сатана. Если в классическом гностицизме две эти фигуры отождествлялись, то здесь они находятся в субстанциональном единстве. Процесс их «разделения» описывается автором так: «Душа – это Демиург, и точно так же она есть Сатана, но она также отличается от них обоих: лучший термин, выражающий субстанциональное тождество и актуальное разделение, – это порождение. Таким образом, мы можем сказать, что Сатана и Демиург порождены душой, являются ее сыновьями»[4, с. 475].

Ложное творение. Перерождение души в сторону действенного начала (Сатаны). Душа и все связанные с ней процессы рассматриваются как на макро- (универсальная, мировая душа), так и на микроуровне (душа отдельного индивида). Таким образом, сотворение мира фактически отождествляется с творением и грехопадением человека. Отпадение от высшего духовного начала, универсального существа, объясняется необходимостью добровольного и свободного подчинения ему в будущем. Фактически «порождение» Душой Демиурга и Сатаны можно отождествить с демиургическим «ложным творением».

Пессимизм. Экзистенциализм софиологии заключен главным образом в ее сотериологической проблематике. Здесь выбор между божественным и антибожественным изначально делается в сторону богоборческого, природного начала. Говоря об объективном состоянии человеческого сообщества, В.С.Соловьев констатирует оторванность от универсального духовного начала, утрату человечеством целостности, богоборческий бунт, который, в конце концов, приведет к вырождению общества и гибели человечества. О таком прочтении идей Владимира Соловьева говорит в своей статье «Основная идея В.С. Соловьева» Н. Берядев: «Есть большая правда в основной мысли Соловьева. Но он не замечает, что если человечество есть половина богочеловечества, то культ человечества, оторванный от Бога и направленный против Бога, есть не половина богочеловечества, а религия, противоположная христианству»[5].

Мистерия. Соловьев графически моделирует отпадение человека от метафизического начала. Дуальные трансцендентные начала представлены здесь скорее как фигуры ума, предельно абстрактные и отвлеченные. Конфликт этих начал можно выразить как действие механических сил.

Таким образом, рассмотрев данные категории, мы можем предположить что они адекватны как манихейству, так и софиологии. В этих учениях неизменно присутствует дуалистическая космогония, фигурируют две природы – истинная и ложная, духовная и материальная, формальная и действенная. В акте демиургического творения заключается характерная для неоплатонизма идея - отклонение от божественного, эйдосного начала. Пессимизм, экзистенциальная безысходность обусловлены ее важнейшей, умозрительной идей. Гностический космос – это в известном отношении мир, созданный Сатаной (Отцом тьмы, Демиургом). Торжество Духа, Света, Добра здесь представляется сомнительным. Что касается мистицизма, то здесь мы наблюдаем два взаимообратных процесса: у Соловьева дуальные трансцендентные начала возникают путем «разделения» Души, в манихействе Душа – это результат соединения дуальных начал, при котором дух заключен в телесной природе.

Соответствие категорий синкретического учения в манихействе и софиологии позволяет предположить существование некой стойкой парадигмы, объединяющей эти учения. Таким образом, представляется возможным отслеживать развитие идей и категорий восточного гностицизма от ранних этапов существования христианства до возникновения трудов русских религиозных философов.

Библиографический список

1. Козырев, А. П. Соловьев и гностики: научное издание / А. П. Козырев. – М.: Изд. Савин С.А., 2007.
2. Чертон, Т. Гностическая философия: от древней Персии до наших дней/ Т. Чертон. – М.: Изд-во РИПОЛ классик, 2008.
3. Йонас, Г. Гностицизм: Гностическая религия / Г. Йонас. СПб.: Лань., 1998.
4. Соловьев, В.С. Второй диалог. Космический и исторический процесс / В.С. Соловьев // Козырев, А. П. Соловьев и гностики: научное издание/ А. П. Соловьев, Ч. 3. – М.: Изд. Савин С.А., 2007.
5.Бердяев, Н.А. Основная идея В.Л. Соловьева / НА. Бердяев [Электронный ресурс] – URL: http://www.vehi.net/berdyaev/soloviev2.html

Bibliography

1. Kozihrev, A. P. Solovjev i gnostiki: nauchnoe izdanie / A. P. Kozihrev. – M.: Izd. Savin S.A., 2007.
2. Cherton, T. Gnosticheskaya filosofiya: ot drevneyj Persii do nashikh dneyj / T. Cherton. – M.: Izd-vo RIPOL klassik, 2008.
3. Yjonas, G. Gnosticizm : Gnosticheskaya religiya / G. Yjonas. SPb.: Lanj., 1998.
4. Solovjev, V. S. Vtoroyj dialog. Kosmicheskiyj i istoricheskiyj process / V.S. Solovjev // Kozihrev, A. P. Solovjev i gnostiki: nauchnoe izdanie / A.P. Solovjev., Ch 3. – M.: Izd. Savin S.A., 2007.
5. Berdyaev, N. A. Osnovnaya ideya V.L. Solovjeva / N. A. Berdyaev [Ehlektronnihyj resurs] – URL: http://www.vehi.net/berdyaev/soloviev2.html (data obratheniya: 29.10.11)

Статья поступила в редакцию 13.01.12

УДК 81’373

Yakimov P.A. **THE LEXEMES *POTTER* AND *CLAY* IN SISTEM OF LEXICAL MBODIMENT OF RELIGIOUS PRESENTATIONS** In the article the attempt of analysis of lexemes is undertaken potter and clay, that acquire the religious component of value as contextual value. An author calls to lexicographic description of these lexemes; to the analysis of contexts with them from Decrepit and New Precepts, and also from the National corps of Russian.

Key words: **lexemes, semantic structure of word, religious component of value**.

***П.А. Якимов**, канд. пед. наук, доц. ОГУ, г. Оренбург, E-mail: pyakimov@mail.ru*

ЛЕКСЕМЫ *ГОНЧАР* И *ГЛИНА* В СИСТЕМЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВОПЛОЩЕНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В статье предпринимается попытка анализа лексем *гончар* и *глина*, которые приобретают религиозный компонент значения в качестве контекстуальной семы. Автор обращается к лексикографическому описанию данных лексем; анализу контекстов с ними из Ветхого и Нового Заветов, а также из Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: **лексемы, семантическая структура слова, религиозный компонент значения**.

Религиозные представления – это знания и мнения о человеке, об обществе, а также о Высших силах, которые складываются в результате интенционального когнитивного взаимодействия с самой религией, ее объектами и субъектами, как правило, имеют личную значимость для человека и выступают в качестве жизненных ориентиров.

Отражая знания, мнения, ценности, религиозные представления получают то или иное выражение в языковых единицах, совокупность которых является фрагментом языковой картины мира. При анализе лексических воплощений религиозных представлений необходимо выделение специфического семантического компонента, присутствующего в единицах лексики, относящихся к семантическому полю «религия», например, сема ‘верховное существо, управляющее миром’ в составе семантической структуры лексемы *Бог* или сема ‘место, уготованное душам праведников, где они пребывают в вечном блаженстве и близости к Богу’ в составе семантической структуры лексемы *рай*. Такую сему следует определить как религиозный компонент значения.

Религиозный компонент значения в различных словах имеет идентичное значение – ‘связанный с верой в Бога’ [1, с. 15]. Однако религиозный компонент значения может входить не только в семантическую структуру слова, относящегося к семантическому полю «религия» (в виде архисемы или денотативной семы), но и в структуру других слов (в виде контекстуальной или коннотативной семы). С этих позиций нами рассматриваются лексемы *гончар* и *глина*.

В русском языке, по данным «Историко-этимологического словаря современного русского языка» П.Я Черных, форма «гончар» не ранняя [2, с. 203]. Ссылаясь на исследования И.И. Срезневского, составитель словаря отмечает форму *Гончари* как название местности в «Хожении» Игнатия Смольянина, датируемом серединой XV века. Однако в «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского находим указание на употребление данной формы и в более ранних текстах, например, *Съсоудъ гърньчаря.* Жит. Ниф.; *Еда не имать власти гъръньчаръ от того же кала* (=скудельникъ). Никон. Панд.[1] [3, с. 617-618]. И.И. Срезневский приводит четыре графических варианта данной формы: *гърньчаръ, грънъчаръ, гърънъчаръ, гърчаръ*.

Определяя происхождение данной лексемы, авторы исторических и этимологических словарей указывают на ее общеславянскую основу **дъть̆агъ*, производную от общеславянского корня **дъгпьсь – «горшок»* [2, с. 203; 4, с. 212; 5, с. 438]. Согласно данным О.Н. Трубачева, слово *гончар* образовано с помощью суффикса -(j)агь, обозначающего производителя действия [4, с. 212], т.е. *гончар* – буквально *горшечник*.

Существует еще одна интересная, но малоправдоподобная версия этимологизации данной лексемы. Автор книги «Загадки Русского Междуречья» указывает, что продуктивный для русского языка и других индоевропейских языков суффикс *-ар*, участвующий в образовании слова *гончар* (а также слов: *амбар, вар, кашевар, загар, дар, жар, базар, комар, кенарь, гусар, нектар, сахар, овчар, гончар, бочар* и др.), сопряжен в далеком историческом прошлом с понятием «арии» – самоназванием исторических народов Древнего Ирана и Древней Индии (II–I тыс. до н. э.), говоривших на арийских языках индоевропейской семьи языков [6].

Согласно данным И.И. Срезневского, лексема *глина* в русском языке употребляется не позднее чем, с XII века, о чем свидетельствует цитата из рукописи «*Иполита епископа съказанія о Христѣ и о антихристѣ»: «Часть Едина желѣзо, а дрѹга” глина*» [3, с. 519]. Общеславянская форма **glina* восходит к прандоевропейскому корню **glei-*, нашедшему отражение (правда, с некоторыми фонетическими изменениями) во многих современных индоевропейских словах с близким значением: лит. gli□ti

– «замазывать», «залеплять», польск. *glina*, англ. *clay* – «глина», «тина» и т.д. [4, с. 190-191; 5, с. 412].

Как видим из представленного материала, этимология слов «гончар» и «глина» довольно проста: ничего общего этимоны данных лексем не имеют с религиозной картиной мира. Это же подтверждают и толковые словари.

Дефиниции лексем *гончар* и *глина*, представленные в толковых словарях русского языка Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, МАС, «Словаре русского языка 18 века», «Словаре Академіи Россійской», «Словаре церковно-славянскаго и русскаго языка» и «Полном церковно-славянском словаре» Г. Дьяченко, соответственно, показывают владение человека профессиональным ремеслом и называют физические свойства и предназначение природного материала: «*Ремесленникъ, дѣлающій изъ глины посуду, изразцы и другія вещи*» [7, с. 277]; «*Ремесленник, изготавливающий изделия из глины*» [8, с. 164]; «*Бреннодлатель, скудельникъ; тотъ, который дѣлаетъ изъ глины изразцы и другія вещи*» [9, с. 201]; «*Мастер, изготавливающий глиняную посуду, керамику*» [10, с. 138]; «*Вязкая, липкая и слизкая земля, которая въ водѣ мякнетъ, а въ огнѣ твѣрдеетъ*» [7, с. 265]; «*Глина бывает разных качеств и видов, которая разделяется на 4 вида; белая, желтая, красная и синяя*» [8, с. 128]; «*Осадочная горная порода, в измельченном виде в соединении с водой образующая тестообразную массу, употребляемую для гончарных изделий, кирпича, строительных и скульптурных пород*» [10, с. 132] и т.п.

Анализ словарных дефиниций показал, что данные лексемы, не имея этимологической связи друг с другом, обладают семантической связью: первая является дифференцирующей семой второй и наоборот. «*Гончар – рабочий, ремесленник, выделывающий из глины посуду*» [11, с. 331], где '*глина*' – одна из дифференцирующих сем семемы *гончар*; «*Осадочная горная порода, лежащая на поверхности земли или под почвой, во влажном состоянии образующая вязкую массу (употребляется для гончарных изделий, строительных и скульптурных работ)*» [11, с. 315], где '*гончарное дело*' – одна из дифференцирующих сем семемы *глина*.

Лексемы *гончар* и *глина* отсутствуют в большинстве специализированных словарей религиозных и церковных терминов [12; 17; 18]. Следует заметить, что отсутствие лексемы в специализированных словарях не означает ее отсутствие в религиозных текстах. Так, в «Энциклопедии Брокгауза и Ефрона» приводятся данные о том, что о гончарах (горшечниках[2]) и их изделиях упоминается в нескольких местах Ветхого Завета. Например: «*И сошел я в дом горшечника, и вот, он работал свою работу на кружале. И сосуд, который горшечник делал из глины, развалился в руке его; и он снова сделал из него другой сосуд, какой горшечнику вздумалось сделать*» [Иер 18:3-4]; «*Я воздвиг его от севера, и он придет; от восхода солнца будет призывать имя Мое и попирать владык, как грязь, и топтать, как горшечник глину*» [Ис 41:25].

Следует отметить, что, по объяснению некоторых толкователей Библии, печать, приложенная к камню пещеры, в которой был положен Господь, была сделана из глины [13]: «*Они пошли и поставили у гроба стражу, и приложили к камню печать*» [Мф 27:66]

Данные лексемы в Библии используются не только в номинативном, но и в аллегорическом значении, в частности: «*Горе тому, кто препирается с Создателем своим, черепок из черепков земных! Скажет ли глина горшечнику: "что ты делаешь?" и твое дело скажет ли о тебе: "у него нет рук?". Горе тому, кто говорит отцу: "зачем ты произвел меня на свет?", а матери: "зачем ты родила меня?". Так говорит Господь, Святый Израиля и Создатель его: вы спрашиваете Меня о будущем сыновей Моих и хотите Мне указывать в деле рук Моих?*» [Ис 45:9-11]; «"*Я помазал Царя Моего над Сионом, святою горою Моею; возвещу определение: Господь сказал Мне: Ты Сын Мой; Я ныне родил Тебя; проси у Меня, и дам народы в наследие Тебе и пределы земли во владение Тебе; Ты поразишь их жезлом железным; сокрушишь их, как сосуд горшечника*"» [Пс 2:6-9]. В целом, в Ветхом Завете можно отметить 13 контекстов с лексемами *гончар* и *глина*.

Если проанализировать некоторые контексты из канонических библейских текстов, то можно отметить наличие контекстуальной семы 'человек, как творение Божие' в составе лексемы *глина* и семы 'Бог' в составе лексемы *горшечник (гончар)*. Так, пророк Исаия, объясняя всецелую зависимость человека от Бога, пишет: «*Мы глина, а Ты образователь наш, и все мы дели руки Твоей*» [Ис 64:8], а апостол Павел обращается к римлянам с вопросом: «*Не властен ли горшечник над глиною, чтобы из той же смеси сделать один сосуд для почетного употребления, другой же для низкого?*» [Рим 9:21]. Подобно горшечнику (гончару), выделывающему из одной и той же глины совершенно разные изделия, Бог создает разных людей.

Лексемы *гончар, глина* и их дериваты многократно употребляются в мифах народов мира, например, **Маудгальяяна** – герой буддийской мифологии, главный ученик Шакьямуни, имевший наибольшие магические способности, способен раздавить гору Сумеру (Меру), как фасолину, а также раскрутить землю, как гончарный круг; **Амма** – верховное божество, демиург (букв. «творящий для народа») догонов, согласно одному из вариантов мифа о сотворении, подобно гончару, создал солнце и луну, звезды, а также землю из пущенной в виде комков глины в пространство; египетский бог, демиург Хнум создаёт мир и людей на гончарном круге и т.п.

Таким образом, данные лексемы последовательно входят в состав религиозной и мифологической картин мира, не имея при этом никаких этимологических и семантических на то оснований. В связи с этим возникает необходимость утверждать, что лексемы *гончар* и *глина* в виде контекстуальной семы приобретают религиозный компонент значения.

Это же подтверждают некоторые контексты, представленные в Национальном корпусе русского языка (всего проанализировано более 500 контекстов). Так, в повести Д. Гранина «Зубр» словосочетание «*божественная глина*» номинирует человека: «*Под мощным прессом пропаганды человек практически не мог устоять, его сминало, "божья глина" расплющивалась, принимала всеобщую форму*» [14]; в стихотворении И.А. Бунина «Сатана Богу» словосочетание «*мертвая глина*» обозначает то, из чего был Богом сотворен Адам[3], и, подобно гончару, Сатана хочет выжечь «эту глину», дать ей «закал и звук»:

«*Я – из огня, Адам – из мёртвой глины,*
И ты велишь мне пред Адамом пасть!
Что ж, сей в огонь листву сухой маслины –
Смиряй листвой его живую страсть.
О, не смиришь! Я только выше вскину
Свой красный стяг. Смотри: уж твой Адам
Охвачен мной! Я выжгу эту глину,
Я, как гончар, закал и звук ей дам» [15, с. 190];

в поэме «Святой Серафим» М. Волошина выражение «*ком пронзенной Духом глины*» обозначает человека, а выражение «*Глина, Девством прокаленная*» – Богоматерь.

В стихотворении «Мятеж» М. Волошин дает метафорическое определение лексеме *глина* – «*вихри собственного духа*» человека, который творит неверьем и строит отрицаньем. В отличие от Бога «ваялом» человека является не глина, а смерть:

«*Он утверждает Бога мятежом,*
Творит неверьем, строит отрицаньем,
Он зодчий,
И его ваяло – смерть,
А глина – вихри собственного духа» [16].

Таким образом, лексемы *гончар* и *глина*, имеющие религиозный компонент значения в качестве периферийной семы или семы, наведенной в конкретном контексте, могут рассматриваться в русском языке как элементы системы лексических воплощений религиозных представлений.

Библиографический список

1. Сергеева, Е.В. Религиозно-философский дискурс В. Соловьева: лексический аспект. – СПб., 2001.
2. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – М., 1999. – Т. I.

[1] *Жит. Ниф. XIII в.* – Житіе Нифонта по списку 1219 г.; *Никон. Панд.* – Пандекты Никона Черногорца по Синодальному списку XIII в.

[2] Лексемы *гончар* и *горшечник* рассматриваются нами как полные лексические синонимы (см. Словари синонимов).

[3] Согласно данным Русского ассоциативного словаря, ассоциативно-семантическое поле лексемы *ГЛИНА* включает реакцию *Адам*.

3. Срезневский, И.И. Матеріалы для словаря древне-русского языка по письменнымъ памятникамъ: в 3 т. – СПб., 1893. – Т.1. А – К.
4. Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачева. – М., 1980. – Вып. 7.
5. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – М., 1987.
6. Назаров, В. Загадки Русского Междуречья [Э/р]. Р/д: // http://readr.ru/v-nazarov-i-dr-zagadki-russkogo-meghdurechya.html?page=3#ixzz1fmRITHM8.
7. Словарь церковно-славянскаго и русскаго языка: в 4 т. – СПб., 1847. – Т. 1.
8. Словарь русского языка XVIII века. – Л., 1984 - Вып. 5.
9. Словарь Академіи Россійской: в 6 ч. – СПб., 1790. – Ч. 2.
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1998.
11. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований. – М., 1999. – Т. 1: А-Й.
12. Вихлянцев, В.П. Библейский словарь: к русской канонической Библии Синодального перевода 1816-1817 гг. – М., 1984-1994.
13. Никифор, архимандрит Библейский словарь [Э/р]. Р/д: // http://lib.eparhia-saratov.ru/books/13n/nikifor/encyclopedia/contents.html
14. Гранин, Д.А. Зубр: повесть. – М., 1989.
15. Бунин, И.А. Стихотворения и переводы. – М., 2008.
16. Волошин, М. Стихотворения [Э/р]. Р/д: // voloshin.ouc.ru
17. Дьяченко, Г. Полный церковно-славянский словарь. – М., 1993.
18. Словарь церковных терминов [Э/р]. Р/д: // http://days.pravoslavie.ru/Life/Index.htm
19. Мифы народов мира: энциклопедия: в 2 т. / ред. С.А. Токарев. – М., 1991. – Т. 1.
20. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – Мультимедиа-издательство «Адепт», 2002.

Bibliography

1. Sergeeva, E.V. Religiozno-filosofskiyj diskurs V. Solovjeva: leksicheskiyj aspekt. – SPb., 2001.
2. Chernihkh, P.Ya. Istoriko-ehtimologicheskiyj slovarj sovremennogo russkogo yazihka: v 2 t. – M., 1999. – T. I.
3. Sreznevskiyj, I.I. Materialih dlya slovarya drevne-russkogo yazihka po pisjmennihmjh pamyatnikamjh: v 3 t. – SPb., 1893. – T.1. A – K.
4. Ehtimologicheskiyj slovarj slavyanskikh yazihkov: praslavyanskiyj leksicheskiyj fond / pod red. O.N. Trubacheva. – M., 1980. – Vihp. 7.
5. Fasmer, M. Ehtimologicheskiyj slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / per. s nem. i dop. O.N. Trubacheva. – M., 1987.
6. Nazarov, V. Zagadki Russkogo Mezhdurechjya [Eh/r]. R/d: // http://readr.ru/v-nazarov-i-dr-zagadki-russkogo-meghdurechya.html?page=3#ixzz1fmRITHM8.
7. Slovarj cerkovno-slavyanskago i russkago yazihka: v 4 t. – SPb., 1847. – T. 1.
8. Slovarj russkogo yazihka XVIII veka. – L., 1984 - Vihp. 5.
9. Slovarj Akademii Rossiyjskoyj: v 6 ch. – SPb., 1790. – Ch. 2.
10. Ozhegov, S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1998.
11. Slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / RAN, In-t lingvistich. Issledovaniyj. – M., 1999. – T. 1: A-Yj.
12. Vikhlyancev, V.P. Bibleyjskiyj slovarj: k russkoyj kanonicheskoyj Biblii Sinodaljnogo perevoda 1816-1817 gg. – M., 1984-1994.
13. Nikifor, arkhimandrit Bibleyjskiyj slovarj [Eh/r]. R/d: // http://lib.eparhia-saratov.ru/books/13n/nikifor/encyclopedia/contents.html
14. Granin, D.A. Zubr: povestj. – M., 1989.
15. Bunin, I.A. Stikhotvoreniya i perevodih. – M., 2008.
16. Voloshin, M. Stikhotvoreniya [Eh/r]. R/d: // voloshin.ouc.ru
17. Djyachenko, G. Polnihyj cerkovno-slavyanskiyj slovarj. – M., 1993.
18. Slovarj cerkovnihkh terminov [Eh/r]. R/d: // http://days.pravoslavie.ru/Life/Index.htm
19. Mifih narodov mira: ehnciklopediya: v 2 t. / red. S.A. Tokarev. – M., 1991. – T. 1.
20. Ehnciklopedicheskiyj slovarj Brokgauza i Efrona. – Muljtimedia-izdateljstvo «Adept», 2002.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 81’23

Tsypina I.M. **LINGUO-CULTUROLOGICAL DISTINCTIONS IN THE SELECTION OF MEANS FOR VERBAL AGGRESSION MOLLIFICATION IN DIPLOMATIC COMMUNICATION SPHERE.** The problem of verbal aggression in diplomatic and political communications is considered for the purpose of revealing the methods of its mollification at language level. The features of communicative behaviour of Russian and American representatives and, as a consequence, the cultural-caused distinctions of a communicative strategy choice are revealed.

Key words: **verbal aggression mollification, linguo-culturological and pragmalinguistic strategies of political communication.**

***И.М. Цыпина**, аспирант каф. лингвистики и межкультурной коммуникации, факультета иностранных языков и регионоведения, преподаватель Московского государственного университета им. Ломоносова, E-mail: I.M.Tsypina@gmail.com*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЫБОРЕ СРЕДСТВ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИИ В СФЕРЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Рассмотрена проблема речевой агрессии в дипломатической и политической коммуникации с целью выявления методов ее смягчения на уровне языка. Выявлены особенности коммуникативного поведения представителей русской и американской культуры, и, как следствие, культурно-обусловленные различия выбора коммуникативных стратегий.

Ключевые слова: **снижение вербальной агрессии, лингвокультурологические и прагмалингвистические стратегии политической коммуникации.**

Язык имеет большое значение еще и потому, что с его помощью мы можем прятать наши мысли. (Вольтер)

Современная дипломатическая и внешнеполитическая коммуникация это постоянный диалог с различными культурами и людьми, их представляющими. В своей статье «К философии поступка» М.М. Бахтин определяет сущность человека через диалог, понимаемый как качественное взаимодействие личностей, основанное на понимании и сводящееся к «персональной ответственности» и «участности» [1]. Общение, или коммуникация, – одна из центральных составляющих человеческой деятельности, а эффективная коммуникация – это залог успеха, как в повседневной жизни, так и на международной арене. Конфликтное общение деструктивно, в зоне его действия не могут быть достигнуты по-настоящему позитивные результаты, соот-

ветствующие речевые акты не могут обеспечить долговременного полноценного общения. В то же время люди довольно часто сознательно идут на конфликт, относясь к нему как к действенному способу решения проблем. Чаще всего такие психологические установки решаются речевыми средствами, поэтому изучение речевой агрессии как экспликации комплексных процессов в сознании языковой личности представляется весьма актуальным и направленным на решение многих конкретных проблем, так или иначе возникающих в ходе взаимодействия отдельных людей разной культуры.

Целью данного исследования является изучение феномена речевой агрессии в сфере дипломатических документов и политической речи, языковых средств ее актуализации, языковой толерантности и средств снижения вербальной агрессии с позиции лингвокультурологии и лингвопрагматики.

В ходе исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. Дать определение вербальной агрессии;
2. Разграничить виды ситуации речевой агрессии;
3. Дать лексико-семантическую классификацию языковых средств агрессии;
4. Выявить средства снижения вербальной агрессии (на лингвокультурологическом и прагмалингвистическом уровне);
5. Выявить типы коммуникативного реагирования в конфликтных ситуациях;
6. Произвести анализ средств снижения вербальной агрессии в английском и русском языке с целью выявления различий в выборе коммуникативных стратегий.

Основными методами исследования являлись контекстуальный анализ, прагматический анализ (исследование целей, намерений, коммуникативных действий участников коммуникации), стилистический анализ, лексико-семантический анализ текста, компонентный анализ и методы анализа, синтеза и дедукции.

Материалом исследования послужили труды в области психолингвистики, терминоведения, лексической семантики, лингвокультурологии Абрамова Т.В., Апресяна Ю.Д., Вахрушева А.А., Горелова И.Н., Седова К.Ф., Ениной Л.М., Иссерса О., Певневой И.В., Стернина И.А., Тер-Минасовой С.Г., Токаревой М.А., Третьяковой В.С., Шилихиной К.М., Щербининой К.М. и др., а также многочисленные словари и электронные средства массовой информации.

Данная работа вносит вклад в теоретическую сторону разработанности вопроса, а также будет полезна в практической работе политтехнологов, лингвистов, психологов, работников сферы связей с общественностью, журналистов и специалистов дипломатического корпуса.

Так как вербальная агрессия является показателем спектра эмоциональных состояний человека и средством снятия стресса и выражения гнева, необходимость исследования этой проблемы обусловлена её включённостью в ряд сфер наук: лингвистики, психологии, культурологии и социологии.

Речевую агрессию можно определить как грубое, оскорбительное, обидное общение; словесное выражение негативных эмоций, чувств или намерений в неприемлемой в данной речевой ситуации форме: оскорбление, угроза, грубое требование, грубый отказ, обвинение, насмешка [2, с. 9].

По данным Словаря иностранных слов: актуальная лексика, толкование, этимология, слово «агрессия» в русском языке зафиксировано во второй половине XVIII века со значением «вооружённое нападение на государство с целью захвата его территории и насильственного подчинения». Со второй половины XX века у слова появилось новое значение: «активно враждебное поведение одного человека по отношению к другим» [3, с. 21].

Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой приводит такую дефиницию: 1. Незаконное с точки зрения международного права применение вооружённой силы одним государством против суверенитета, территориальной неприкосновенности или политической независимости другого государства. 2. Открытая неприязнь, вызывающая враждебность [4, с. 7].

По мнению Л. Ениной, «речевая агрессия это сфера речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего» [5, с. 105].

Речевая агрессия в различных сферах жизнедеятельности человека обладает большим количеством *функций*. Основные из них: средства воздействия на адресата, желание причинить боль, средство выражения власти, собственного превосходства и языкового насилия.

Говоря о **ситуации речевой агрессии**, необходимо отметить, что ее участники в общем случае делятся *на две группы*: агрессор (нападающий) и объект агрессии (жертва). Как видим, данная ситуация складывается строго по субъектно-объектной модели, где один партнер активный, а другой пассивный (монологическое отношение по содержанию). Вместе с тем существуют ситуации «речевой агрессии», в которых участвуют массы людей под руководством лидера (ситуации массовой агрессии). Для ситуации массовой речевой агрессии необходимо присутствие трёх элементов: «врага» (объект агрессии), активного элемента (нападающего, лидера) и пассивного элемента (масса, ведомая лидером).

Одна из немногочисленных попыток систематизировать проявления агрессии в речи предпринималась в исследованиях А. Басса [6, с. 32, 818820], который выделил **четыре разновидности агрессии слова:**

1. Вербальная активная прямая – словесное оскорбление или унижение другого человека,
2. Вербальная активная непрямая – распространение злостной клеветы или сплетен о другом человеке,
3. Вербальная пассивная прямая – отказ говорить с другим человеком, отвечать на его вопросы,
4. Вербальная пассивная непрямая – отказ дать определенные словесные пояснения или объяснения, высказаться в защиту незаслуженно критикуемого человека.

Как можно заметить, приведенная классификация не является полной и не исчерпывает всего многообразия разновидностей вербальной агрессии, которые можно выделять по разным основаниям.

Более дробную классификацию средств вербальной агрессии дает К.Ф. Седов, выделяя в ней следующие тактики: угроза, оскорбление, обвинение, возмущение, упрек, колкость, насмешка, демонстрация обиды, угрожающее молчание, проклятие, злопожелание, отсыл, создание отрицательного образа, высказывания, снижающие образ политического оппонента, нагнетание деталей, дискредитирующее утверждение [7, с. 161 176].

Можно разделить тактики на относящиеся к прямой агрессии и тактики, относящиеся к косвенной агрессии. К активной прямой агрессии мы относим угрозу, оскорбление, обвинение, проклятие, злопожелание, отсыл, создание отрицательного образа, высказывания, снижающие образ политического оппонента, нагнетание деталей, дискредитирующее утверждение. Активная непрямая агрессия включает в себя тактики насмешки, колкости, упрека, возмущения.

Поскольку механизмы, традиционно сдерживавшие проявление речевой агрессии (жёсткая цензура и самоцензура, общественное мнение), в значительной степени утрачены, назрела необходимость в научной разработке новых механизмов, которые предотвратили бы распространение речевой агрессии.

Нередко можно наблюдать за тем, что у людей, вступивших на тропу конфликта, происходят изменения в поведении и даже во внешних признаках. Причин ответного агрессивного поведения партнёра несколько:

Во-первых, существует распространенное мнение, что если ответное поведение будет иным, то партнёр может воспринять это как проявление их слабости и неуверенности.

Во-вторых, неуверенность в себе, в своей правоте. Некоторые люди, испытывающие неуверенность, пытаются за счёт агрессивного поведения как бы подбодрить самого себя, придать дополнительный импульс собственной активности.

В-третьих, подобное поведение может быть индикатором элементарной невоспитанности партнёра по конфликтной ситуации.

Необходимо отметить, что агрессивная речь наглядно демонстрирует авторитарный стиль общения и приводит к отчуждению, враждебности, непониманию. Однако можно научиться контролировать, сдерживать, преодолевать агрессию слова, не прибегая при этом к ответной агрессии.

Анализ когнитивных аспектов порождения, структуры, семантики и прагматики исследуемого деструктивного явления позволяет определить макроструктуру ситуации речевой агрессии, включающую в себя следующие компоненты:

1. Ситуационная модель высказывания, которая представлена следующими составляющими:
   - время интеракции;
   - место интеракции;
   - физический контакт собеседников;

- социальные обстоятельства, влияющие на ход беседы.

2. Слушающий и его сознание, мотивация, прошлые действия и намерения.

3. Говорящий и его установки, прошлый опыт, причины вступить в беседу.

4. Культурный фон беседы

В контексте дипломатической беседы или переговоров речевые действия производятся говорящим не от своего лица, а от лица государства, и адресованы они также не индивидуальному человеку, а государству. Это значит, что цель, мотивы, намерения говорящих лиц непосредственно обусловлены государственными интересами, внешней политикой своего правительства. Именно этим характером международного общения дипломатическая беседа и переговоры сильно отличаются от обиходно-бытового разговора.

Снижение вербальной агрессии и достижение компромисса при конфликтной ситуации может достигаться несколькими путями. Условно их можно разбить на два больших блока: лингвокультурологические и прагмалингвистические стратегии. Начнем с рассмотрения лингвокультурологических стратегий, которые тесно взаимосвязаны с общепризнанными нормами поведения каждого человека.

Самоконтроль человека над собственным речевым поведением, анализ своей речи с точки зрения вежливости, корректности, эффективности воздействия. Способность к эмпатии сопереживанию проблемам другого человека, умение объективно оценить личностные особенности и эмоциональное состояние важны для коммуникации. Безэмоциональность позволяет замедлить темп общения, интонации становятся ровными, однотонными, появляются четко выраженные паузы в конце фразы, происходит изменение напряжения голоса.

Толерантность также необходимое качество, которое предполагает корректность высказываний, особенно оценочного характера, признание права собеседника на собственное мнение.

Метод «Кавычки» предложен популярным американским психотерапевтом Милтоном Эриксоном [8, с. 188]. В ответ на агрессивное высказывание описывается ситуация третьего лица, и в эту ситуацию косвенно встраивается собственное отношение к происходящему. Метод помогает снять негативные эмоции, высказать собственные мысли по поводу ситуации и собеседника, и при этом не дать прямого повода к началу активной агрессии.

Стратегия расширения спектра игрового поведения человеку даются сигналы, что на самом деле у вас что-то есть «за спиной» (сила, покровительство и т.д.), и ему стоит подумать, прежде чем вступать с вами в конфликт.

Демонстрация уверенности, позволяющая поделить с собеседником ответственность за развитие ситуации, также является действенной тактикой. В начале конфликта человек озвучивает для агрессора возможные сценарии развития ситуации, предлагая другой стороне выбрать наиболее приемлемый.

Переключение внимания: попытка изменить враждебное настроение собеседника, отвлечь его от агрессивного намерения или изменить его отрицательное эмоциональное состояние; перевести разговор на другую тему.

Также можно выделить такие стратегии, как метод проецирования положительных личностных качеств, метод «тактического сомнения», положительные оценочные высказывания, открытое словесное порицание, доведение до абсурда, парадоксальные интенции др.

Анализируя конфликтный дискурс в дипломатической и политической речах с прагмалингвистической точки зрения, можно выделить два вида провокативного общения в рамках анализируемого типа дискурса – *прямое провокативное общение и косвенное провокативное общение*. В речевых актах прямого провокативного типа содержится намерение адресанта вызвать у собеседника определенное психологическое состояние. Косвенное провокативное общение выражается посредством намека, запроса информации, этикетных речевых актов. В данной работе наибольший интерес представляет косвенное провокативное общение, так как наиболее часто встречается в дипломатических документах и речи. Так, например, в интервью Владимира Путина американской телекомпании CNN Мэтью Чанс при обсуждении ситуации на Кавказе поблагодарил собеседника за экскурс в историю империалистической России и поинтересовался судьбой бывших республик Советского Союза [9]: *«Можете ли Вы гарантировать, что … такие действия никогда не будут предприняты в отношении других соседей России?»* Примечательна реакция Владимира Путина на этот вопрос: *«Я категорически протестую против такой формулировки вопроса. Это не мы должны гарантировать, что мы на кого-то не нападем. Мы ни на кого не нападали. Это мы требуем гарантий от других, чтобы на нас больше никто не нападал и наших граждан никто не убивал. Из нас пытаются сделать агрессора»*. Таким образом, вполне нейтральный вопрос спровоцировал собеседника на негативную реакцию.

Обратимся теперь к классификации коммуникативных стратегий и тактик. Основываясь на определениях О.С. Иссерс [10], В.С. Третьяковой [11] под коммуникативной стратегией понимается план речевого и невербального поведения, способствующий достижению цели коммуникации, а коммуникативные тактики рассматриваются как практические способы достижения плана, выбираемые или комбинированные в зависимости от коммуникативной стратегии.

Принципом данной классификации является основание, учитывающее вектор направленности на партнера по коммуникации: на собеседника, против него или на его игнорирование. Соответственно можно говорить о стратегических линиях коммуникации конструктивной (кооперирование), конфронтационной (конфликт) или нейтральной (дистанцирование) направленности. Каждая из названных стратегий имеет определенный арсенал тактик [12].

Конфронтационную стратегию можно условно разделить на две группы: Манипулирование и речевая агрессия. Манипулирование включает в себя следующие тактики: упрек, угрозу, возмущение, отказ, прерывание, давление, требование и апелляцию к власти. Речевая агрессия, в свою очередь, включает в себя: оскорбление, возмущение, намек, иронию, упрек, критику, издевку, колкость и провокацию.

Стратегия дистанцирования может быть активно-нейтральной (уклонение) или пассивно-нейтральной (бездействие). Активно-нетральная позиция включает в себя следующие тактики: прерывание, контроль над инициативой, дистанцирование, отказ от диалога. Пассивно-нейтральная: молчание, умалчивание, игнорирование, соглашательство.

Третья стратегия – стратегия кооперации – включает в себя три направления: улаживание (уступчивость), сотрудничество и компромисс. При стремлении уладить конфликт соблюдаются следующие тактики: смена темы, согласие, убеждение, сочувствие, привлечение внимания, уступка и поддержка. Сотрудничество включается в себя следующие тактики: поддержка, рациональное убеждение, сочувствие, предложение, согласие. Наконец, нацеленность на компромисс дает выбор следующих тактик: обещание, взаимоуступка, условие, предложение, убеждение, комплимент и похвала.

В связи с вышеуказанными особенностями речевых действий, осуществляемых во время дипломатической беседы, необходимо указать на специфичную для дипломатической речи иллокутивную цель, способы достижения этой цели, пропозициональное содержание и условия успешности. Таковы, например, некоторые иллокутивные типы согласия, заявления, пропозициональные типы утверждения, формальные показатели названных речевых действий.

Дипломатические беседы и переговоры ведутся в основном посредством речевых действий утверждения, сообщения, констатации, подчеркивания, напоминания, отрицания, отклонения и опровержения, определенных теорией речевых актов и описанных Апресяным Ю.Д. Это связано с таким функциональным характером дипломатической беседы, как официальность, логичность, информативность, подготовленность и книжный стиль речи. Высокая степень применения утверждений и сообщений объясняется также правилами международного общения, предполагающие такие речевые черты, как объективность, интеллектуальность, серьезность и истинность. Функционируя в дипломатических беседах и переговорах, иллокутивные намерения типа утверждения и сообщения реализуются разнообразием способов построения в соответствии с многообразием коммуникативных целей дипломатов-собеседников.

Речевой этикет также располагает конкретными средствами, направленными на предотвращение агрессии. Среди них можно выделить извинение, побуждение, вежливое обращение, предположение, комплимент.

Особое место в ряду средств устранения бестактности, агрессивности речи занимают эвфемизмы более мягкие выраже-

ния вместо грубых или эмоционально-окрашенных. Использование эвфемизмов значительно смягчает негативную «нагрузку» на текст, хотя в большинстве случаев дипломатической или политической коммуникации их использование эквивалентно табу.

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании эвфемизмов в социальных и межличностных отношениях, стремление избегать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавать у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта.

Рассмотрение особенностей коммуникативного поведения представителей русской и американской культуры, позволяет выделить культурно-обусловленные различия выбора коммуникативных стратегий, базирующиеся на основных дифференциальных проявлениях культур: ориентации на коллективизм или индивидуализм, ценности демократичности или авторитаризма, высокой или низкой контекстуальности и степени эмоциональности. Анализ теоретических исследований национальных особенностей коммуникации [13-17] позволяет сделать вывод о возможности обращения к конфронтационным коммуникативным стратегиям в русской лингвокультуре, в частности, к стратегии манипулирования и речевой агрессии. Коммуникация отличается повышенной эмоциональностью межличностного общения, апелляцией к оценке как конфликтообразующему фактору в речевой деятельности и склонностью к конфронтационным стратегиям в целом. Рассмотренные характеристики американского коммуникативного поведения обусловливают приоритет обращения к коммуникативной стратегии кооперации.

Принципы позитивности и вежливости способствуют реализациям конструктивных моделей коммуникативного поведения. Индивидуализм как основная черта американской культуры реализуется в коммуникации с помощью коммуникативной стратегии дистанцирования.

Показателями конфронтационных тактик возмущения, упрека, критики в русском языке могут служить усилительные частицы (например, «же», «ведь», «все-таки»), употребление которых может подчеркивать отрицание или несогласие, усиливая эмоциональную нагрузку речевого сообщения в конфликтном дискурсе: *«Но Вы же лично в этом заинтересованы!»* [18]. Маркерами конфронтационных тактик критики, давления, иронии могут выступать различные виды тропов (метафора, гипербола, метонимия и др.): «*Я как таракан в бронированной банке», «Я пахал как раб на галерах», «От мёртвого осла им уши, а не Пыталовский район!», «Замучаетесь пыль глотать»* [19] и др. В русском языке вербальные реакции манипулятивного плана часто характеризуются использованием модальных глаголов или повелительного наклонения: *«Если Партия претендует на поддержку людей, она должна знать их проблемы»* [20], *«Мы должны использовать все возможности…»* [21], *«Посмотрите и выясните сами, что им там нужно ещё сделать»* [22]. Дифференциальное использование местоимений «ты» и «Вы» в русской лингвокультуре может являться реализацией как кооперативной, так и конфронтационной коммуникативной стратегии. Их употребление определяется этнокультурными факторами и степенью вежливости и может варьироваться в зависимости от эмоциональной нагрузки и социальной роли. Языковыми маркерами реализации стратегии дистанцирования может выступать неагентивность говорящего, выражаемая посредством пассивного залога или возвратных глаголов (например: *«Япония никуда не деться», «Все уладится само собой»*). Нейтральная позиция обычно выражается короткими или односложными предложениями с отсутствием эмоциональной нагрузки, что выражается на письме отсутствием пунктуационных выделений, например: *«Мне абсолютно все равно», «мы промолчим про...»*. Языковые средства, посредством которых может происходить реализация конструктивного общения в рамках стратегии кооперации многообразны, однако необходимо отметить, что в русском языке реализацией конструктивной модели общения зачастую служат глаголы со смыслом совместной направленности действия, например: *«Давайте мы так сделаем», «Давайте мы договоримся с акционерами предприятия…», «Давайте поговорим о самом главном»*. Реализация тактики обещания в рамках стратегии кооперации способствует употребление будущего времени и перформативных глаголов в русском языке: *«Мы постараемся услышать все мнения депутатского корпуса»* [23], *«Я постараюсь, чтобы доверие было оправдано, и постараюсь сделать…», «мы поможем Киргизии»* [24], *«Мы поможем Индии противостоять терроризму»* [25].

В английском языке маркерами конфронтационной стратегии коммуникации на уровне лексических единиц может выступать использование слов с широкой семантикой: *«I don't understand the stuff you were talking about», «build stuff and invent stuff»* [26]. Использование данного заменителя может иметь нейтральную окраску, а может служить сигналом пренебрежительного отношения к речевому партнеру в рамках коммуникативной стратегии конфронтации. В плане грамматики, инверсия используется как эффективный способ выражения эмоциональности в рамках как конфронтационной, так и кооперативной стратегии коммуникации. С целью продемонстрировать уважение и избежать конфликтогенность в речи, в английском языке часто используются стратегии отдаления для подчеркивания взаимного уважения. Языковыми средствами зачастую служат такие конструкции как I think, I guess, I suppose и др. Условное наклонение и использование модальных глаголов увеличивает косвенность высказывания, и, соответственно, степень вежливости: *«I don't think this statement…», «Do you think…?», «I am afraid we didn't reach…»*. Маркерами стратегии дистанцирования в американской коммуникации могут служить односложные короткие реакции, посредством использования которых коммуникант избегает дальнейшего развития конфликта [12]: *«Accepted», «I understand», «You are right», «ok, I agree»*. Перформативные глаголы, употребление будущих глагольных времен и глагола «to let» могут служить показателями реализации кооперативной стратегии коммуникации, например: *«Let's find those areas where we can agree»* [27], *«Ok,I think I'll serve as secretary of state as my last public position and then probably go back to advocacy work»* [28].

В заключении можно сделать следующие выводы:

Согласно базовым коммуникативным стратегиям кооперации, конфронтации и дистанцирования [12], можно говорить о проявлении кооперативного, конфликтного и центрированного типов языковой личности. В терминологии К.Ф. Седова языковая личность в конфликте может иметь инвективную, куртуазную и рационально-эвристическую направленность [7]. Анализ вербальных стратегических предпочтений в конфликтных ситуациях общения показал значительную дифференциацию языковых личностей в зависимости от их лингвокультурной принадлежности. Особенности стратегических предпочтений американцев позволили сделать вывод о проявлении куртуазного типа языковой личности, характеризующейся склонностью к непрямым средствам выражения несогласия и сохранения «лица» речевого партнера, соответственно, позволяя избегать конфликта в общении. Представители русской лингвокультуры демонстрируют склонность к проявлению кооперативно-конформистского типа языковой личности. При установке на участие в коммуникативном конфликте в качестве третьего участника и американскими, и российскими коммуникантами был выбран пассивно-центрированный тип языковой личности.

Можно сделать вывод о существенном стратегическом различии особенностей выражения несогласия в русской и американской лингвокультурах вне зависимости от распределения статусных и ролевых позиций в коммуникации. В русской коммуникативной культуре вербальное выражение несогласия не является запрещенной формой общения, в то время для американской лингвокультуры она не свойственна.

Интенциональная направленность американской стратегии общения на сохранение «лица», даже при необходимости реализации конфронтационной стратегии, подразумевает соблюдение формальностей на языковом и метаязыковом уровне для реализации конструктивной линии коммуникации. Доминантами стратегического поведения российских респондентов являются активная позиция в коммуникации, готовность к вербальному выражению позиции, отсутствие страха перед возможным конфронтационным исходом.

Таким образом, в английской дипломатической коммуникации нарушение определенных грамматических конструкций, предполагающих смягчение высказывания, а также использование маркеров вежливости и уважения к речевому партнеру способствует минимизации конфликтогенности в речевой деятельности. В ситуации сознательного выбора языковых конфликтогенных средств, коммуникант выражает негативное отношение или отрицательные эмоции речевому партнеру, а также игнорирует принцип диалогичности общения, реализуя коммуникативные стратегии манипулирования или речевой агрессии в рамках конфронтационной коммуникативной стратегии.

Таким образом, в современных условиях глобализации, когда межкультурная коммуникация, дипломатическая или политическая, становится не просто необходимостью, а стилем жизни, изучение проблем языковой толерантности имеет теоретическую и практическую значимость, поскольку такие исследования помогают усовершенствовать методики преодоления вербальной агрессии и технологии эффективного ведения международных переговоров.

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. К философии поступка [Э/р]. - URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/post.html.
2. Щербинина, Ю.В. Русский язык: Речевая агрессия и пути её преодоления. - М., 2005.
3. Арапова Н.С. Словарь иностранных слов: актуальная лексика, толкование, этимология / Н.С. Арапова, Р.С. Кимягарова [и др.]. - М., 1999.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов , Н.Ю. Шведова. - М., 2003.
5. Енина, Л.М. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации: в кн.: Российская пресса в поликультурном обществе: толерантность и мультикультурализм как ориентиры профессионального поведения, 2002.
6. Edmunds, G. The predictive validity of the Buss-Durkee Inventory. Journal of Clinical Psychology, 1976.
7. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. М., 2001.
8. Бэндлер, Р. Паттерны гипнотических техник Милтона Эриксона / Р. Бэндлер Р, Д. Гриндер. - Сыктывкар, 2000.
9. Интервью Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина американской телекомпании CNN, Сочи, 28 августа 2008 г. [Э/р]. - URL: http://www.vesti.ru/doc.html?id=204729&cid=5
10. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. - М., 2002.
11. Третьякова, В.С. Речевой конфликт и гармонизация общения: дис. ... д-ра филол. наук. - Екатеринбург, 2003.
12. Певнева, И.В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М, 2008.
13. Абрамова, Т.В. Национальная специфика культуры речевого общения в косвенных речевых актах // Теоретическая и прикладная лингвистика: сб. науч. тр. - Воронеж, 2000. - Вып. 2.
14. Стернин, И.А. Русское коммуникативное поведение и толерантность // Проблема национальной идентичности в культуре и образовании России и Запада: Материалы научной конференции: в 2 т. - Воронеж, 2000. - Т.1.
15. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. - М., 2000.
16. Токарева, М.А. Феномен улыбки в русской, английской и американской культуре: автореф. дис. ... канд. культ. наук. – М., 2010.
17. Шилихина, К.М.. Коммуникативное давление в русском общении. Теоретическая и прикладная лингвистика. Язык и социальная среда. - Воронеж, 2000. - Вып. 2.
18. Программа «Время». Эфир от 11.03.11 21:29.
19. Электронное средство массовой информации Memoid. Шутки и метафоры в высказываниях Владимира Путина [Э/р]. - URL: http://www.memoid.ru/node/Shutki_i_metafory_v_vyskazyvaniyah_Vladimira_Putina
20. Сайт Единой России. Межрегиональная конференция «Единой России» с участием лидера Партии проходит в Брянске. URL: http://erbryansk.ru/esli-partiya-pretenduet-na-podderzhku-lyudej-ona-dolzhna-znat-ix-problemy/
21. Сайт Правительства России. Председатель Правительства Российской Федерации В.В.Путин провёл заседание Президиума Правительства Российской Федерации [Э/р]. - URL: http://premier.gov.ru/events/news/14295/
22. Независимая газета республики Коми «Красное знамя». Владимир Путин отправил Вячеслава Гайзера в перинатальный центр. Сергей Борисов. 07 октября 2010г., 00:27 [Э/р]. - URL: http://www.komikz.ru/news/politics/?id=658
23. Электронное средство массовой информации «Без формата.ру». С новым руководителем аппарата правительства, вице-премьером Вячеславом Володиным встретился премьер-министр РФ Владимир Путин [Э/р]. - URL: http://orenburg.bezformata.ru/listnews/putin-ya-rasschitivayu-na-opit-volodina/219893/
24. Информационное агентство REGNUM. Генсек НАТО: Мы поможем Киргизии реформировать систему безопасности [Э/р]. - URL: http://www.regnum.ru/news/polit/1379336.html
25. Газета Правда.md. Политика: Д. Медведев: Мы поможем Индии противостоять терроризму. 2008-12-04 10:42:22 [Э/р]. - URL: http://www.pravda.md/view.php?id=20956
26. The Blaze. Obama Calls on Nation to 'Build Stuff and Invent Stuff' [Э/р]. - URL: http://olddogg.com/politicalnews/obama-calls-on-nation-to-'build-stuff-and-invent-stuff'-video/
27. The White House Blog. President Obama's Press Conference [Э/р]. - URL: http://www.whitehouse.gov/blog/2010/11/03/president-obama-s-press-conference-lets-find-those-areas-where-we-can-agree
28. Time news feed [Э/р]. - URL: http://newsfeed.time.com/2010/12/04/quotes-hillary-clinton-will-not-be-running-for-president-again/

Bibliography

1. Bakhtin, M.M. K filosofii postupka [Eh/r]. - URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/post.html.
2. Therbinina, Yu.V. Russkiyj yazihk: Rechevaya agressiya i puti eyo preodoleniya. - M., 2005.
3. Arapova N.S. Slovarj inostrannihkh slov: aktualjnaya leksika, tolkovanie, ehtimologiya / N.S. Arapova, R.S. Kimyagarova [i dr.]. - M., 1999.
4. Ozhegov S.I. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov , N.Yu. Shvedova. - M., 2003.
5. Enina, L.M. Rechevaya agressiya i rechevaya tolerantnostj v sredstvakh massovoyj informacii: v kn.: Rossiyjskaya pressa v polikuljturnom obthestve: tolerantnostj i muljtikuljturalizm kak orientirih professionaljnogo povedeniya, 2002.
6. Edmunds, G. The predictive validity of the Buss-Durkee Inventory. Journal of Clinical Psychology, 1976.
7. Gorelov, I.N. Osnovih psikholingvistiki / I.N. Gorelov, K.F. Sedov. M., 2001.
8. Behndler, R. Patternih gipnoticheskikh tekhnik Miltona Ehriksona / R. Behndler R, D. Grinder. - Sihktihvkar, 2000.
9. Intervjyu Predsedatelya Praviteljstva Rossiyjskoyj Federacii V.V. Putina amerikanskoyj telekompanii CNN, Sochi, 28 avgusta 2008 g. [Eh/r]. - URL: http://www.vesti.ru/doc.html?id=204729&cid=5
10. Issers, O.S. Kommunikativnihe strategii i taktiki russkoyj rechi. - M., 2002.
11. Tretjyakova, V.S. Rechevoyj konflikt i garmonizaciya obtheniya: dis. ... d-ra filol. nauk. - Ekaterinburg, 2003.
12. Pevneva, I.V. Kommunikativnihe strategii i taktiki v konfliktnihkh situaciyakh obtheniya obikhodno-bihtovogo i professionaljnogo pedagogicheskogo diskursov russkoyj i amerikanskoyj lingvokuljtur: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M, 2008.
13. Abramova, T.V. Nacionaljnaya specifika kuljturih rechevogo obtheniya v kosvennihkh rechevihkh aktakh // Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika: sb. nauch. tr. - Voronezh, 2000. - Vihp. 2.
14. Sternin, I.A. Russkoe kommunikativnoe povedenie i tolerantnostj // Problema nacionaljnoyj identichnosti v kuljture i obrazovanii Rossii i Zapada: Materialih nauchnoyj konferencii: v 2 t. - Voronezh, 2000. - T.1.
15. Ter-Minasova, S.G. Yazihk i mezhkuljturnaya kommunikaciya: ucheb. posobie. - M., 2000.
16. Tokareva, M.A. Fenomen ulihbki v russkoyj, angliyjskoyj i amerikanskoyj kuljture: avtoref. dis. ... kand. kuljt. nauk. – M., 2010.
17. Shilikhina, K.M.. Kommunikativnoe davlenie v russkom obthenii. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. Yazihk i socialjnaya sreda. - Voronezh, 2000. - Vihp. 2.
18. Programma «Vremya». Ehfir ot 11.03.11 21:29.
19. Ehlektronnoe sredstvo massovoyj informacii Memoid. Shutki i metaforih v vihskazihvaniyakh Vladimira Putina [Eh/r]. - URL: http://www.memoid.ru/node/Shutki_i_metafory_v_vyskazyvaniyah_Vladimira_Putina
20. Sayjt Edinoyj Rossii. Mezhregionaljnaya konferenciya «Edinoyj Rossii» s uchastiem lidera Partii prokhodit v Bryanske. URL: http://erbryansk.ru/esli-partiya-pretenduet-na-podderzhku-lyudej-ona-dolzhna-znat-ix-problemy/
21. Sayjt Praviteljstva Rossii. Predsedatelj Praviteljstva Rossiyjskoyj Federacii V.V.Putin provyol zasedanie Prezidiuma Praviteljstva Rossiyjskoyj Federacii [Eh/r]. - URL: http://premier.gov.ru/events/news/14295/

22. Nezavisimaya gazeta respubliki Komi «Krasnoe znamya». Vladimir Putin otpravil Vyacheslava Gayjzera v perinataljnihyj centr. Sergeyj Borisov. 07 oktyabrya 2010g., 00:27 [Eh/r]. - URL: http://www.komikz.ru/news/politics/?id=658
23. Ehlektronnoe sredstvo massovoyj informacii «Bez formata.ru». S novihm rukovoditelem apparata praviteljstva, vice-premjerom Vyacheslavom Volodinihm vstretilsya premjer-ministr RF Vladimir Putin [Eh/r]. - URL: http://orenburg.bezformata.ru/listnews/putin-ya-rasschitivayu-na-opit-volodina/219893/
24. Informacionnoe agentstvo REGNUM. Gensek NATO: Mih pomozhem Kirgizii reformirovatj sistemu bezopasnosti [Eh/r]. - URL: http://www.regnum.ru/news/polit/1379336.html
25. Gazeta Pravda.md. Politika: D. Medvedev: Mih pomozhem Indii protivostoyatj terrorizmu. 2008-12-04 10:42:22 [Eh
/r]. - URL: http://www.pravda.md/view.php?id=20956
26. The Blaze. Obama Calls on Nation to 'Build Stuff and Invent Stuff' [Eh/r]. - URL: http://olddogg.com/politicalnews/obama-calls-on-nation-to-'build-stuff-and-invent-stuff'-video/
27. The White House Blog. President Obama's Press Conference [Eh/r]. - URL: http://www.whitehouse.gov/blog/2010/11/03/president-obama-s-press-conference-lets-find-those-areas-where-we-can-agree
28. Time news feed [Eh/r]. - URL: http://newsfeed.time.com/2010/12/04/quotes-hillary-clinton-will-not-be-running-for-president-again/

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 81'23

Gromoglasova T.I. **PECULIARITIES OF REDUPLICATION PERCEPTION IN TELEVISION DISCOURSE.** The article discusses results of psycholinguistic experiment on reduplication perception in television discourse by Russian and English native speakers. Focus is on linguistic and extralinguistic factors influencing reduplication identification; peculiarities of repetition perception by speakers of different languages; significance of reduplication in television discourse from the perspective of anthropocentrism.

Key words: **reduplication, television discourse, perception of language units**.

***Т.И. Громогласова**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. ин. яз. Сибирской академии гос. службы, г. Новосибирск, E-mail: t.gromoglasova@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПОВТОРА В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ

В статье анализируются данные, полученные в результате психолингвистического эксперимента на восприятие повторов носителями русского и английского языка в телевизионном дискурсе; выявляются языковые и экстралингвистические факторы, влияющие на распознаваемость исследуемого феномена; определяются особенности восприятия повторов реципиентами с разной языковой принадлежностью и значимость редупликации в телевизионном дискурсе с точки зрения антропоцентризма.

Ключевые слова: **повтор, телевизионный дискурс, восприятие языковых единиц.**

Изучение языковых явлений и их функционирования в дискурсе представляет собой одну из современных тенденций в лингвистических исследованиях. Рассмотрение редупликации с точки зрения антропоцентризма позволяет раскрыть информативность феномена и его значимость в процессе коммуникации, в связи с чем был проведен психолингвистический эксперимент, цель которого – изучить восприятие редупликации в телевизионном дискурсе носителями русского и английского языков, а также влияние экстралингвистических факторов на процесс восприятия.

Поясним термин «телевизионный дискурс». Вслед за определением дискурса Н.Д. Арутюновой «дискурс – это связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [1, с. 136], в данном исследовании телевизионный дискурс понимался как речь с ее экстралингвистическими особенностями, продуцированная во время телевизионных передач.

В качестве материала исследования из корпуса телевизионного дискурса было отобрано 11 фрагментов телевизионных передач разговорного жанра на русском языке и 9 фрагментов – на английском; общая продолжительность демонстрации материалов эксперимента в каждом из языков составила порядка 6 минут. Количество повторов в предлагаемых фрагментах на русском языке составило 121 единицу, на английском – 129 единиц.

В эксперименте приняли участие 600 студентов и выпускников российских и американских вузов – по 300 носителей русского и английского языков. В ходе эксперимента реципиенты в каждой из языковых групп были разделены на три равные части. Первой группе в 100 человек предлагались видеофрагменты телепередач, второй группе – аудиозапись тех же самых фрагментов (с целью исключить экстралингвистические факторы, связанные с восприятием видеоряда) и третьей – только транскрипты видеофрагментов (с целью создания базы для контраста восприятия повтора на слух и визуально).

Общее задание для трех групп носителей русского языка было сформулировано следующим образом: *Зафиксируйте на листе бумаги повторы, которые Вы обнаружите в следующих фрагментах речи*. *Повторяться могут как слова, так и звуки, части слов или даже фразы. Каждый фрагмент содержит более одного повтора.* Аналогичное задание на английском языке было предоставлено американским реципиентам. Каждый из фрагментов просматривался / прослушивался / прочитывался однократно.

Согласно результатам экспериментального исследования восприятия повторов носителями русского и английского языков, наиболее распознаваемыми видами редупликации являются лексические и синтаксические повторы, меньший процент восприятия демонстрируют звуковые повторы, а морфемные выделяются в качестве повтора в единичных случаях.

Максимальный процент распознаваемости звуковых повторов в обоих рассматриваемых языках принадлежит автономной вокальной редупликации длительного звучания, появляющейся в речи с целью заполнения паузы хезитации (РЯ* – 12,4 %, 11,1 %, 26,8 %**; АЯ – 8,2 %, 11,9 %, 21,6 %). Интересно, что при возникновении данного повтора некоторые носители русского языка выделили его как повтор звука [э], а другие – как повтор звука [а]. Несмотря на то что гласные не схожи по своим артикуляционным характеристикам, участники эксперимента воспринимают их как вариации некоего звука, заполняющего паузу хезитации. Однако выяснилось, что количество реципиентов, указавших звук [э] при восприятии видео и аудио, несколько больше (7,7 % и 6,9 %), чем тех, кто указал звук [а] (4,7 % и 4,2 %). Носители русского языка, работавшие с транскриптами, не имели возможность точно указать ту или иную гласную, поскольку им предоставлялся только текст видеофрагментов с уже обозначенной исследователем гласной. Что касается американских реципиентов, то они выделяли повтор автономной гласной графически с помощью буквенного обозначения *uh*, которое и отражает некий звук, схожий одновременно с русскими [а] и [э].

Распознавание повтора гласной в слове при видео- и аудиовосприятии в обоих рассматриваемых языках весьма незначительно (РЯ – 5 % и 8 %; АЯ – 3,7 % и 5,3 %), поскольку он, в отличие от редупликации автономной гласной, не нарушает целостность высказывания. Показатели восприятия вокального повтора в слове реципиентами из третьей группы, где материалом эксперимента выступали транскрипты, при этом заметно выше (РЯ – 18,5 %; АЯ – 26,3 %), поскольку графически такие повторы были выделены транскрипцией: например, в русском *нужн[а-а-а]*, в английском *th[□-□-□]t.*

Весьма противоречивые показатели демонстрирует длительный консонантный повтор [м] в русском языке и [m] в английском (РЯ – 2 %, 1 %, 13 %; АЯ – 8 %, 11,5 %, 20,5 %). Процент распознаваемости повтора английского [m] значительно выше по сравнению с русским, поскольку его редупликация может быть не только автономной, но и наблюдаться в типичном для американской речи звукосочетании *um.*

Самая низкая степень распознаваемости приходится на сложную звуковую редупликацию, то есть повтор набора звуков (РЯ – 2,4 %, 0,2 %, 17,8 %; АЯ – 2,7 %, 3,3 %, 11,7 %).

Морфемная редупликация распознавалась минимальным процентом реципиентов, что в какой-то степени обусловлено нетипичностью данного вида повтора для разговорной речи (как русской, так и английской). Однако это не может в полной мере определять низкую степень восприятия рассматриваемой редупликации носителями языка. Несмотря на малочисленность представленных случаев морфемных повторов в материалах эксперимента, удалось выявить некоторые особенности его восприятия. В случае распознавания корневого морфемного повтора участники эксперимента указывают в качестве повтора целое слово, причем чаще всего в начальной форме – то есть при восприятии редуплицированных морфем доминантной является смысловая составляющая. Что касается повтора приставок, то степень его восприятия зависит от частотности употребления префикса в языке и количества его воспроизведений в речи. Так, приставка *по-,* встречающаяся в предложении дважды, определялась носителями русского языка слабо (4 %, 1 %, 4 %); приставка *про-*, трижды употребляемая в предложении, распознавалась бóльшим количеством реципиентов (21 %, 27 %, 45 %); а приставка *меж-*, также повторяемая трижды, но менее употребляемая в языке и более семантизированная и информативная, воспринималась носителями языка еще чаще (35 %, 39 %, 63 %).

Повторы слов, представляющие собой, в отличие от звуковой и морфемной редупликации, полные и значимые в смысловом отношении языковые единицы, распознаются бóльшим процентом реципиентов (РЯ – 16,9 %, 19 %, 32 %; АЯ – 18,7 %, 21,3 %, 27,5 %). В ходе анализа результатов эксперимента были выделены следующие факторы, определяющие степень восприятия лексических повторов:

- частеречная принадлежность (процент распознаваемости повтора выше, если он представлен одной из знаменательных частей речи),
- контактность (чем дальше друг от друга находятся повторяющиеся слова, тем реже носители языка выделяют их как повтор),
- эмфатизация (если редупликация акцентирована интонацией или силой голоса, то она выделяется реципиентами чаще),
- частотность употребления слова в языке (чем выше частотность употребления единицы, тем ниже процент ее распознаваемости),
- количество повторений (при увеличении количества повторений лексической единицы возрастает вероятность ее определения как повтора).

В целом, чем больше совпадений факторов, тем больше процент восприятия редупликации носителями исследуемых языков. Примечательно, что при лексическом повторе, проявляющемся через разные словоформы (особенно это характерно для русского языка), реципиенты выделяют именно начальную форму слова в качестве повтора.

Синтаксическая редупликация, которая наряду с лексическим повтором имеет высокий процент распознаваемости, воспринимается носителями языка по-разному в зависимости от ее разновидности. Полные повторы отмечаются бульшим количеством реципиентов в обеих языковых группах (РЯ – 20,1 %, 21,6 %, 46,1 %; АЯ – 32,1 %, 33,6 %, 43,2 %), частичные синтаксические повторы с лексическими и грамматическими вариациями воспринимаются хуже (РЯ – 1,7 %, 2 %, 2,7 %; АЯ – 2,6 %, 4 %, 5,1 %).

Отнесенность к полным видам повтора является не единственным фактором, определяющим степень восприятия синтаксической редупликации; влияние также оказывает контактность повторяющихся элементов, частотность употребления составных единиц редупликации в языке и эмфатизация.

Интересно то, как определяют синтаксический повтор некоторое (небольшое) количество реципиентов; они указывают всю конструкцию целиком, однако отделяют одно слово от другого запятыми, тем самым отдавая приоритет отдельным лексическим единицам.

По результатам психолингвистического эксперимента были сделаны следующие выводы:

1. Согласно аспектному принципу, наиболее распознаваемыми видами повтора у носителей русского и английского языков являются лексический и синтаксический повторы; степень их восприятия определяется следующими факторами: контактность, эмфатизация, смысловая значимость, низкая частотность употребления единиц повтора в языке, неоднократное повторение; при выражении повтора через различные словоформы предпочтение отдается начальной форме слова; менее воспринимаемыми оказались звуковые и морфемные повторы – последние выделялись единичными реципиентами.

2. Процент распознаваемости повторов в дискурсе максимальный при визуальном восприятии транскриптов, затем следует восприятие речи на слух и восприятие речи при наличии сопутствующего видеоряда. Исключение составили повторы «слов-паразитов», нарушающие целостность высказывания и воспринимаемые большим количеством реципиентов при задействовании слуховых анализаторов; а также повторы, сопровождающиеся эмфатизацией, которые были слабо распознаны участниками эксперимента, работавшими с транскриптами, поскольку в графическом исполнении такая редупликация не акцентирована. Особенностью восприятия повторов в обеих языковых группах также стал больший процент распознаваемости редупликации, вызванной самокоррекцией и речевым сбоем, при просмотре видеофрагментов, что обусловлено сопровождением подобных повторов мимикой говорящих, способствующей лучшему считыванию редупликации.

3. При восприятии повторов носители русского языка ориентируются в большей степени на план содержания, о чем свидетельствует выделение в качестве повтора начальной формы при редупликации отличных словоформ (даже в группе реципиентов, работавших с транскриптами) и обозначение повтора лексемы в случае частичной редупликации слова. Носители же английского языка демонстрируют бульшую ориентацию на план выражения, указывая в качестве повтора редуплицированные элементы именно в повторяющейся форме, что, по большому счету, может объясняться структурой самого языка, поскольку, по сравнению с русским, английский не обладает богатой вариативностью словоформ.

4. Носители языка распознают в речи как мотивированные, так и немотивированные повторы при условии, что первые несут в себе значимую смысловую нагрузку (повторы, сопровождающие эмфатизацию, самокоррекцию, противопоставление), а вторые – нарушают целостность высказывания (причина появления таких повторов – речевой сбой, реже черновиковость речи). Следовательно, в призме антропоцентризма повтор в телевизионном дискурсе можно определить, с одной стороны, как значимое, неслучайное повторение лексических и синтаксических единиц, а с другой – как избыточное повторение незначимых звуков, слов или синтаксических конструкций, нарушающих целостность высказывания.

* РЯ / АЯ – результаты восприятия повторов носителями русского / английского языка.

** Процентные показатели указаны в соответствии с тремя группами реципиентов, работавших с: 1) видеофрагментами, 2) аудиофрагментами, 3) транскриптами.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М., 1998.

Bibliography

1. Arutyunova, N.D. Diskurs // Yazihkoznanie. Boljshoyj ehnciklopedicheskiyj slovarj. – M., 1998.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

УДК 811.512.1

Baratashvili E.E. **LINGVOSEMIOTICS OF TURKIC LINGUAL GLUTTONIC NOMINATIONS.** The object of current study is linvosemiotic specificity of Turkic nominations in the context of researching the gluttonic (gastronomic) communication phenomenon. Signs of food that carry out multiple finctions, such as denotative, instructive, qualificational and evaluational and presenting, are analized.

Key words: **lingvosemiotics, gluttonic nominations, gluttonic signs, gluttonic system.**

Э.Э. Бараташвили, *соискатель ВГСХА, г. Волгоград, E-mail: baratash@mail.ru*

ЛИНГВОСЕМИОТИКА ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ГЛЮТТОНИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ

Объектом данной исследования является лингвосемиотическая специфика тюркоязычных номинаций в рамках изучения феномена глюттонической (гастрономической) коммуникации. Анализу подвергнуты знаки пищи, исполняющие в данном типе общения ряд функций – денотативную, инструктивную, квалификативно-оценочную и презентационную.

Ключевые слова: **лингвосемиотика, глюттонические номинации, знаки-глюттонимы, система глюттонии.**

Пища как одна из базовых жизненных потребностей человека играет знаковую роль в жизни каждого этноса. В лингвосемиотическом аспекте система глюттонии представляет собой определенную систему знаков, которые охватывают обширную сферу человеческого бытия, связанную с потреблением продуктов питания. В качестве вербальных знаков и невербальных символов этой системы, характеризующей среду обитания этноса, его пищевые пристрастия и соответственно национально-культурные особенности, может выступать набор потребляемых продуктов, способ их приготовления и потребления. В данной статье делается попытка исследования и типологизации языковых знаков, выступающих как отдельные лексические номинации в гастрономической коммуникации.

Глюттонимами, вслед за А.В.Оляничем, предлагается именовать собственно знаки пищи и её компоненты, которые в самом общем виде исполняют четыре важнейших коммуникативных функции:

1) денотативную, связанную с закреплением в сознании коммуникантов образа еды, ее качества, места и способа ее приготовления, субъектов действий, связанных с приготовлением еды;

2) инструктивную, описывающую процесс приготовления пищи и регулирующую его качественные, количественные, рекомендательные и запретительные характеристики;

3) квалификативно-оценочную, характеризующую социальное отношение к процессу приготовления и потребления пищи, а также формирующую культурные приоритеты в самом этом процессе;

4) презентационную, связанную с ритуализацией глюттонической коммуникации [1, с. 339].

По мнению Н.П. Головницкой, денотативной семиотической нагрузкой наделены следующие знаки-глюттонимы: *локативы, инструментативы, квалификаторы, персоналии* [2].

В качестве *локативов* в тюркоязычной глюттонической системе могут выступать знаки, номинирующие место происхождения продукта или способ его приготовления как прямо, так и косвенно. Например, локативы, номинирующие сорта турецкого сыра: *Poshof çeçil* (чечиль, сорт соленого плетеного сыра из цельного коровьего молока родом из деревни Посхов на северо-востоке Турции); *izmirin yöresel peynirleri* (сорт измирских сыров); *Denizli yörük peyniri* (сыр кочевника, родом из Денизли на юге Турции); *Malatya peyniri* (сыр, изготовленный из сырого молока по особой технологии с прессованием для отжима сыворотки в южном регионе страны Малатья).

Кроме того, ряд номинаций этого продукта содержит указания на

– топос продукта + способ приготовления: *Konyanin küflü peyniri* (сорт сыра из обезжиренного овечьего молока, плесневеющий естественным образом, из вилайета Конья); *Aydin'in tulum peyniri* (сыр, изготовленный из смеси овечьего и коровьего молока в бурдюке из козьей шкуры в вилайете Айдын на западе Турции); *Bingöl salamura peyniri* (домашний овечий сыр, заквашенный под действием солнечного тепла, из местности Бингёль на востоке Турции);

– топос продукта + форму *Trabzonun telli peyniri* (волокнистый малосольный сыр из Трабзона на Черноморском побережье страны);

– топос продукта + цвет *Edirnenin beyaz peyniri* (сорт анатолийского нежного белого сыра из смеси коровьего, козьего и овечьего молока, полученного на пастбищах дельты рек восточной Турции).

Материальный несъедобный мир в когнитивной системе глюттонии представлен средствами, инструментами и орудиями, которые позволяют проследить динамику превращения пищи от ее добычи до появления на столе готового и даже эстетизированного блюда [1], поэтому и в тюркоязычном глюттоническом семиотическом пространстве *инструментативами* мы будем именовать:

– знаки, номинирующие место приготовления продукта: тур. *mutfak* (кухня), *tandır* (вырытый в земле очаг), *ocak (*печка, топка); азерб. *mətbəx* (кухня). Специфика азербайджанской кухни в большей степени определена способом приготовления блюд в различных видах открытых и закрытых очагов: *təndir, kürə, buxarı, külfə, çala ocak, sac, mangal* и др.

– знаки, номинирующие инструменты, используемые в процессе приготовления и потребления – *mutfak gereçleri* (кухонная посуда и приборы): тур. *su ısıtıcısı*, *çırpma*, *kahve makinesi*, *sıkma, güveç, tava*, *düdüklü tencere, et lokantası*, *kepçe, kıyma; yonga tava;* азерб. *çömçə, dəhrə*, *ət döyən, havan, qazan, süzgəç, tava, sini, kəfkir, abgərdən* и др.

Знаки-квалификаторы в тюркоязычной глюттонической системе формируют широкое семантическое поле, в котором основные понятия выражены в оппозиционных знаковых доминантах: «съедобный / несъедобный» (*yenilebilir / yenmez*) и «вкусный / невкусный» (*iştah açıcı, lezzetli / lezzetsiz*). Основным свойством этой знаковой подсистемы является её семантическая градуированность:

– шкала вкусовых качеств продукта с негативной оценкой (*yenmez, tatsız*, – несъедобный, невкусный), нулевой оценкой (*yenilebilir* – съедобный, *lezzetsiz* – безвкусный), положительной оценкой (*kokulu, lezzetli* – вкусный, ароматный);

– шкала потребительских качеств продукта: вкусовых качеств продуктов *yemek fazla tuzlu / tuzu az* (блюдо пересолено / недосолено), *fazla biberli / biberi az* (переперчено / недоперчено); готовности продукта к употреблению *abartılı pişmiş / az pişmiş* (переварено / недоварено); *yemek pişmiş / yemek pişmemiş* (блюдо готово / не готово).

Знаки-персоналии номинируют деятелей, связанных с добычей, обработкой, доставкой и переработкой пищи, а также с ее презентацией. В иерархии данных знаков следует различать субъектов, связанных с добычей: тур. *avcı* (охотник), *balıkçı* (рыболов), *sebze yetiştirici* (огородник), *bahçıvan* (садовник), *çiftçi* (фермер), *sütçü* (доярка) и др.; доставкой: тур. *tedarikçi, sağlayıcı* (поставщик), *taşıyıcı* (перевозчик), *aracı* (перекупщик) и др.; обработкой: тур. *derici* (шкуродер), *kasap* (мясник), *yağci* (маслодел), *değirmenci* (мукомол); потреблением: *tüketici* (потребитель), *müşteri* (клиент), *alıcı* (покупатель); презентацией и подачей: тур. *garson,* азерб. *xörək paylayan* (официант), тур. *metrdotel* (метрдотель), *barmen* (бармен); приготовлением: тур. *aşçı,* зерб. *aşpaz* (повар, кулинар), тур. *şekerci,* азерб. *qənnadı* (кондитер), тур. *fırıncı* (пекарь) и др.

Директивная (или инструктивная) функция лингвистических знаков, описывающих структуру процесса приготовления пищи и регулирующих его качественные, количественные, разрешительные и запретительные характеристики, реализуется посредством «директивных *знаков-процессивов*», которые «призваны, во-первых, описать процесс подготовки пищи к потреблению, во-вторых, прокомментировать ход процесса и исполнить функцию регуляции процесса, в-третьих, определить возможные варианты, не влияющие на ход процесса в сторону его ухудшения, и, наоборот, наложить ограничения на ход процесса, поскольку некие факторы могут его изменить в сторону ухудшения» [1, с. 343]. Систему данных знаков образуют *дескрипторы, комментативы и регулятивы, пермиссивы и лимитаторы*.

Дескрипторы номинируют: а) процессы подготовки пищи к приготовлению (замораживание – *buzlanma*; размораживание – тур. *defrost*, азерб. *donunu açmaq*; очистка – *temizleme;* засолка – *tuzlama;* мытье – *yıkama*, азерб.*yumaq*; нарезка – *kesme*, *doğrama*; замешивание – *yoğurma*; просеивание – *eleme*); б) номинации процесса приготовления (варка – *kaynatma, bişirmə*; обжарка – *kızartma,* азерб. *gızartma*; пассерование – *buğulama*, тушение – азерб. *buğda pişirmə*, pörtlətmə; кипение – *kaynama*; соление – *tuzlama;* шинковка – *doğrama*, *xırda-xırda kəsmə*; раскатывание – *hamuru açma*); в) номинации презентации пищи к потреблению (подача, украшение, раскладка, сервирование – азерб. *süfrəni açmak, gab-gacağı süfrəyə düzmək*); г) предикаты подготовки к приготовлению пищи (чистить, очистить – тур. *(deri) soymak*, *taş çıkarmak, temizlemek, yıkamak*, резать – *kesmek*, *doğramak*; засолить – *tuzlamak*; мыть – *yıkamak*; раскатывать – *hamuru açmak*); д) предикаты приготовления пищи (жарить – тур. *qovurmak, bozartmak, kızartmak, kıvamlandırmak;* варить – *bişirmək*, кипятить – *kaynatmak*; тушить – азерб. *buğda pişirmək*, *pörtlətmək*); е) предикаты презентации пищи к потреблению (подавать, сервировать, украшать – *hızmet etmek, ikram etmek, servis yapmak*; раскладывать – *dağıtmak*; наливать, разливать, накладывать, обносить – *dökmek, buyurmak*).

Помимо способа тепловой обработки пищевого сырья как в турецком, так и в азербайджанском языке блюда часто номинирует способ механической обработки продукта: *qatlama* (слоение), *dolma* (заполнение), *doğrama* (крошение), *əzmə* (раздавливание), *qiymə* (рубленое).

К *комментативам и регулятивам* относятся знаки, задача которых заключается в номинировании условий успешного или неуспешного хода и завершения процесса приготовления пищи. Основной особенностью знаков-*комментативов* является конвенциональная способность наложения условий на сам процесс: *kaynayana kadar karıştırın kaynadıktan sonra bir dakika daha pişirin* – «доведите до кипения помешивая и варите в течение 1 минуты»; *et pişene kadar kaynatın* – «кипятите до тех пор, пока сварится мясо»; *beyaz peynir köfteye daha fazla lezzet verir* – «брынза придает кёфте лучший вкус»; *taze geçi eti olmadığı taktirde dondurulmuş et kullanabilirsiniz* – «если нет свежей козлятины, то можете использовать замороженную».

Регулятивы предупреждают либо о повышении качества приготовленной еды в результате изменения хода процесса приготовления, либо о последствиях нарушения технологии процесса логическим силлогизмом «если....то»: *çorbaya peynir ilave edilirse çorba daha lezzetli olur* – если добавить в суп сыра, то он будет вкуснее»; *yemek ateşten alındıktan sonra, kapağın hemen açılması gerekir. Yoksa, yemek fazla yumuşar* – «если

Регулятивы предупреждают либо о повышении качества приготовленной еды в результате изменения хода процесса приготовления, либо о последствиях нарушения технологии процесса логическим силлогизмом «если....то»: *çorbaya peynir ilave edilirse çorba daha lezzetli olur* – если добавить в суп сыра, то он будет вкуснее»; *yemek ateşten alındıktan sonra, kapağın hemen açılması gerekir. Yoksa, yemek fazla yumuşar* – «если после снятия кастрюли с плиты сразу не снять крышку, то приготовленное блюдо размякнет».

Функционально комментативы и регулятивы смыкаются с *пермиссивами*, обеспечивающими вариативность процесса приготовления пищи и процесса её потребления: *olur* (можно); *olabilir* (подойдет); *tavsiye edilir* (рекомендуется); *uygun* (годится); *yoksa* (за неимением); *olsa daha lezzetli olur* (будет вкуснее, если).

Вариативность процесса потребления обеспечивается знаками типа азерб. *dovğanı içmək də olar* (довгу можно пить из пиалы); тур. *şu balık soğuk olarakta lezzetlidir* (эту рыбу можно есть и в холодном виде).

Лимитаторы налагают на процесс приготовления пищи определённые ограничения, запрещая отклонения от инструкций, регламентирующих процессы как приготовления, так и потребления пищи. В качестве маркеров-лимитаторов используются знаки «не [предикат], иначе» – *yapma, yoksa*. Запретительная директива может сопровождаться комментариями: *kaynadıktan sonra pirinçi yıkayınız, yoksa yapışkan olabilir* – «после варки промойте рис, иначе он слипнется», может быть и сугубо запретительной, без комментариев: *tuzlama* – «не солить».

В процессе потребления знаки-лимитаторы могут и исполнять запретительную функцию регулирования инструкций, связанных с этикетом: *ağzı dolu söyleme* – «не говори с набитым ртом»; *yemeği sol elle alma* – «не бери еду левой рукой».

Образующие семиотическую подсистему знаки-*перцептивы* и знаки-*квалификативы,* выполняют квалификативно-оценочную функцию, которая характеризует социальное отношение к процессу приготовления и потребления пищи, а также формирует культурные приоритеты этноса. Как и знаки-квалификаторы, они структурированы по соответствующим шкалам, однако главное основание их структурированности связано с отношением к количеству и качеству пищи и процессам, с ней сопряженным. В номинацию вовлечены знаки из разных социальных регистров употребления:

– шкала количества: *Çok az, az buçuk, azar azar, bir damla, tutam, bir kırık , zerra kadar; азерб.az-maz, bir parça* – совсем мало, по чуть-чуть, капля, щепотка, крохи, меньше не бывает, кусочек; *az, küçük, birkaç, iyi; tam olarak; normal*, азерб. *bəsti, kifayətdir* – немного, полно, нормально, достаточно, удовлетворительно; *bol, bol-bol, bolluk, dolu, tok, tıka basa, boğazına kadar* – в изобилии, в достатке, навалом, полно, до горла, до отвала;

– шкала качества: *kötü; iğrenç, tatsız, tutsuz*– безвкусно, пресно; *normal, yeyilir, yeməli, yavan* – нормально, съедобно, довольно вкусно; *tatlı, lezzetli, mükemmel, parmak yalama, gök yiyecek*, азерб *zor, xoştəm*.

Следуя лингвосемиотической системе описания глюттонимов, разработанной А.В. Оляничем, представляется возможным выделение в особую группу знаков-*идеологем*, связанных с номинацией сферы власти и соответствующей ей идеологии: «связь власти и глюттонии представляется очевидной, прежде всего потому, что вся история человечества свидетельствует о прямой зависимости власти от глюттонического процесса. Потребление того или иного продукта может социально сблизить или дистанцировать, отграничить «своих» от «чужих», наименования еды (как продукта, так и процесса потребления) пронизаны насквозь идеологией в качестве семантического свойства, наделяющего знак» [1]. Знаки-*идеологемы* распределяются по шкале «экономическая доступность – недоступность» или «богатство – бедность». Так, в Азербайджане и Турции мясо и частоту его потребления можно считать «знаком состоятельности»: «Ценность жизни определяется частотой трапез, а главным элементом их является мясо … азербайджанец должен ежедневно приносить домой большой жирный кусок мяса… Каждый должен уметь добывать мясо и часто устраивать пиршества… кто не может добывать мясо, тот постепенно теряет авторитет

и связь с социумом» [3]. Степень бедности также определяется рационом семьи: выражение *quru çörəkdən başqa heç bir şey yemir* («не может себе позволить ничего, кроме корки хлеба») характеризует низкий социальный статус человека.

Таким образом, институт питания, за которым закреплены важнейшие функции реализации базовых потребностей человека, представляет интерес с точки зрения лингвосемиотики, которая рассматривает пищу как «1) когнитивную систему-конгломерат этно-ориентированных ценностных и культурных доминант, связанных между собой общей идеей потребления для поддержания жизни; 2) особую знаковую систему, состоящую из четко иерархизованных знаков, имеющих свою особую лингвистическую интерпретацию» [4, с. 136].

Библиографический список

1. Оланич, А.В. Презентационная теория дискурса: монография. – М., 2007.
2. Головницкая, Н.П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса: дисс. … канд. филол. наук. – Волгоград, 2007.
3. Гулиев, Г. Культ еды у азербайджанцев // Kultura.az.: портал культуры и искусства [Э/р]. – Р/д: http://kultura.az/articles.php?item_id=20080606090824350&sec_id=9
4. Астафурова, Т.Н. Лингвосемиотика витальных потребностей: монография / Т.Н. Астафурова, А.В. Олянич. – Волгоград, 2011.

Bibliography

1. Olyanich, A.V. Prezentacionnaya teoriya diskursa: monografiya. – M., 2007.
2. Golovnickaya, N.P. Lingvokuljturnihe kharakteristiki nemeckoyazihchnogo gastronomicheskogo diskursa: diss. … kand. filol. nauk. – Volgograd, 2007.
3. Guliev, G. Kuljt edih u azerbayjdzhancev // Kultura.az.: portal kuljturih i iskusstva [Eh/r]. – R/d: http://kultura.az/articles.php?item_id=20080606090824350&sec_id=9
4. Astafurova, T.N. Lingvosemiotika vitaljnihkh potrebnosteyj: monografiya / T.N. Astafurova, A.V. Olyanich. – Volgograd, 2011.

Статья поступила в редакцию 10.01.12

УДК 811.112.2: 81’282.3

Plotnikova U.R. **STYLISTIC FUNCTIONS OF DEMONSTRATIVE PRONOUNS IN DIALOGUE (IN THE YAKUT LANGUAGE)** This article describes the main stylistic features of demonstratives in the dialogue shown at the examples in the Yakut language. The author highlights those stylistic devices, as well as the modality of speech, which are taken to be used with the demonstrative pronouns.

Key words: **dialogue, Yakut language, communicative intention, logical link, the modal value, the stylistic function.**

У.Р. Плотникова, *ст. преп. каф. стилистики якутского языка и русско-якутского перевода, Институт Языков и Культуры Северо-Востока Российской Федерации, Северо-Восточный Федеральный Университет, г. Москва, E-mail: a-editor@yandex.ru*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ДИАЛОГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассмотрены основные стилистические функции указательных местоимений в диалоге на примере якутского языка. Выделены те стилистические приемы, а также модальности речи, при употреблении которых используются указательные местоимения.

Ключевые слова: **диалог, якутский язык, коммуникативное намерение, логическая связь, модальное значение, стилистическая функция.**

Диалог – древнейшая и необходимая форма речи, первоочередную важность которой подчеркивал еще Л.В. Щерба. Работы М.М. Бахтина утвердили важнейший коммуникативный статус диалога, а сегодня лингвистика диалога является самостоятельной языковедческой дисциплиной.

Определенная семантическая диалогичность сопутствует дейктической функции указательных местоимений. Рассмотрим стилистическую роль, которую играют указательные местоимения в диалогической речи на примере якутского языка.

Анафора как единоначатие представляет собой фигуру прибавления, основанную на параллелизме, а именно: повтор начальных слов или словосочетаний в соотносительных фрагментах текста, в том числе прозаических фразах, абзацах и др. [1, с. 20]. Приведем примеры:

– *Манна балыҕа. Манна* директор, председатель, начальник диэн суох. Биир тэн ыарыһахтар сыталлар. *Манна* ыарыһахтар, эмтээччилэр уонна корсооччулэр бааллар… [2, с. 279] Здесь использована лексическая анафора.

– *Ити былаа5ы* ылаайа5ыт. *Ити курдук* манна куруутун тэлибирии турдун. [2, с. 308] Повторение местоимения *ити* призвано подкрепить аргументацию.

В лингвистике текста анафора понимается как средство логической связи предложений и более крупных текстовых фрагментов: отсылка к ранее сказанному (написанному) с помощью лексических единиц, замещающих предшествующее слово или слова [1, с. 21]. Е.М. Вольф отмечает: «Для анафоры характерна обязательная семантическая связь элементов, обусловленная как семантическим согласованием элементов анафоры, так и широким контекстом». [3, с. 15]. Приедем примеры:

– *Бу манан ити унуоргу* уулусса5а тахсыан, … уулуссанан туорааи уонча хаамыыны уна диэки бардаххына, икки олбуору иккэрдинэн хороон курдук аһа5ас баар буолуо. *Ол устун* о5уруоттардаах олбуордарга тиийиэ5ин ойуур устун биэс-алта километры бардаххына, урэх кэлиэ. *Ол урэх унуоругар* дэриэбинэ баар буолуо… *Онтон ыла* наар степь. Хаһан эмэ болкой-болкой тыалаах… [2, с. 347]

– Ой! Ураа! Дьон иһэллэр! Ыт сыар5алаахтар иһэллэр! … Кэлин, кэлин тургэнник! Тургэнник!

– *Ол аата* дьоллоох дьон эбиппит. Симиэрт со5отох эрэ киһиэхэ бэрт, оттон до5ордуу дьонтон куттанааччы. [2, с. 397]

Указательные местоимения могут также служить целям **амплификации**, т.е. увеличения объема высказывания за счет нанизывания семантически и грамматически соотносительных речевых средств. [1, с. 18]. Рассмотрим примеры:

Булгаабатаххыт. Туорт киһиэхэ биир кырса диэн, *бу булт дуо? Бу улэ дуо?* Кондой ороскуот. Дьиктитэ баар – *бу Дьэкиим Харалаампыйабыс* кэккэлэһэ учаастактан олорон кэйгэллии сылдьар, оттон эһиги – нуул. *Итини* туох диэн сыаналыахха собуй?

Бу эн манан са5ынньа5ын туутэ буолбакка, кимиэнэй? Атыыр бэйэтэ, суорба кырса, кэлэн баран киирбэтэх. Хайаан киириэй, *бу эн* дьиккэр сытын-сымарын, сиэгэн кыыл курдук, анылыйа

сытта5а дии. *Онто суох* кирдээх майгытынан булпун кэ5иннэрдигит: хаарыанаах кырса кэлэн баран киирбэтэх. [2, с. 360]

В якутском языке указательные местоимения также используются в **антитезе -** для усиления выразительности за счет резкого противопоставления, контраста понятий или образов. [1, с. 22]

– Ноолоомо! *Онон-манан* аралдьыйбакка, быйыл кылааҥын бутэрэн, салгыы уорэххэ барыа этэ дии. Экчи холкуоска таҥаартарыам суо5а. Уолгун буой! [4, с. 18]. В данном случае антитеза выражена с помощью парного указательного местоимения *онон-манан***,** что придает однозначный характер и относится к реактивной реплике.

– Дьэ, *итиннэ ба5ас* сыыҥа5ын… [2, с. 161]

Инвектива как выражение агрессии и эмоциональная разрядка говорящего в условиях стресса [2, с. 126] также может выражаться путем употребления указательных метоимений:

Тууй-сиэ, хара сордоох, дьоммут бары бардылар буолбат дуо?

Ол ханна бардылар?

Аармыйа5а, киҥиэ. [2, с. 274]

В данном случае постановка вопроса с помощью указательного местоимения способствует созданию инвективы.

Указательные местоимения могут быть подвергнуты **инверсии –** изменению обычной расстановки слов в предложении, которое предпринимается в соответствии с коммуникативным заданием или с целью создания эффекта выразительности. [1, с. 127]: - Миитэрэй, дьиэм маҥын киллэрэн биэрбэккин ээ, биир сыар5а хаалбыта, хаар ууллара *бу кэллэ***.** [4, с. 12]. В данной цитате с помощью инверсии с употреблением указательного местоимения подчеркнута срочность.

Указательные местоимения помогают выразить **интенцию** (в психолингвистике и лингвопрагматике: субъективное желание говорящего строить высказывание с определенной целью, коммуникативное намерение, целевая установка). [1, с. 129]

Кырдьа5аас, *ол уолун* тугу улэлиирий?

Киинэ, киинэ кордорор. Мэхээнньик.

Мэхээнньик даа? Аата Сэргэй диэн дуо?

Сэргэй, Сэргэй Чокуурап диэн.

Кини эн тороппут уолун дуо?

Бу туох ааҕыыах бугун кун миигин силиэстийэлээн хаалбыт о5о коҥуннун?! Тукаам, тороппотох, иипит да буолларбын, оттон о5ом буолла5а дии.

Ээ, *ол иҥин да* араспаанньа5ыт атын-атын эбит. Чэ, оччо5о биҥиги кэнники бэйэтин кытта кэпсэтиэхпит. [2, с. 341]

В данном случае с помощью встречных вопросов преследуется цель убеждения. Словосочетания с указательными местоимениями носят анафорический характер, помогают передать состояние утомления от задаваемых вопросов.

Интимизация, когда отправитель речи становится в глазах адресата не безликим источником информации, а личностью, мнения и чувства которой не менее важны для адресата, чем сама информация [1, с. 133], также может достигаться с помощью указательных местоимений:

– Булчуттарга куос куостуур киҥи эмиэ наада буолуо, бука. Оннук киҥиэхэ – биир мин баарбын.

– Эбээ, *ол эн* кыайан сылдьыан дуо?

– Сылдьыам дии саныыбын. *Онноо5ор* суустэриттэн тахсыбыт дьон сылдьаллар дии.

– Чэ, бэйэн бил. [2, с. 282] Здесь указательное местоимение, сочетаясь с личным местоимением, придает коннотацию жалости.

Весьма часто указательные местоимения используются при **парцелляции** (естественное явление разговорной речи, возникающее по причине неподготовленности непринужденной речи, речевого опережения мысли) [1, с. 297]:

– Астан аккаастамаппын. Ыччуу-ычча!.. *Бу эн* бараары гыммыккын дуу? Сочетанием указательного и личного местоимения уточняется адресат и задается внезапный вопрос.

Указательные местоимения, по факту своей дейктичности, являются знаками **пропозиции,** то есть отражают фрагменты реальности, стоящие за речевым актом [1, с. 348]

– *Ол ким инньэ диир?* – сана таҥаараН о5онньор кэмниэкэнэ5эс. [4, с. 7]

- *Ол-бу диэн бу дьахтар,* - а5ам соҥуйбут, чэйин сыпсырыйар. [2, с. 167]

Здесь, в первом случае, с помощью указательного местоимения *ол* уточняется факт внетекстовой реальности. Во втором с помощью парных указательных местоимений выражается осведомленность о жизненных фактах.

Градация (организация эффекта выразительности в однородном смысловом ряду компонентов за счет последовательного возрастания или убывания их семантической значимости) [1, с. 76] также может быть выражена с помощью данного разряда местоимений:

– Тыый, *ол хайдах? Ол туох улугэрэй!* Кэпсээ! – тугу да истэ илик учууталлар ууйэ туппуттар. [4, с. 13] Здесь замечается восходящая градация-климакс, с помощью указательных местоимений достигается усиление эмоционального значения.

Кроме этого, в диалоге указательные местоимения придают разные оттенки **модальности**. Е.М. Вольф пишет о модальности: «Там, где местоимения оказываются избыточными в своих основных (центральных) функциях, они приобретают *вторичные (периферийные)* значения, чаще всего модальные. …местоимение появляется при формах 1-го лица глаголов в настоящем и будущем времени, если необходимо выразить отношение говорящего к истинности/неистинности высказывания с сопутствующими модальными значениями огорчения, иронии и т.п.» [3, с. 24]. Назовем виды модальности:

– **гнев:**

– Аны биҥи оннук буолуохпут. До5оор, Клим, булду улахан тыыттын, буут биэрэ охсуохха.

- *Одуор. Клим. Ол туохпутунан?* Уһуойэх ырыган табанан дуо? Ырааппат ба5айыбыт ини. Уонна булдуо этибит буолла5а дии. *Онон* биирдэспит дойдутугар баран, Ойуо, коло а5алыннахпытына сатанар. Чэ, тал, эн бара5ын дуу, мин барабын дуу? [2, с. 375].

– **недовольство**:

– *Бу туох ааҕыахха* дьоло тустулэр? Хаһан аһыыр буоллахпытый? Бардаллар эрэ тимирэн хаалаллар [4, с. 27].

– **пренебрежение**:

– Ээ, *бу киҥи тыла диэн*. Мээнэ баанньыкалыыр [2, с. 272].

– **разочарование:**

– Мин эйигин, биирдэ баран эттэххэ, *бу курдук* миигин ытыктаабат, аанньа ахтыбат буолуо дии санаабат этим. [2, с. 354]

– **гордость:**

– *Бу* о5ом улэтэ.

– *Бу*- биҥиги университеппыт.

УМ иногда используются в прямом значении:

Кунул Романович хоһо *бу этэ буолбат дуо?*

*Субу***.** Эн ким диэн этин? [2, с. 337]. В ответе использована архаическая или же диалектная форма УМ *субу***.**

Таким образом, стилистическая функция указательных местоимений разнообразна. В приведенных примерах указательные местоимения выполняют следующие функции: дополняющую, уточняющую, подготавливающую, подчеркивающую, усилительную.

Библиографический список

1. Матвеева, Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д, 2010.
2. Сивцев, Д.К. Драмы. – Якутск, 1976.
3. Вольф, Е.М. Грамматика и семантика местоимений. – М.,1974.
4. Плотникова У.Р. Разновидности разговора: учебное пособие. – Якутск, 2011.

Bibliography

1. Matveeva, T.V. Polnihyj slovarj lingvisticheskikh terminov. – Rostov n/D, 2010.
2. Sivcev, D.K. Dramih. – Yakutsk, 1976.
3. Voljf, E.M. Grammatika i semantika mestoimeniyj. – M.,1974.
4. Plotnikova U.R. Raznovidnosti razgovora: uchebnoe posobie. – Yakutsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 31.01.12

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 2

ЭКОНОМИКА

А.Е. Стрельцов
РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КРЕСТЬЯНСКИХ (ФЕРМЕРСКИХ) ХОЗЯЙСТВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ 3

Э.Н. Климова
ИМИДЖЕВЫЙ ДИСКУРС: СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ И ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В МАРКЕТИНГОВЫХ КОММУНИКАЦИЯХ 6

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

А.Е. Асанова
КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАЗАХСКОГО НАРОДА КАК ИСТОЧНИК ВДОХНОВЕНИЯ ДИЗАЙНЕРОВ-МОДЕЛЬЕРОВ 8

Л.В. Шокорова
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ НАРОДНЫХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫХ ИЗДЕЛИЙ УРАЛА И АЛТАЙСКОГО КРАЯ 12

Л.Р. Золотарева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВА: ВЗАИМОСВЯЗЬ ИСКУССТВ В ПОЭТИКЕ РОМАНТИЗМА .. 13

Л.А. Кинёва
ТВОРЧЕСКАЯ БИОГРАФИЯ АРХИТЕКТОРА И.И. ГАЛЬБЕРГА (1782–1863) КАК ПРЕДМЕТ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ 16

Н.П. Кулижникова
РАЗВИТИЕ ТЕНДЕНЦИЙ НАИВНОГО ИСКУССТВА В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫХ РОСПИСЯХ КОНЦА XIX В. – НАЧАЛА XX В. (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ВОЛОГОДСКИХ МАСТЕРОВ) 19

Е.Г. Назимко
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЙ И КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИК ТРАФАРЕТНОЙ ПЕЧАТИ 24

Л.И. Нехвядович
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА 26

Т.М. Степанская, Э.В. Степанская
МУЗЕИ – ХРАНИТЕЛИ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ РЕГИОНА 28

А.Н. Соколова
ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ АДЫГСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ ШКОЛЫ 30

Э.П. Федосова
МУЗЫКА КАК СМЫСЛОВАЯ ДОМИНАНТА В ПРОСТРАНСТВЕ КУЛЬТУРЫ 32

И.В. Черняева
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-АУКЦИОНЫ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ТРАДИЦИОННОГО АРТ-РЫНКА 34

А.Р. Хазбулатов
ЮВЕЛИРНЫЕ УКРАШЕНИЯ НА КОСТЮМЕ «ЗОЛОТОГО ЧЕЛОВЕКА» – ШЕДЕВРЫ МИРОВОГО ЗНАЧЕНИЯ 36

Г.Р. Тараева
МУЗЫКАЛЬНО-РЕЧЕВЫЕ СИСТЕМЫ КАК ОБЪЕКТ ТЕОРИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ 39

М.Г. Костерина
НОВАТОРСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТЕАТРАЛЬНО-ДЕКОРАЦИОННОГО ИСКУССТВА РУССКОГО МОДЕРНА 42

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

К.Ж. Аганина, К.У. Телекбаева
ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ МАТЕМАТИКА БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ . 44

В.Г. Яфаева
МОДЕЛЬ КОМПОНЕНТОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ 46

И.С. Беганцова, М.В. Маркеева
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА 55

Н.Я. Большунова
ХАРАКТЕР КАК ЕДИНСТВО ТЕЛЕСНОГО, ДУШЕВНОГО И ДУХОВНОГО 58

М.В. Воробьева
ПЕРЕВОД КАК ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И СИНТЕТИЧЕСКИЙ ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 62

В.Б. Гаргай, Т.Б. Жакупов
НОВАТОРСТВО И ИННОВАЦИИ В ВОЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 65

Г. Имашев
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В РАЗВИТИИ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 67

Т.Н. Гнитецкая, П.В. Гнитецкий, Е.Б. Иванова, И.В.Соппа
КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД К ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ 71

Н.И. Дунаева
РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФАКТОР ПРИ СОПРОТИВЛЯЕМОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕГАТИВНЫМ ЖИЗНЕННЫМ СИТУАЦИЯМ 73

Т.А. Зотова
ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ 75

Л.С. Качкина
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 77

С.А. Лебедева
КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОАНЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ) В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 80

Д.В. Легенчук
ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ОСНОВАНИИ ПРОЦЕССА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕВОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 81

Р.Р. Лыкова
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКОЙ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ СТУДИИ 83

Ю.И. Маслешова
ПОЭТАПНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТУРИСТСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 86

Н.С. Матвеевская
ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТЕАТРАЛЬНО–ИСТОРИЧЕСКОГО ПОГРУЖЕНИЯ 88

Г.В. Митина
УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 91

А.С. Петелин, М. Шахразад Мустафа
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА .. 96

С.В. Напалков
ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРЕНАЖЁРЫ ПО МАТЕМАТИКЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ 99

Л.Н. Павлова
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ УЧЕНИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА 101

А.Г. Плахотников
ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА В МЛАДШИХ КЛАССАХ 105

О.В. Суворова
КЛЮЧЕВЫЕ ЛИНИИ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В БАЗОВЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕРИОДИЗАЦИЯХ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 107

Ю.Ю. Тереня
ЖУРНАЛЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ КАК СРЕДСТВО НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ 1920-1940-Х ГГ. 109

З.В. Торопова
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЙ «УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ», «УЧЕБНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ», «ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ» 111

А.К. Циснецкий, А.Ф. Повещенко, О.М. Разумникова
ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ С РАЗЛИЧНОЙ МОТОРНОЙ АСИММЕТРИЕЙ 114

Т.В. Цыганкова
РАСПРЕДЕЛЕННАЯ АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ АДАПТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 117

Т.В. Цыганкова, М.Н. Лебедева
КОМПЛЕКСНОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ В АДАПТИВНОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 119

О.В. Попова, Т.В. Цыганкова, М.Н. Лебедева
АНАЛИЗ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ АДАПТИВНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 120

А.В. Черненкова
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ . 122

О.Е. Шафранова
ПРИНЦИПЫ АКСИОЛОГИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 126

С.В. Щенникова, И.В. Юденкова
ИЗУЧЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПОВЫШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КОМПЕТЕНТНОСТИ В СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ 132

С.И. Юдакина, С.П. Акутина
МОДЕДИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА 133

М.П. Лапчик, А.К. Тарыма
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТУВИНСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ .. 136

М.И. Рагулина
РЕАЛИЗАЦИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ E-LEARNING 140

П.А. Шептенко
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ РЕАЛИЗАЦИЯ БУДУЩИМИ СОЦИАЛЬНЫМИ ПЕДАГОГАМИ 143

Н.В. Серегин
НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА, ГИПОТЕЗА И КРИТЕРИИ УСПЕШНОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 147

И.К. Шалаев
МОТИВАЦИОННОЕ ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЕ УПРАВЛЕНИЕ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО РАЕЛИЗАЦИЯ ... 149

Л.И. Жарикова
ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ ДЕСЯТИЛЕТИЙ 153

Ю.А. Алябышева, А.А. Веряев
ИЕРАРХИЯ В АРХИТЕКТОНИКЕ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ОРГАНИЗАЦИИ 156

Н.В. Серегин
КОМПОНЕНТЫ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА МУЗЫКАНТА 158

Р. Ж. Аубакирова
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРЕДШКОЛЕ 160

Н.П. Сазонова
САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 162

Ван Дань
ОБЪЕМ И СОСТАВ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ ОДЕЖДЫ КАК ПРЕДМЕТА ОБУЧЕНИЯ РКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ 164

Т. В. Четверикова
УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭКИПАЖА СУДНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА 166

А.Б. Раисова
О ПРОБЛЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 168

И.М. Макарихина
АНДРАГОГИКА КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ 170

Ян Лю
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ 172

Ю.В. Подповетная
ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ БАЗИС КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА . 175

И.А. Газизова
МЕТОДИКА АДАПТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 177

А.В. Калянов
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО-ВРЕМЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ 181

П.И. Костенок, И.В. Безгинова, Л.В. Кемерова, В.Ф. Бабюк, В.Н. Худяков
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЮУРГИИ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 185

В.И. Космакова, О.В. Алмазова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЕ И В СПЕЦИАЛИЗИРОВАНОМ ДОМЕ РЕБЕНКА 190

С.А. Курносова
ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 194

А.А. Малахов
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИЧЕСКИХ И АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В КУРСЕ ФИЗИКИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 197

М.М. Миннегалиев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ 200

Е.П. Процукович
СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ 203

А.А. Симаков, В.Н. Бородина
К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА 204

И.Э. Соколовская
ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ МОЛОДЁЖИ 206

Е.Ю. Суховецкая, А.В. Федункин
МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК 208

Л.В. Токарская, О.В. Алмазова
ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ 211

И.Н. Чичканова
ФОРМИРОВАНИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ 214

Т.А. Филь, О.О. Андронникова
КОНСТРУИРОВАНИЕ И АПРОБИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ «ШКАЛА ХАРИЗМАТИЧНОСТИ» 216

А.В. Гребенщикова
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ 221

А.С. Евсеева
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ВИКТИМНЫМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ 225

В.В. Калитина
ИНФОРМАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ 227

Л.В. Кузнецова, А.С. Евсеева
ПОДГОТОВКА ПОЛИЦЕЙСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ 229

Т.А. Петрова
СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И РАБОТОДАТЕЛЯ 231

Т.П. Пушкарева
ИНФОРМАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПАМЯТИ 233

ИСТОРИЯ

А.М. Кураев
ПЕРЕВОД КНИГ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН В КОНЦЕ XX – В НАЧАЛЕ XXI ВВ. 238

Э.В. Гордон, Р.В. Мезенцев
ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА НА АЛТАЕ: ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ 241

А.А. Завьялов
ВОЕННО-СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ АЛТАЙСКОГО (ГОРНОГО) ОКРУГА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. 243

Д.Н. Нарыков
ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ В РОССИИ ЗАКРЫТЫХ АДМИНИСТРАТИВНО-ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ 246

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Л.Н. Набилкина
ПАРИЖ В ЗЕРКАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 249

МЕДИЦИНА

Н.В. Шарапова
ВЯЗКОСТЬ КРОВИ, ВРЕМЯ РЕЛАКСАЦИИ И НАПРЯЖЕНИЯ КРОВИ У ПАЦИЕНТОВ С ВНЕБОЛЬНИЧНОЙ ПНЕВМОНИЕЙ РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ ТЯЖЕСТИ 252

С.Ю. Клецова
ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ АККОМОДАЦИОННЫХ РЕЗЕРВОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 255

Е.В. Акимова, М.М. Каюмова, О.В. Смазнова, А.М. Акимов, В.В. Гафаров, В.Ю. Смазнов, В.А. Кузнецов
ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗДОРОВЬЯ В ТЮМЕНСКОЙ МУЖСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ 25-64 ЛЕТ 257

Н.Б. Булиева
ОСОБЕННОСТИ ВИРУСНЫХ ГЕПАТИТОВ У БОЛЬНЫХ ГЕМОБЛАСТОЗАМИ 260

Т.Ю. Гашенко
ОЦЕНКА ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ ОПАСНОСТИ ОТХОДОВ ПРОИЗВОДСТВА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРЕПАРАТОВ 265

СОЦИОЛОГИЯ

М.И. Черепанова
ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЛАТЕНТНЫХ СУИЦИДАЛЬНЫХ РИСКОВ СРЕДИ НАСЕЛЕНИЯ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ 267

Ю.В. Шмарион, С.В. Литвинова
СОЦИАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ 270

Ю.В. Шмарион, С.В. Литвинова
ОПТИМИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ УПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ МУЗЕЯ 272

ФИЛОСОФИЯ

Е.Л. Шершнёв, Н.А. Подзолкова
БИКАМЕРАЛЬНЫЙ РАЗУМ И ПЛАТОНОВСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЗНАНИЯ 277

А.С. Шаров
РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРИРОДА КРИЗИСА “Я” В ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА 280

Л.К. Нефёдова
ДРАМАТИЧЕСКИЕ ЖАНРЫ КАК КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ 285

Р.А. Заякина
НОРМАТИВНО-ИНТЕРПРЕТАТИВНЫЙ ОБРАЗ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ 287

ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

А.В. Врагов, Е.В. Врагова
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ЛИКВИДАЦИЕЙ АВАРИЙ НА НЕФТЕПРОВОДАХ 291

А.А. Оплеухин, Т.А. Стрельцова, М.В. Федюнина, Н.И.Тазранова, И.В.Обухова
РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ВЛИЯНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ГОРНЫХ ТЕРРИТОРИЙ НА ИЗМЕНЧИВОСТЬ ПРИЗНАКОВ ИНТРОДУЦИРУЕМЫХ СОРТОВ КАРТОФЕЛЯ 295

О.В. Кузнецова, О.А. Ельчининова, А.В. Пузанов
СВИНЕЦ В КОМПОНЕНТАХ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА ТЕЛЕЦКОГО ОЗЕРА 299

О.И. Недосеко
ОНТОМОРФОГЕНЕЗ ИВЫ ЧЕРНИКОВИДНОЙ SALIX MYRTILLOIDES L. В УСЛОВИЯХ НИЖЕГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ 302

О.И. Недосеко
ТИПЫ ПОБЕГОВ И ПОБЕГОВЫХ СИСТЕМ . В КРОНЕ ИВЫ ЧЕРНИКОВИДНОЙ SALIX MYRTILLOIDES L. 306

Д.В. Черных, Д.В. Золотов, С.Н. Балыкин
КАТЕНАРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА РЕКИ САМЫШ (СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ АЛТАЙ) 308

М.Г. Сухова, Е.О. Гармс
КЛИМАТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖГОРНО-КОТЛОВИННЫХ И ГОРНО-ДОЛИННЫХ ЛАНДШАФТОВ АЛТАЯ 315

М.О. Батин, А. П. Пичугин
БИОСТОЙКОСТЬ ДРЕВЕСИНЫ В РЕШЕТЧАТЫХ ПОЛАХ ЖИВОТНОВОДЧЕСКИХ ПОМЕЩЕНИЙ 318

В.В. Горгуленко
ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВИЯ ВОДНЫХ ВЫТЯЖЕК ДОННЫХ ОТЛОЖЕНИЙ РЕКИ ОБЬ В ОКРЕСТНОСТЯХ ГОРОДА БАРНАУЛА НА ПОКОЛЕНИЯ ПРОСТЕЙШИХ, ВОДОРОСЛЕЙ И НИЗШИХ РАКООБРАЗНЫХ 320

А.В. Пузанов, С.Н. Балыкин, И.В. Горбачев, А.В. Тарабара, В.И. Загарских
ЭКОЛОГО-БИОГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА ВОЗДЕЙСТВИЯ ПОДРЫВА ДЕФЕКТНЫХ РАКЕТНЫХ ТВЕРДОТОПЛИВНЫХ ДВИГАТЕЛЕЙ НА КОМПОНЕНТЫ ПРИЛЕГАЮЩИХ ЛАНДШАФТОВ . 324

И.Д. Рыбкина
ОЦЕНКА ВОДОРЕСУРСНОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ СУЩЕСТВУЮЩИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ НАСЕЛЕНИЯ И ЭКОНОМИКИ РЕГИОНОВ СИБИРИ .. 327

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

А.А. Жилин
ПЕРСПЕКТИВЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОХРАНОСПОСОБНОСТИ ТОВАРНЫХ ЗНАКОВ В РАМКАХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА 333

Е.В. Калинина, Т.Л. Мигунова
ПРАВОВОЙ СТАТУС ЛИЧНОСТИ В ВЕТХОЗАВЕТНОЙ . И ТАЛМУДИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ 335

Д.В. Сотников
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИМЕЧАНИЯ К СТ. 134 УК РФ 338

Ю.А. Артемьева
ПРАВО НА СУДЕБНУЮ ЗАЩИТУ В НАЛОГОВЫХ СПОРАХ И ЕЕ ОБЪЕКТЫ КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЕ МЕРЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ПРЕСТУПЛЕНИЯМ, ПОСЯГАЮЩИМ НА УМЫШЛЕННОЕ БАНКРОТСТВО ПРЕДПРИЯТИЙ С ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДОЛЕЙ СОБСТВЕННОСТИ 343

ФИЛОЛОГИЯ

Е.М. Шептухина
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИСТОРИИ РУССКОГО ГЛАГОЛА С ПОЗИЦИЙ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА 346

Ю.В. Погребняк
НЕТИПИЧНЫЕ СЛУЧАИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНТЕРИОРИЗОВАННОГО И ЭКСТЕРИОРИЗОВАННОГО ДИСКУРСА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ 349

В.П. Прищепа
ПРОБЛЕМЫ И ПРИЧИНЫ ОБРАЩЕНИЯ А.В. ПРЕЛОВСКОГО К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ СИБИРСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПОЭТОВ 351

В.А. Береснева
ЭВОЛЮЦИОННО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПАРАДИГМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО СИНКРЕТИЗМА 354

О.В. Воронушкина
АКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ДЕКОДИРОВАНИЯ СКРЫТЫХ СМЫСЛОВ ВЫСКАЗЫВАНИЯ(НА БАЗЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) 356

С.В. Ганова
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ОЙКОНИМОВ 362

М.Я. Добря
ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭЛОКУТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ 365

А.К. Елина
ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ГЕРОИ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ВОСПРИЯТИИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА 368

Д.Н. Жаткин, Е.Л. Ионова
О.Н. ЧЮМИНА – ПЕРЕВОДЧИК ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЭЛИЗАБЕТ БАРРЕТ БРАУНИНГ 370

Е.А. Журавлева
СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ МУЖЧИНЫ В АНГЛИЙСКИХ АНЕКДОТАХ 373

Е.Д. Заболотская
ВЫБОР ЛЕКСИКИ ПРИ СОСТАВЛЕНИИ НЕМЕЦКОЙ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ 376

О.Ю. Капусткина
ТЕРМИНАЛ «УНИЖЕНИЕ» КАК СТРУКТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ ФРЕЙМА «МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ 377

В.А. Карамашева
СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОМАНОВ Л. ЛЕОНОВА «РУССКИЙ ЛЕС» И.Н. ДОМОЖАКОВА «В ДАЛЕКОМ ААЛЕ» 381

Э.А. Кечина
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБРАЗА «ДОМ» КАК ФРАГМЕНТА ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУР 385

Е.А. Курченкова
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ИНДИИ: ИСТОРИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ 388

А.М. Еливанова
ИНВЕРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВЫХ СТРАТЕГИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ПРОЗЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОД 391

В. В. Пасечник
ЭКСТРАПОЛЯЦИЯ КАТЕГОРИЙ ВОСТОЧНОГО ГНОСТИЦИЗМА В СВОФИОЛОГИЮ ВЛАДИМИРА СОЛОВЬЕВА 394

П.А. Якимов
ЛЕКСЕМЫ ГОНЧАР И ГЛИНА В СИСТЕМЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВОПЛОЩЕНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ .. 396

И.М. Цыпина
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЫБОРЕ СРЕДСТВ СНИЖЕНИЯ АГРЕССИИ В СФЕРЕ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ 398

Т.И. Громогласова
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПОВТОРА В ТЕЛЕВИЗИОННОМ ДИСКУРСЕ 403

Э.Э. Бараташвили
ЛИНГВОСЕМИОТИКА ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ ГЛЮТТОНИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ ... 405

У.Р. Плотникова
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ УКАЗАТЕЛЬНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В ДИАЛОГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА) 407

ИНФОРМАЦИЯ 415

ALPHABETICAL INDEX 2

ECONOMICS

Streltsov A.Ye.
STATE REGULATION ROLE IN DEVELOPMENT OF COUNTRY (FARMER) ECONOMY IN ALTAY STATE 3

Klimova E.N.
IMAGE DISCOURSE: THE CONTENTS OF THE DEFINITION AND INTERPRETIVE OPPORTUNITIES IN MARKETING COMMUNICATIONS 5

ARTS STADIES

Asanova. A.
CULTURAL HERITAGE OF KAZAKH PEOPLE AS A SOURCE OF INSPIRATION FOR FASHION DESIGNERS 8

Shokorova L.V.
THE COMPARATIVE ANALYSIS MODERN NATIONAL IT IS DECORATIVE – APPLIED PRODUCTS OF URAL MOUNTAINS AND ALTAY TERRITORY 12

Zolotareva L.R.
ARTISTIC INTERRELATIONS IN CONTEXT OF ART HISTORY STUDY: INTERRELATION OF ARTS IN THE POETICS OF ROMANTICISM 13

Kineva L.A.
THE CREATIVE BIOGRAPHY OF ARCHITECT I. I. GALBERG (1782–1863) AS A SUBJECT OF ART CRITICISM RECONSTRUCTION 16

Kulizhnikova N.P.
DEVELOPMENT OF TENDENCIES OF NAIVE ART IN ARTS AND CRAFTS LISTS OF THE END XIX CENTURY – THE BEGINNINGS XX CENTURY ON AN EXAMPLE OF CREATIVITY OF THE VOLOGDA MASTERS 19

Nazimko E.G.
MODERN PROBLEMS OF DEFINITIONS AND CLASSIFICATION THE TECHNICIAN OF THE STENCIL PROCESS 23

Nehvjadovich L.I.
FACTORS OF FORMATION OF STYLISTIC FEATURES LANDSCAPE PAINTING OF ALTAI SECOND HALF OF XX-TH CENTURY 26

Stepanskya T.M., Stepanskya E.V.
MUSEUMS — KEEPERS REGION CULTURAL HERITAGE 27

Sokolova A.N
HISTORICAL AND CULTURAL PRECONDITIONS OF FORMATION ADYGEN COMPOSER SCHOOL 30

Fedosova E.P.
MUSIC AS A SEMANTIC DOMINANT IN CULTURE SPACE 32

Chernjaeva I.V.
ART INTERNET AUCTIONS AS A WAY OF THE DECISION OF PROBLEMS OF THE TRADITIONAL ART MARKET 34

Khazbulatov A.R.
JEWELRY ON THE “GOLDEN MAN’S” COSTUME –MASTERPIECES OF WORLD SIGNIFICANCE 36

Kosterina M.G.
INNOVATIVE PRINCIPLES OF THEATRICALLY-DECORATIVE ART OF RUSSIAN MODERNIST STYLE 42

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

Aganina K.G., Telekbaeva K.U.
CONSTRUCTION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE RATE OF MATHEMATICS BACHELORS OF TECHNICAL SPECIALTIES. 44

Yafaeva V.G.
COMPONENT MODEL OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT AND INTELLECTUAL QUALITIES OF PRE-SCHOOLARS 46

Begantsova I.S., Markeeva M.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE PROVISION OF STUDENTS PROFESSIONAL PERSONAL IDENTITY IN THE CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION 55

Bolshunova N.J.
CHARACTER AS A UNITY OF PHYSICAL, MENTAL AND SPIRITUAL 57

Vorobyeva M.V.
TRANSLATION AS A POLYFUNCTIONAL AND SYNTHETIC SPEECH ACTIVITY. ..62

Gargay V.B., Gakupov T.B.
INNOVATIONS IN MILITARY EDUCATIONAL PROCESS 65

Imashev G.
INNOVATIVE APPROACHES IN DEVELOPMENT OF POLYTECHIC EDIKATION IN THE COURSE OF PHYSICS TRAINING AT HIGH SCHOOL 67

Gnitetskaya T.N., Gnitetskiy P.V., Ivanova E.B., Soppa I.V.
CLUSTERING WAY TO ISSUES IN TRAINING PHYSICS 70

Dunaeva N.I.
RELIGIOUSNESS IS SOCIAL FACTOR AT RESISTIBILITY OF THE PERSON TO NEGATIVE REALITY SITUATIONS 73

Zotova T.A.
THE PRINCIPLES OF SOCIAL-BASED LEARNING OF FOREIGH LANGUAGE OF THE STUDENTS OF THE HISTORICAL DEPARTMENT OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE 75

Kachkina L.S.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCIES OF THE STAFF OF PENITENTIARY INSTITUTIONS IN THE SYSTEM OF RAISING THE QUALIFICATION OF 77

Lebedeva S.A.
THE CRITERIA OF EFFICIENCY ESTIMATION OF SELF-DIRECTED WORK ARRANGMENT ON THE EXAMPLE OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION INSTITUTIONS USING MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES 79

Legenchuk D.V. T
HE INFORMATION APPROACH IN THE METHODOLOGICAL BASIS OF PROCESS OF CONTINUITY OF MULTILEVEL CONTINUOUS FORMATION 81

Lykova R.R.
THE MODEL OF DEVELOPMENT THE PROCESS OF JUNIOR SCHOOLCHILDRENS SOCIALIZATION IN THE CHILDREN’S CHOREOGRAPHIC STUDIO 83

Masleshova J.I.
STEPWISE FORMATION OF THE ENTREPRENEURIAL QUALITIES OF THE UNIVERSITY STUDENTS OF TOURISM IN TERMS OF ADDITIONAL EDUCATION ..86

Matveevskaya N.S.
FORMATION OF CREATIVE ABILITIES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS BY A TECHNOLOGY OF THEATRICAL AND HISTORICAL IMMERSION 88

Mitina G.V.
CONDITIONS AND FACTORS OF PREPARATION OF TEACHERS TO SUPPORT OF SOCIALIZATION OF YOUNGER SCHOOLBOYS 91

Petelin A.S., Mustafa Shahrazad M.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF CREATIVE-PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER OF THE FINE ARTS 96

Napalkov S.V.
EDUCATIONAL SOFTWARE ON MATHEMATICS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR ENCOURAGING STUDYING IN RURAL SCHOOLS 98

Pavlova L.N.
CONCEPTUAL MODEL OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF FUNCTIONING AND DEVELOPMENT OF STUDENT’S COLLECTIVE 101

Plahotnikov A.G.
PROGNOSTIC MODEL OF MODERNIZATION OF THE PROGRAM OF AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN PREPARATION OF THE TEACHER OF THE FINE ARTS AND DESIGN IN ELEMENTARY GRADES 104

Suvorova O.V.
KEY LINES OF FORMATION СУБЪЕКТНО-СТИ IN BASE DOMESTIC PERIODIZATIONS OF DEVELOPMENT OF THE PERSON 107

Terenia J.J.
MAGAZINES FOR CHILDREN AS A MEANS OF NATIONAL UPBRINGING OF THE RUSSIAN DIASPORA 1920-1940 109

Toropova Z.V. T
HE BASIC APPROACHES TO UNDERSTANDING OF ESSENCE OF CONCEPTS «EDUCATIONAL PROJECT», «EDUCATIONAL DESIGNING», «DESIGN ACTIVITY OF SCHOOLBOYS» DESIGN ACTIVITY OF SCHOOLBOYS. 111

Tsisnetsky A.K., Poveshchenko A.F., Razumnikova O.M.
CHARACTER OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN MILITARY MEN WITH DIFFERENT MOTOR ASYMMETRY 114

Tsygankova T.V.
DISTRIBUTED AUTOMATED QUALITY CONTROL SYSTEM OF ADAPTIVE ADDITIONAL TRAINING 116

Tsygankova T.V., Lebedeva M.N.
COMPREHENSIVE TESTING OF THE ADAPTIVE AN ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION 118

Popova O.V., Tsygankova T. V., Lebedeva M.N.
ANALYSIS OF THE PERFORMANCE FACTORS OF THE TEACHER IN TERMS OF ADAPTIVE CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION 120

Chernenkova A.V.
MODEL OF FORMING AND DEVELOPMENT OF PSYCHOEDUCATIONAL EDUCATOR COMPETENCE IN IN-HOUSE TRAINING SYSTEM 122

Shafranova O.E.
PRINCIPLES OF AXIOLOGISATION OF LIFELONG EDUCATION OF HIGHER SCHOOL TEACHER 126

Schennicova S.V., Yudencova I.V.
THE STUDY OF EFFECTIVE TECHNOLOGIES OF RISING COMPETENCE IN THE SPHERE OF COMMUNICATION OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE STUDENTS 131

Udakina S.I., Akutina S.P.
MODELING POLYCULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT 133

Lapchik M.P., Taryma A.K.
THEORETICAL BASICS OF THE ICT-COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE TUVINIAN LANGUAGE TEACHERS UNDER THE CONDITIONS OF BILINGUALISM 136

Ragulina M.I.
REALISATION OF A LABORATORY PRACTICAL WORK BY A TECHNIQUE OF TRAINING TO COMPUTER SCIENCE MEANS E-LEARNING 140

Sheptenko P. A.
SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY AND ITS REALIZATION BY FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES 143

Seregin N.V.
THE SCIENCE PROBLEM, HYPOTHESIS AND CRITERIA OF SUCCESS OF THEORETICAL BASE OF PEDAGOGICAL RESEARCH 147

Shalaev I.K.
THE MOTIVATSIATIONAL-PROGRAMMATIC-AIMED MANAGEMENT IN THE SPHARE OF EDUCATION: INNOVATIVE POTENTIAL AND ITS REALIZATION 149

Zharikova L. I.
PROBLEMS OF CONTINUOUS FORMATION ON A BOUNDARY OF DECADES 153

Alyabysheva Y. A. Veryaev A.A.
HIERARCHY IN STRUCTURE OF EDUCATIONAL EMPLOYMENT AND THE PROBLEM OF ITS ORGANIZATION 155

Seregin N.V.
THE COMPONENTS OF EXECUTIVE AND PEDAGOGICAL MASTERY OF MUSICIAN 158

Aubakirova R. Zh.
TECHNOLOGICAL APPROACH TO REALIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS ON GRAPHIC ACTIVITY AT PRESCHOOL 160

Sazanova N. P.
SELF-REGULATION AS A METHOD OF PROFESSIONAL BURNOUT OF THE PEI (PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION) EXPERTS 162

Wang Dan
VOLUME AND COMPOSITION OF LEXICO-SEMANTIC GROUP NAMES OF CLOTHES AS A SUBJECT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS 164

Chetverikova T.V.
THE ACCOUNT OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CREW OF THE VESSEL IN VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE EXPERTS OF THE SAILING CHARTER 166

Raissova A.B.
ABOUT PROBLEMS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TRAINING FOR ENGINEERING STUDENTS 168

Makarikhina I.M.
ANDRAGOGY AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF ADULTS EDUCATION IN THE SKILLS DEVELOPMEN SYSTEM 170

Yang L.
THE LEXICO-SEMANTIC GROUP OF PROFESSIONS AS THE BASIS OF LINGUO-CULTURAL COMPETENCE OF CHINESE STUDENTS AT THE ADVANCED LEVEL OF LEARNING 172

Podpovetnaya U. V.
REGULARITIES AND PRINCIPALS AS THEORETICAL BASIS OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT THE SCIENTIFIC AND METHODICAL CULTURE OF HIGH SCHOOL TEACHER 175

Gazizova I.A.
METHODS OF ADAPTIVE WORK WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE INITIAL STAGE OF LEARNING IN CHILDREN'S SCHOOL OF ARTS 177

Kalyanov A.V.
SOCIAL AND CULTURAL SPACE AND TIME IN PEDAGOGICAL ASPECT 181

Kostenok, P.I., Bexginova, I.V., Kemerova, L.V., Babuk, V.F., Khudyakov, V.N.
CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT THE SOUTH URAL STATE ARTS INSTITUTE NAMED AFTER P.I. TCHAIKOVSKY IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION THE RUSSIAN EDUCATION 185

Kosmakova V.I. , Almazova O.V.
THEORETICAL ANALYSIS OF PROBLEM OF AGGRESSIV EVIDENS IN THE BEHAVIOR OF YOUNG CHILDREN WITH IMPAIRED PSYCHOPHSICAL DEVELOPMENT, AND BROUGHT UP IN A FAMILY AND IN A SPECIALIZED HOME A CHILDREN-ORPHANS 190

Kurnosova S.A.
TECHNOLOGY OF THE UPBRINGING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN S EMOTIONAL SYMPATHY 193

Malahov A.A.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN STUDENTS IN THE PROCESS OF INTEGRATION OF THEIR KNOWLEDGE IN PHYSICS AND ASTRONOMY DURING A COURSE OF PHYSICS IN SECONDARY SCHOOL .. 197

Minnegaliev M.M.
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE PHYSICAL CULTURE AND SPORT IN ENSURING THE PRESENTIVE MAINTENANCE DEVIATION BEHAVIOR TEENAGER 200

Protsukovitc E.
THE WELL-BEING OF A SUBJECT AS A PSYCHICAL CONDITION 202

Simakov A.A., Borodina V.N.
ON THE FORMATION OF MILITARY AND PROFESSIONAL ORIENTATION CADETS OF MILITARY UNIVERSITY 204

Sokolovsky I.E.
IDENTIFICATION AS PROCESS OF FORMATION OF CONSCIOUSNESS OF RELIGIOUS YOUTH 206

Suhoveckaya E.U., Fedunkin A.V.
A PATTERN OF PROFESSIONAL BEHAVIOR CULTURE FOR FUTURE OFFICERS OF THE INTERIOR TROOPS 208

Tokarskaya L.V., Almazova O.V.
OVERCOMING AGGRESSIVENESS OF ADOLESCENTS WITH SEVERE AND PROFOUND MENTAL RETARDATION . 211

Chichkanova I.N.
FORMATIONCONSTRUCTIVE ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS AS A CONDITION FOR THE SUCCESSFUL PREPAREDNESS TO STUDY THE MATHEMATICS 214

Fil T.A., Andronnikova O.O.
CONSTRUCTION AND APPROBATION OF A «CHARISMATIC SCALE» METTHODOLOGY 216

Grebenshchikova A.V.
FORMATION OF INFORMATIONAL COMPETENCE OF AN INTERPRETER: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STRATEGY 221

Evseeva A.S.
FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF EMPLOYEES OF LAW-ENFORCEMENT BODIES TO SOCIALLY-PEDAGOGICAL WORK WITH VICTIM JUVENILES 224

Kalitina V.V.
INFORMATION MODELLING OF FORMING PROCESS OF THE MATHEMATICAL KNOWLEDGES 226

Kuznetsova L.V., Evseeva A.S.
PREPARATION OF POLICE SHOTS IN MODERN SOCIAL CULTURAL CONDITIONS 228

Petrova T.A.
PUBLIC RELATIONS AS THE TOOL OF INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTION AND EMPLOYER 230

Pushkaryeva T.P.
INFORMATION MODELING OF MEMORY 233

HISTORY

Kurayev A.M.
TRANSLATION OF BOOKS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN IN THE END OF XX - BEGINNING OF XXI CENTURIES 238

Gordon E.V., Mezencev R.V.
CIVIL WAR ON ALTAI REGION: THE RESEARCH PROBLEM 241

Zavialov A.A.
THE MILITARY-STRATEGIC FUNCTIONS OF THE WAYS OF THE MESSAGE ALTAY (MOUNTAIN) REGION IN SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CC 243

Narykov D.N.
MAKINGS HISTORICAL ASPECT OF CLOSED ADMINISTRATIVE-TERRITORIAL ENTITIES IN RUSSIA 246

CULTUROLOGY

Nabilkina L.N.
PARIS IN THE MIRROR OF FRENCH LITERATURE 249

MEDICINE

Sharapova NV.
VISCOSITY OF BLOOD, TIME OF THE RELAXATION AND PRESSURE OF BLOOD AT PATIENTS WITH COMMUNITY-ACQUIRED PNEUMONIA OF VARIOUS SEVERITY LEVEL 252

Kletsova S.Y.
AGE-RELATED CHANGES OF ACCOMMODATIVE RESERVES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN 255

Akimova E.V., Kayumova M.M., Smaznova O. V., Akimov A.M., GafarovV.V., Smaznov V. Yu., Kuznetsov V. A.
PSYCHOSOCIAL HEALTH COMPONENT IN TYUMEN MALE POPULATION AGED 25-64 YEARS 257

Bulieva N.B.
THE FEATURES OF VIRAL HEPATITIS AT THE PATIENTS WITH HAEMOBLASTOSES 260

Gashenko T.Y.
ASSESS THE EPIDEMIOLOGICAL HAZARDOUS WASTE PRODUCTION OF DIAGNOSTIC DRUGS 264

SOCIOLOGY

Cherepanova M.I.
THE BASIC TRENDS DISSEMINATION OF SUICIDAL LATENT RICK OF POPULATION OF NOVOSIBIRSK REGION 267

Shmarion Y.V., Litvinova S.V.
THE SOCIALLY-TECHNOLOGICAL APPROACH TO DEFINITION OF STRATEGY OF DEVELOPMENT OF ACTIVITY OF A MUSEUM 269

Shmarion Y.V., Litvinova S.V.
OPTIMIZATION OF CONDITIONS OF APPLICATION OF SOCIAL TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT BY MUSEUM ACTIVITY 272

PHILOSOPHY

Shershnev Y. L., Podzolkova N.A.
BICAMERAL MIND AND TRANSFORMATION OF CONSCIOUSNESS OF PLATO 277

Sharov A.S.
REFLEXIVE FEATURE OF "EGO" CRISIS IN HUMAN EXISTENCE 279

Nefiodova L.K.
THE GENRE DRAMATIC AS THE STRATEGY OF CONFLICTOLOGY 284

Zayakina R.A.
NORMATIVE-INTERPRETIVE IMAGE OF STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION 287

ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

Vragov A.V., Vragova E.V.
SYSTEM APPROACH TO MANAGEMENT EMERGENCY RESPONSE ON THE PIPELINE 291

Opleukhin A.A., Streljcova T.A., Fedyunina M.V., Tazranova N.I., Obukhova I.V.
DIFFERENT APPROACHES TO ASSESSING THE IMPACT OF ENVIRONMENTAL FACTORS IN MOUNTAIN AREAS ON VARIABILITY OF INTRODUCED CULTIVARS OF POTATO 295

O.V. Kuznetsova, O.A. Elchininova, A.V. Puzanov
LEAD IN LANDSCAPE COMPONENTS IN LAKE TELETSKOYE BASIN 299

Nedoseko O.I.
ONTOMORPHOGENESIS OF SALIX MYRTILLOIDES L. IN THE CONDITIONS OF NIZHNY NOVGOROD REGION 302

Nedoseko O.I.
TYPES OF BINES AND BINE SYSTEMS IN THE CROWN OF SALIX MYRTILLOIDES L. 306

Chernykh D.V., Zolotov D.V., Balykin S.N.
CATENARY DIFFERENTIATION OF LANDSCAPES IN THE SAMYSH RIVER BASIN (NORTH-EAST ALTAI) 308

Suchova M.G., Garms E.O.
CLIMATIC CONDITIONS OF-INTERMOUNTAIN BASINS AND MOUNTAIN-VALLEY LANDSCAPES ALTAI 315

Batin M.O., Pichugin A.P.
BIOSTABILITY WOOD IN FLOORS OF LATTICE ANIMAL BUILDINGS 318

Gorgulenko V.V.
THE EFFECT OF SEDIMENT EXTRACTS OF OB RIVER NEAR BARNAIL CITY ON GENERATIONS OF ANIMALCULINE, ALGAE AND THE LOWER CRUSTACEANS 320

Puzanov A.V., Balykin S.N., Gorbachev I.V., Tarabara A.V., Zagarskih V.I.
ECOLOGICAL AND BIOGEOCHEMICAL ASSESSMENT OF SOLID-PROPELLANT ROCKET ENGINE DESTRUCTION ON ADJACENT LANDSCAPES 323

Rybkina I.D.
ASSESSMENT OF WATER AVAILABILITY AND CURRENT DEMANDS OF POPULATION AND ECONOMY IN SIBERIAN REGIONS 327

JURISPRUDENCE

Zhilin A.A.
PROSPECTS OF TRADEMARKS PROTECTABILITY LEVEL INCREASE WITHIN THE FRAMEWORK OF DOMESTIC LEGISLATION 333

Kalinina E.V., Migunova T.L.
LEGAL STATUS OF AN INDIVIDUAL IN THE OLD TESTAMENT'S AND TALMUDIC THEORY 335

Sotnikov D.V.
ACTUAL PROBLEMS OF APPLICATION OF THE NOTE TO ARTICLE 134 OF THE CRIMINAL CODE OF THE RUSSIAN FEDERATION 338

Artemeva J.A.
THE RIGHT TO JUDICIAL PROTECTION IN THE TAX DISPUTES AND ITS OBJECTS 340

FILOLOGY

Sheptukhina Ye.M.
DERIVATIONAL PROCESSES IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN VERB FROM THE PERSPECTIVE OF AN INTEGRATED APPROACH 346

Pogrebnyak Yu.V.
NON-TYPICAL CASES OF INTERIOR AND EXTERIOR DISCOURSE INTERACTION IN WORK OF FICTION 349

Prischepa V.P.
THE PROBLEMS OF THE ARTISTIC TRANSLATION: THE PURPOSE OF ACTIVITY IN TRANSLATIONS OF A. PRELOVSKY 351

Beresneva V.A.
EVOLUTIONAL-SYNERGETIC BASIS FOR LINGUISTIC SYNCRETISM PARADIGM354

Voronushkina O.V.
ACTUAL WAYS OF DECODING THE IMPLICIT MEANINGS IN GERMAN STATEMENTS 356

Ganova S.V.
CONCEPTUALISACION OF OIKONIMS 362

Dobrya M.Ya.
THE PROBLEM FIELD OF ELOCUTIVE UTTERANCES' STUDY IN CHILDREN SPEECH 365

Elina A.K.
NEGATIVE CHARACTERS OF RUSSIAN FOLK-TALES IN PERCEPTION OF NATIVE SPEAKERS 368

Zhatkin D.N., Ionova E.L. O.N.
CHUMINA AS A TRANSLATOR OF ELIZABETH BARRET BROWNING'S POEMS 370

Zhuravleva E.A.
THE MAN'S SOCIAL ROLES IN THE ENGLISH ANECDOTES. 373

Zabolotskaya E.D.
THE ISSUE OF LEXICAL CHOICE IN GERMAN TECHNICAL DOCUMENTS . 376

Kapustkina O.Yu.
THE TERMINAL «HUMILIATION» AS A STRUCTURAL COMPONENT OF FRAME «INTERPERSONAL RELATIONS» IN RUSSIAN LANGUAGE 377

Karamasheva V.A.
COMPRATIVE ANALISIS OF THE NOVELS «RUSSKIY LES» BY L. LEONOV AND «V DALEKOM AALE» BY N. DOMOZHAKOV 381

Kechina E.A.
NATIONAL – CULTURAL SPECIFICITY OF THE IMAGE "HOUSE" AS A FRAGMENT OF LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF REPRESENTATIVES OF RUSSIAN AND ARABIAN CULTURE 385

Kurchenkova E.A.
ENGLISH IN INDIA: THE HISTORY AND ACTUAL PROBLEMS 388

Elivanova A.M.
INVERSION AS A MEANS OF TEXT STRATEGIES IN FRENCH PROSE: A DIACHRONIC APPROACH 391

Pasechnyk V.V.
EXTRAPOLATION OF THE CONCEPTS OF THE ORIENTAL GNOSTICISM V. SOLOVJOV'S SOPHIOLOGY 394

Yakimov P.A.
THE LEXEMES POTTER AND CLAY IN SISTEM OF LEXICAL MBODIMENT OF RELIGIOUS PRESENTATIONS 396

Tsypina I.M.
LINGUO-CULTUROLOGICAL DISTINCTIONS IN THE SELECTION OF MEANS FOR VERBAL AGGRESSION MOLLIFICATION IN DIPLOMATIC COMMUNICATION SPHERE 398

Gromoglasova T.I.
PECULIARITIES OF REDUPLICATION PERCEPTION IN TELEVISION DISCOURSE 403

Baratashvili E.E.
LINGVOSEMIOTICS OF TURKIC LINGUAL GLUTTONIC NOMINATIONS 405

Plotnikova U.R.
STYLISTIC FUNCTIONS OF DEMONSTRATIVE PRONOUNS IN DIALOGUE (IN THE YAKUT LANGUAGE) 407

THE INFORMATION FOR AUTORS 415

СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

ИСТОРИЯ

- ***НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ*** *– доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru*
- ***ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН*** *– д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail:Valbarmin@mail.ru; 8-905-985-70-35*
- ***ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН*** *– д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории*
- ***МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН*** *– д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,*
- ***ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА*** *– д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА*
- ***ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА*** *– д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА*
- ***ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ*** *– д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*
- ***АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ*** *– канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА*
- ***НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА*** *– д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ*
- ***МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ*** *– доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СОРАН, (г, Новосибирск)*
- ***ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ*** *– д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ*
- ***АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ*** *– д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ*

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- ***БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ*** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств *(г. Барнаул)*
- ***ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА*** *– канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)*
- ***ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО*** *– канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru*

МЕДИЦИНА

- ***МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА*** *– доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru*
- ***КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ*** *– доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrapt@yandex.ru*
- ***МИРИАНА МИЛАНКОВА*** *– доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.milankov@gmail.com*
- ***ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО*** *– д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)*
- ***НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ*** *– д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]*
- ***КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ*** *– д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru*

ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- ***АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА*** *– д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*
- ***АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ*** *– д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru*
- ***ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГОРОВА*** *– д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru*
- ***ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО*** *– канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*

СОЦИОЛОГИЯ

- ***ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ*** *– д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)*
- ***СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ*** *– д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*
- ***РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА*** *– д-р социологических наук, профессор, член-корр.Петровской академии наук и искусств, первый проректор АлтГАКИ (г. Барнаул)*
- ***ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА*** *– д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)*
- ***НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА*** *– д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)*
- ***АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО*** *– д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)*
- ***НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО*** *– д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)*
- ***АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ*** *– д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)*
- ***ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ*** *– д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)*

- ***СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА*** *– д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКиПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)*
- ***АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ*** *– д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)*
- ***ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ*** *– д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)*
- ***ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ*** *– д-р. социологических наук, професср, зав.каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)*
- ***АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО*** *– д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)*
- ***ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА*** *– д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*

ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- ***ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ*** *– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru)*
- ***НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА*** *– канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)*
- ***ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ*** *– д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru*
- ***ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН*** *– д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведениия Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)*
- ***ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ*** *– д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)*

ФИЛОСОФИЯ

- ***АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК*** *– д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета к ультуры и искусств (г. Кемерово)*
- ***ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ*** *– канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологи, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)*
- ***МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН*** *– доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su*
- ***МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН*** *– д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), $Т_м$: 8-913-211-72-37*

ЭКОЛОГИЯ

- ***ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ*** *– д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)*
- ***ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ*** *– д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН*
- ***АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ*** *– д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru)*
- ***ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ*** *– канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru*
- ***НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ*** *– д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)*

ЭКОНОМИКА

- ***ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА*** *– д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)*
- ***ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА*** *– канд. экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)*
- ***МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ*** *– канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет»(г. Новосибирск)*
- ***ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ*** *– канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)*
- ***ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА*** *– канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)*

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- ***СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ*** *– д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)*
- ***СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ*** *– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)*
- ***ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ*** *– канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru*

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- «*Искусствоведение*»
- «*История*»
- «*Культурология*»
- «*Медицина*»
- «*Педагогика*»
- «*Психология*»
- *«Социология»*
- *«Филология»*
- *«Философия»*
- *«Экология»*
- *«Экономика»*
- *«Юриспруденция»*

Для публикации в журнале необходимо предоставить *заявку* с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список **(в порядке цитирования, не по алфавиту!)** оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ …» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается **дата ее отправки в редакцию**. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате ***jpg.**

Рецензия должна быть выслана **обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail:** mnko@mail.ru).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова_Челябинск». **Если статья вторая, третья и т.д.,** то следует указывать в названии файла **соответствующий номер:** «Иванова_Челябинск_1», «Иванова_Челябинск_2»**. Размещение в одном файле нескольких статей не допускается**.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук
геогр.	–	географических наук
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник
дис.	–	диссертация
доц.	–	доцент
д-р.	–	доктор
журн.	–	журнал
зав. каф.	–	заведующий кафедрой
изд-во	–	издательство
ист.	–	исторических
канд.	–	кандидат
каф.	–	кафедра
мед. наук	–	медицинских наук
н.с.	–	научный сотрудник
науч.	–	научный
пед. наук.	–	педагогических наук
проф.	–	профессор
психол. наук.	–	психологических наук
Р/д	–	режим доступа
ред.	–	редактор
рис.	–	рисунок
сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
социол. наук	–	социологических наук
ст. преп.	–	старший преподаватель
тех. наук	–	технических наук
филол. наук	–	филологических наук
филос. наук	–	философских наук
Э/р	–	электронный ресурс
эконом. наук	–	экономических наук
юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:
http://amnko.ru/
Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.:(3852)36-82-51, concept-print@yandex.ru

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

Ivanjva A.P., Kolosov A.E. **INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION.** In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

Key words: **innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.**

***А.П. Иванова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; **А.Е. Колосов**, д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru*

ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

Ключевые слова: **инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.**

Текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… [1, с. 14].
Текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… [2; 3][1].
Текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… текст… [3, p. 35].

Библиографический список[2]

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/р]. – Р/д: http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturih. – M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. – R/d: http://www. dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. – 1980. – V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

[1] Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: http://amnko.ru/

[2] Библиография приводится на **русском** и **латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».